UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ODETE DOS REIS DE CARVALHO ANDRADE

A transição escola – trabalho em Cabo Verde

Os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda

São Paulo

2010

MARIA ODETE DOS REIS DE CARVALHO ANDRADE

A transição escola – trabalho em Cabo Verde

Os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Sociologia da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilia Pontes Sposito

Agência Financiadora de Bolsa de Pesquisa:
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 Andrade, Maria Odete dos Reis de Carvalho
A553t A transição escola-trabalho em Cabo Verde: os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda / Maria Odete dos Reis de Carvalho Andrade; orientação Marilia Pontes Sposito. São Paulo: s.n., 2010.
274 p.; grafs.; tabs.; mapa + anexo

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Juventude 2. Transição escola-trabalho 3. Mercado de trabalho 4. Qualificação profissional 5. Socialização 6. Cabo Verde I. Sposito, Marilia Pontes, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Odete dos Reis de Carvalho Andrade

A transição escola – trabalho em Cabo Verde

Os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Sociologia da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:_____

Banca examinadora

Prof. Dr (a)_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr (a)_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr (a)_____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico em Homenagem Póstuma:

Ao meu paizinho Bernardo de Andrade e

Ao meu irmão Baltazar Felipe de Andrade.

As estrelas brilham intensamente após longos anos,

Eternamente estrelas!

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todas as pessoas que entraram na minha vida e iluminaram, direta ou indiretamente, com a sua presença, experiências, conhecimentos e afetos a realização deste trabalho que representa não apenas uma etapa acadêmica, mas também uma fase de crescimento pessoal. Pude contar com a generosidade de várias pessoas que aceitaram a minha ausência, compreenderam as minhas angústias mesmo em silêncio, depositaram toda a confiança em mim e partilharam comigo os momentos difíceis e de alegria nesta etapa. Muito obrigada a todos!

Os meus agradecimentos especiais:

À Profa. Dra. Marilia Pontes Sposito pela confiança, ânimo e interesse demonstrados desde os primeiros contatos feitos em Cabo Verde. Agradeço por partilhar comigo com toda generosidade, competência e rigor os seus conhecimentos nesses dois anos de orientação, que com compreensão e paciência me ensinou os primeiros passos para cultivar a "imaginação sociológica".

Às Professoras Mônica Dias Peregrino e Maria Carla Corrochano pelos questionamentos e riquíssimas contribuições no exame de qualificação, que muito contribuíram para o desenho de novos caminhos numa etapa decisiva. À Profa. Marilia Carvalho pelas suas cuidadosas e inspiradoras apreciações que muito enriqueceram a realização desta dissertação. Ao professor Guilherme Magnani pelas suas observações e disponibilidade.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico) pela seleção no PEC-PG e pela bolsa de estudos, sem a qual seria extremamente difícil realizar esta pesquisa.

A cada um dos jovens que deram alma a esta pesquisa, abrindo as portas do passado, do presente e do futuro para partilharem comigo as suas alegrias, tristezas, frustrações, sonhos, expectativas, projetos, crenças e credos.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudos em Sociologia da Educação (GETESE), coordenado pela Profa. Dra. Marilia Sposito, por partilharem comigo as suas experiências e pesquisas. Agradeço de forma muito especial a interlocução e valiosas

contribuições da Ana Karina, do Elias no afinamento do formulário e o carinho da Bete, Sueli, Flávia, Fê e do Fabinho.

Aos colegas do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES), coordenado pela Profa. Dra. Marilia de Carvalho, por partilharem comigo as suas experiências e pesquisas. Agradeço de forma muito especial à Luciana, Paty e ao Fábio.

À Cilene, ao Jairo e Fabinho pela disponibilidade e valiosa contribuição na revisão do texto final.

Aos funcionários da Secretaria da pós-graduação, agradeço especialmente à Rosana e ao Marcelo, pelos serviços, atenção e cortesia.

À Direção Geral das Contribuições e Impostos, na pessoa do Diretor, Dr. Emanuel Moreira, por me ter concedido a autorização de realizar este curso em regime "especial" de serviço. Agradeço também aos colegas/amigos dessa instituição que me ajudaram a enfrentar os desafios iniciais e as limitações da distância com palavras encorajadoras, atitude e amizade.

Ao Centro de Formação Profissional da Variante, na pessoa do Diretor José Brito, pela autorização para realizar a pesquisa nessa escola e toda colaboração. Agradeço também a toda equipe administrativa (Lisandra, Danilo, Sr. Almeida) e aos formadores (Djinho, James, Paulo e Domingos) por toda a colaboração durante a realização do trabalho de campo.

A todos aqueles que me disponibilizaram informações: Raquel (no IEFP), Adelaide Ribeiro e Nélida Rodrigues (escritórios das Nações Unidas), Maria Jesus Fernandes (Direção Geral da Juventude), Alfredo (Câmara Municipal de S. Domingos). Sou imensamente grata ao amigo Celestino Sanches que sempre e rapidamente atendeu as minhas solicitações, fornecendo grandes informações e pequenos esclarecimentos que fizeram toda a diferença nesta dissertação.

Aos amigos brasileiros, sobretudo a querida Marina Silveira, Fábio Cardias, Mighiam, Bianca e Sérgio, por todo carinho e amizade. Agradeço também à amiga Elisabeth Sousa pela leitura de alguns capítulos e observações pertinentes.

À Jany e família muito obrigada pela amizade e toda amabilidade demonstrada ao me receberem quando cheguei pela primeira vez em S. Paulo, fazendo-me sentir “em casa”.

Aos amigos cabo-verdianos e dos demais países africanos da língua portuguesa, residentes em S. Paulo. Não vou citar os nomes para não correr o risco de esquecer alguém, mas sinta-se incluído(a).

À pessoa extraordinária e amiga, Fernando Tavares, agradeço pela duradoura amizade e pela presença nas etapas cruciais de realização desta dissertação, transmitindo confiança e otimismo. Repito aqui um trecho das palavras que um dia te disse: é bom partilhar com os amigos os nossos sonhos, pois às vezes eles se revelam mágicos e nos ajudam a concretizá-los.

À minha preciosa família pelo amor, ensinamentos e suporte: minha mãezinha, Maria José Andrade, pelo teu amor único que me deu vida e ainda hoje me ensina a viver; meus irmãos: Bernardino Andrade (Dino), António Carlos Andrade (Caíke), Luis Manuel Andrade (Ono) pelos incentivos, proteção, amizade, amor e por me permitirem aprender sempre com as vossas experiências; minha irmã, Elizabete Andrade (Bety), por seres companheira, amiga e por cuidares de mim com muito amor e alegria durante esses longos meses, mesmo estando muito longe; minha afilhada, Kátia Fernandes (Katy), pela amizade e pela alegria da tua presença na nossa família; ao meu amor e companheiro de longa estrada, Pedro Paulo Moreira, pela confiança, amor e lições ao longo deste percurso. Finalmente, expresso a minha gratidão e reconhecimento ao AG pela luz e presença constante que foram determinantes em mais esta etapa.

Assumo a total responsabilidade pelos erros e pelas imprecisões que porventura constem neste trabalho.

Verde é o teu nome,
verde é a tua esperança,
verde é a tua dança,
verde é a tua perseverança.
Azul é o teu berço,
azul é o teu cheiro,
azul é o teu mar,
azul é o teu céu.
Verde não é o amanhecer do agricultor,
azul é o anoitecer do pescador,
verde não é a cor dos olhos da tua gente,
azul é o destino da tua gente,
verde é a força da tua gente.
Verde é a criança,
azul é a bonança,
verde é a juventude,
azul é a saudade,
verde é o sonho,
azul é o abraço
que enlaça
meu berço
Cabo Verde

Odete Andrade

RESUMO

ANDRADE, Maria Odete. A transição escola-trabalho em Cabo Verde: os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta dissertação, de caráter exploratório, se insere no campo dos estudos sobre a juventude. O principal objetivo foi investigar como os jovens, de ambos os sexos, oriundos de famílias dos estratos populares na ilha de Santiago, em Cabo Verde, vivem a transição da escola para o trabalho em um contexto de crescente exigência das qualificações escolares e profissionais na busca de acesso ao mercado de trabalho. Secundariamente, buscou-se compreender os sentidos e significados da qualificação profissional na vivência dessa fase de transição. O trabalho de campo baseou-se numa abordagem qualitativa e foi realizado durante o mês de janeiro de 2009. Após a observação das interações entre os jovens na escola - Centro de Formação Profissional da Variante -, e as conversas informais mantidas em vários espaços (dentro e fora da escola), foram realizadas entrevistas, através da aplicação de um formulário, com questões abertas e fechadas, inteiramente preenchido pelo pesquisador. Foram entrevistados 60 jovens, com idades variando entre 18 e 28 anos, que freqüentavam o curso de qualificação profissional. O recurso a esse método correspondeu à intenção de captar, através das percepções dos próprios jovens, a diversidade dos seus percursos na vivência da transição escola-trabalho. Para compreender tal diversidade, forjada em um permanente processo de aprendizagem, foi utilizado o conceito de *socialização* na perspectiva de Peter Berger e Thomas Luckmann. As noções de *prova* e de *suporte* de Danilo Martuccelli foram importantes para compreender a heterogeneidade desses jovens, diante dos desafios enfrentados nessa fase em que buscam se constituir como indivíduos.

Palavras-chave: Juventude; transição escola-trabalho; qualificação profissional; socialização; Cabo Verde.

ABSTRACT

ANDRADE, Maria Odete. The school-work transition in Cape Verde: the significance of professional qualification for low income young people. Dissertation for Master's degree. School of Education, São Paulo University, São Paulo, 2010.

This exploratory dissertation targets the study of youth. The key objective of the study was to research on how young people, both sexes, from low income families in Santiago island, in Cape Verde, live the transition from school to work in context of a growing demand for educational and professional qualifications while pursuing the access to labor market. Secondarily, it sought to understand the meaning and significance of professional qualifications for young people within this transitional moment. The field work lied on qualitative studies methods and it was carried out during the month of January 2009. After observing the interaction between young people at the school setting – Centro de Formação Profissional da Variante -, and having some informal talks in and out of the school setting, some interviews were carried out by applying an interview protocol form, with open as well as closed questions, fully filled by the researcher. Sixty people aged 18-28 who were enrolled the professional qualifying courses were interviewed. The use of this method was to capture the diversity of the young people school-work transition experience through the perception of these young people themselves. To understand such diversity, built in a permanent learning process, the *socialization* concept by Peter Berger and Thomas Luckamann was applied. The concepts of *proof* and *support* by Danilo Martuccelli were important to understand the heterogeneity of these young people in the course of the challenges they face within the process of turning themselves into individuals.

Key–words: Youth, school-work transition; professional qualification; socialization; Cape Verde.

Índice de Figuras, Gráficos e Tabelas

Figura 1: Mapa de Cabo Verde 59

Gráfico 1: Distribuição dos meios de comunicação segundo o acesso nacional, em % 74

Gráfico 2: Distribuição da oferta dos cursos profissionais, por entidades formadoras 97

Gráfico 3: Distribuição da oferta dos cursos profissionais por setor de atividade, em % 98

Gráfico 4: Distribuição dos cursos de qualificação profissional por ilhas, em % 99

Gráfico 5: Distribuição dos cursos profissionais por meio rural e urbano, em % 100

Gráfico 6: A oferta de qualificação profissional das escolas técnicas, em % 102

Gráfico 7: Distribuição dos jovens segundo sexo 131

Gráfico 8: Distribuição dos jovens segundo local de nascimento e por sexo. 133

Gráfico 9: Renda mensal das famílias em dólares 145

Gráfico 10: Distribuição dos jovens segundo amigos para sair e por sexo 152

Gráfico 11: Distribuição dos jovens segundo atividade de lazer preferida e por sexo 153

Gráfico 12: Distribuição dos jovens segundo a concomitância escola e trabalho, em% 173

Gráfico 13: As três palavras que descrevem a vida dos jovens 'hoje' 229

Tabela 1: População, escolas, professores e alunos no ensino básico na década de 1940 76

Tabela 2: Escolas, professores e alunos segundo Concelho, no ano letivo 1945-46 77

Tabela 3: Níveis de ensino e alunos por colônia portuguesa, no ano letivo 1972-73 81

Tabela 4: Distribuição dos jovens segundo faixa etária e por sexo 132

Tabela 5: Distribuição dos jovens segundo as pessoas com quem residem e por sexo 134

Tabela 6: Distribuição dos jovens segundo estado civil e por sexo 135

Tabela 7: Distribuição dos jovens segundo autonomia financeira e por sexo 135

Tabela 8: Distribuição dos rapazes segundo estado civil e por autonomia 136

Tabela 9: Distribuição dos jovens segundo forma de subsistência e por sexo 137

Tabela 10: Distribuição dos jovens segundo fé em Deus e por sexo 138

Tabela 11: Distribuição dos jovens segundo religião e por sexo 138

Tabela 12: Distribuição dos jovens segundo freqüência ao espaço religioso e por sexo. 139

Tabela 13: Distribuição dos jovens segundo período de freqüência ao espaço religioso e por sexo 139

Tabela 14: Distribuição dos jovens segundo acesso à internet e por sexo 140

Tabela 15: Distribuição dos jovens segundo as finalidades do uso da internet e por sexo 141

Tabela 16: Grau de escolaridade dos pais, em %. 142

Tabela 17: Distribuição dos pais segundo ocupação 143

Tabela 18: Distribuição das mães segundo ocupação 144

Tabela 19: Renda mensal da família dos jovens em dólares 145

Tabela 20: Distribuição dos jovens com filhos segundo faixa etária e por sexo 146

Tabela 21: Distribuição dos jovens segundo o número de filhos e por sexo 146

Tabela 22: Distribuição dos jovens com filhos segundo grau de escolaridade e por sexo 147

Tabela 23: Distribuição dos jovens com filhos segundo estado civil e por sexo 147

Tabela 24: Distribuição dos jovens com filhos segundo residência e por sexo 148

Tabela 25: Distribuição dos jovens com filhos segundo trabalho e por sexo 148

Tabela 26: Distribuição dos jovens com filhos segundo meio de subsistência e por sexo 149

Tabela 27: Distribuição dos jovens segundo opções para diversão e por sexo 152

Tabela 28: Distribuição dos jovens segundo participação em grupos/associações e por sexo 154

Tabela 29: Distribuição dos jovens segundo o tipo de grupos /associações e por sexo 155

Tabela 30: Distribuição dos jovens segundo espaço onde se sentem mais realizados e por sexo 156

Tabela 31: Distribuição dos jovens segundo nível de escolaridade e por sexo 160

Tabela 32: Distribuição dos jovens segundo nível de escolaridade e por faixa etária 161

Tabela 33: Distribuição dos jovens segundo repetências e por sexo 162

Tabela 34: Distribuição dos jovens com e sem filhos segundo repetências e por sexo 166

Tabela 35: Distribuição dos jovens segundo idade de saída da escola e por sexo 169

Tabela 36: Distribuição dos jovens segundo idade de inicio do trabalho e por sexo 172

Tabela 37: Distribuição dos jovens segundo concomitância trabalho e qualificação profissional e por sexo 175

Tabela 38: Distribuição dos jovens segundo a forma de gastar dinheiro e por sexo 177

Tabela 39: Distribuição dos jovens segundo a razão principal para trabalhar e por sexo 178

Tabela 40: Distribuição dos jovens segundo a percepção dos obstáculos ao ingresso no mundo do trabalho e por sexo 184

Tabela 41: Distribuição dos jovens segundo percepção das oportunidades de acesso ao mundo do trabalho e por sexo 185

Tabela 42: Distribuição dos jovens segundo percepção das oportunidades de sucesso no trabalho e por sexo 186

Tabela 43: Distribuição dos jovens segundo a procura de emprego e por sexo 186

Tabela 44: Distribuição dos jovens segundo registro no Centro de Emprego e por sexo 187

Tabela 45: Distribuição dos jovens segundo duração do tempo de procura do emprego e por sexo 187

Tabela 46: Distribuição dos jovens segundo ocupação do tempo além da procura do emprego e sexo 188

Tabela 47: Distribuição dos jovens segundo canais de divulgação dos cursos 195

Tabela 48: Distribuição dos jovens segundo formas de acesso às vagas dos cursos 196

Tabela 49: Distribuição dos jovens segundo os motivos de realização do curso e por sexo 199

Tabela 50: Distribuição dos jovens segundo cursos profissionais e por sexo 200

Tabela 51: Distribuição dos jovens segundo o grau de (in)satisfação do curso e por sexo 201

Tabela 52: Distribuição dos jovens segundo percepção da utilidade do curso e por sexo 202

Tabela 53: Distribuição dos jovens segundo os problemas enfrentados para realizar o curso 207

Tabela 54: Distribuição dos jovens segundo o que gostariam de mudar na vida e por sexo 225

Tabela 55: Distribuição dos jovens segundo o objetivo mais importante na vida e por sexo 228

SIGLAS

ACRIDES - Associação das Crianças Desfavorecidas

ALUPEC – Alfabeto Unificado para a Escrita do Criolo

ADJUPA - Associação de Desenvolvimento Para Ajudar Palha Carga

AIDS – Adquired Immunodeficiency Syndrome

BAD - Banco Africano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BORNEFONDEN – Fundo para as Crianças

CEJ – Centro de Juventude

CFPV – Centro de Formação Profissional da Variante

CIDPA – Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas

CPLP - Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

CNJ – Conselho Nacional de Juventude

CNEF – Conselho Nacional do Emprego e Formação Profissional

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EBI - Ensino Básico Integrado

EBA - Educação Básica de Adultos

ECV – Escudo Cabo-verdiano

ES - Ensino Secundário

ET – Ensino Técnico

FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FH – Formulário Homem

FM – Formulário Mulher

FPEF – Fundo de Promoção do Emprego e Formação Profissional

HIV – Human Immunodeficiency Virus

IA – Insegurança Alimentar

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

IEMFP – Inquérito às Estruturas e Modalidades de Formação Profissional

IDRF – Inquérito às Despesas e Receitas das Famílias

IFAP – Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Profissional

IMF – International Monetary Fund

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LTC – Livros Técnicos e Científicos

MCM – Meios de Comunicação de Massa

MDR – Ministério de Agricultura e Desenvolvimento Rural

ODM – Objetivo de Desenvolvimento do Milênio

MPD - Movimento Para a Democracia

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OUA - Organização da Unidade Africana

PAIGV – Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde

PAICV - Partido Africano da Independência de Cabo Verde

PAC – Programa Anual de Cooperação

PEC-PG – Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação

PIB – Produto Interno Bruto

PMA – Países Menos Avançados

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREBRA – Projeto Renovação e Extensão do Ensino Básico

PRESE – Projeto Renovação e Extensão do Sistema Educativo

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QUIBB - Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

UE – União Européia

UNESNO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância

USD – United States Dólar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Capítulo 1 – Juventude e transição escola-trabalho em Cabo Verde **33**

1.1 **-** A construção sócio-histórica da categoria juventude 33

1.1.1- Nova condição juvenil, velhas desigualdades? 37

1.1.2 – Considerações iniciais sobre a juventude em Cabo Verde 39

1.2 **-** Retrato das mutações no mundo do trabalho 44

1.3 – Transição escola-trabalho 47

Capítulo 2 – Cabo Verde: sistema educativo e formação profissional **59**

2.1 - Cabo Verde: contexto histórico e político-cultural 59

2.1.1 - Descobrimento e povoamento 59

2.1.2 - Cultura híbrida 63

2.1.3 – Independência e democracia 68

2.1.4 - Desafios econômicos e sociais 71

2.2 - Breve olhar sobre o sistema educativo em Cabo Verde 75

2.2.1 - O período da colonização e sua crise final 75

2.2.1 - O período do regime monopartidário 82

2.2.3 - O período da democracia 86

2.3 – Formação profissional e sistema educativo, articulação ou divórcio? 91

2.3.1 - Os espaços iniciais de aprendizagem dos ofícios 93

2.3.2 - A construção do quadro institucional 95

2.3.3 - Distribuição da oferta dos cursos profissionais 96

2.3.4 - As qualificações profissionais adquiridas no sistema educativo 100

2.3.4 - Qualificação profissional: mais ampla que formação profissional 102

Capítulo 3 – Contexto e procedimentos de pesquisa **106**

3.1 - Os critérios de seleção dos jovens e da escola 106

3.2 – O entorno da escola: Município de S. Domingos 108

3.3 - A escola: Centro de Formação Profissional da Variante (CFPV) 110

3.3.1 - Os cursos oferecidos e os critérios de ingresso 110

3.3.2 – Entrando no campo: os espaços e tempos no CFPV 113

3.4 – Procedimentos metodológicos 118

3.4.1 - Iniciando a caminhada 119

3.4.2 - Observando as interações entre os jovens 120

3.4.3 - Interagindo individualmente com os jovens 126

3.4.4 - Saindo do campo 128

3.5 – Procedimentos de análise 128

Capítulo 4 – Descrição geral do perfil dos jovens **131**

4.1 - Caracterização geral dos jovens 131

4.1.1 - Local de nascimento e residência 132

4.1.2 - Estado civil e autonomia financeira 134

4.1.3 - Fé em Deus e religião 137

4.1.4 - O acesso à internet 139

4.2 **-** Características socioeconômicas do grupo familiar 141

4.3 **-** A parentalidade juvenil 145

4.4 - Sociabilidade 151

4.5 - Participação em grupos e associações 154

4.6 - Espaços onde os jovens se sentem mais realizados 156

Capítulo 5 - Percurso escolar, experiências de trabalho e desemprego **159**

5.1 - Percurso escolar: entre repetências, gravidez e trabalho 159

5.1.1 - Nível de escolaridade 160

5.1.2 - Repetências: duas vezes, perde-se o direito 162

5.1.3 - Grávidas não podem assistir às aulas 163

5.1.4 - Concomitância escola e trabalho 167

5.1.5 - Razões para saída da escola 169

5.2 **-** Experiências de trabalho 171

5.2.1 - O ingresso no mundo do trabalho: uma experiência precoce 172

5.2.2 - Concomitância trabalho e curso de qualificação profissional 174

5.2.3 - Principais motivos para se ingressar no mundo do trabalho 177

5.3 **-** Experiências do desemprego 183

5.3.1 - Obstáculos ao ingresso no mundo do trabalho 184

5.3.2 - Os tempos subjetivos de desemprego 188

Capítulo 6 - Os sentidos e significados da qualificação profissional 195

6.1 **-** As formas de acesso e os motivos de realização da qualificação profissional 195

6.1.1 - As formas de acesso aos cursos profissionais: as redes e (inter)mediações 195

6.1.2 - Os motivos de aquisição da qualificação profissional 199

6.1.2.1 - Eu gosto da 'profissão de homens' 202

6.1.2.2 - As dificuldades enfrentadas para a realização do curso 204

6.2 **-** Os sentidos e significados da qualificação profissional 207

6.2.1 - Um emprego, principal sentido da qualificação profissional 208

a) Um emprego para financiar o curso superior 209

b) Rapazes solteiros: um emprego para apoiar a família 212

c) Um diploma profissional, um bom emprego 215

d) Rapazes com filhos: ter casa e família própria 218

e) Mulheres com filhos: conquistar autonomia e cuidar dos filhos 219

6.3 - Os projetos associados à qualificação profissional 222

6.4 - A vida no presente e os projetos futuros 225

Considerações finais **231**

Referências bibliográficas **236**

Apêndices

Anexos

INTRODUÇÃO

No presente estudo, exploratório, almejo investigar a vivência da transição escola-trabalho dos jovens oriundos dos estratos populares da ilha de Santiago, em Cabo Verde[1]. Aliada à recente visibilidade conquistada a partir da década de 1990, os jovens vêm despertando uma atenção cada vez mais intensa por parte dos decisores políticos no país. A visão inicial, que apresentava os jovens como "problema" e considerava-os um segmento em risco, tende a ceder espaço ao reconhecimento da importância de suas potencialidades latentes. Contudo, tais alterações apenas poderão se tornar apreensíveis através de um olhar sobre as percepções e vivências dos próprios jovens, tendo em consideração o conjunto de transformações que perpassa a sociedade cabo-verdiana, sobretudo nas esferas: da escola, do trabalho e da família.

Segundo Charles Wright Mills (1965), toda experiência biográfica é vivida dentro de uma seqüência histórica numa determinada sociedade, por meio de um jogo que se processa entre a biografia e a história, o homem e a sociedade, o eu e o mundo. Sendo assim, Mills propõe ao pesquisador que desenvolva uma qualidade de espírito por ele intitulada *imaginação sociológica*, na busca da compreensão das questões públicas da estrutura social, levando em consideração o amplo cenário histórico.

Para o referido autor, um dos valiosos instrumentos da imaginação sociológica é a essencial distinção entre as "perturbações sociais" e as "questões públicas". Uma *perturbação* é um assunto privado, cujo alcance e resolução relacionam-se com o ambiente individual, ao passo que as *questões* transcendem o alcance e a capacidade de resolução individual; é um assunto que diz respeito à sociedade como um todo. "Uma questão é um assunto público", afirma Mills (p. 15), portanto torna-se imperioso o debate para a sua compreensão e resolução.

O elevado índice de desemprego juvenil em Cabo Verde é uma *questão* inicial que despertou o meu interesse para a pesquisa. Porém, ao buscar a sua compreensão por meio de um cenário mais amplo, como ensina Mills, fui percebendo que o problema do desemprego não poderia ser formulado somente numa perspectiva do mercado de trabalho, sem considerar a sua ligação com a escola e a família, englobando o amplo processo de construção da qualificação e socialização que transcorre nesses espaços. Se

[1] A República de Cabo Verde é formada por dez ilhas, situadas aproximadamente a 450 quilômetros da costa ocidental africana, das quais a ilha de Santiago é a maior. No Capítulo II desta dissertação aprofundarei as informações sobre esse país.

em decorrência das mutações no mundo do trabalho, o desemprego tem atingido particularmente os jovens, como mostram as estatísticas oficiais[2] no país, é também entre eles que se verifica uma tendência para níveis de escolaridade mais elevados, em comparação com a geração mais velha.

Assim, é precisamente nesse espaço de tensão fronteiriço, ou seja, na passagem da escola para o trabalho, que pretendo centrar o foco desta pesquisa: compreender a vivência da transição escola-trabalho dos jovens de baixa renda, num contexto em que se esforçam para elevar suas qualificações escolares, mas, apesar disso, enfrentam fortes barreiras para ingressarem no mercado de trabalho. Através das percepções dos próprios jovens, procuro analisar as seguintes questões centrais: *Como os jovens vivem e interpretam a transição da escola para o trabalho? Esses jovens se culpam pelas dificuldades que enfrentam para ingressar no mundo do trabalho? Que sentidos e significados atribuem à qualificação profissional na vivência dessa fase?*

Não é minha pretensão investigar quais as probabilidades de melhorias na transição para o mundo do trabalho que o curso de qualificação profissional garante (ou não) a esses jovens. Pretendo sim, compreender como eles vivem e interpretam a transição em função de suas experiências biográficas; e, secundariamente, discutir os sentidos e significados da qualificação profissional como um processo que transcorre na vivência dessa fase, em que buscam ingressar no mercado de trabalho.

Cabe destacar que a transição da escola para o trabalho está inserida no amplo e multidimensional processo de transição à vida adulta (LAGREE, 1988), cujos percursos têm sido caracterizados por diversos autores como reversíveis, não lineares e de duração variável (SPOSITO, 2003; CAMARANO, 2004; PAIS, 2005a), em grande medida, devido às dificuldades de transição\inserção no mercado de trabalho, enfrentadas pelos jovens atualmente.

Embora não seja minha pretensão recuperar, aqui, a discussão teórica sobre a *inserção*, bem como as condições sociais e históricas na qual emergiu, ressalto que esse conceito remete a um modelo de análise de passagem da escola para o trabalho que ocorre nos países europeus, onde um forte sistema de proteção social assegura aos jovens um tempo exclusivo para o percurso escolar, ao término do qual buscam uma

[2] Censo de 2000; Questionário Unificado de Indicadores de Bem-estar (QUIBB) de 2007. Cabe ressaltar que o QUIBB é uma pesquisa nacional, realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), para coletar dados sobre temas como a educação, a saúde, a habitação, os bens de conforto, o emprego, entre outros. Em certa medida, o QUIBB assemelha-se à Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) na sociedade brasileira, embora este último abarque temas de pesquisa mais variados.

inserção no mercado de trabalho (DUBAR, 2001; GUERREIRO; ABRANTES, 2007). Inversamente, a *transição* à qual me refiro neste estudo aponta para certa precariedade nos percursos dos jovens, podendo contemplar a concomitância entre a escola e o trabalho, momentos de desemprego, momentos apenas de trabalhos precários e de procura de uma "re-inserção" em empregos estáveis.

No Brasil, destaco a pesquisa realizada por Gisela Tartuce (2007), intitulada *Tensões e intenções na transição escola-trabalho*, na qual ela analisou as percepções dos jovens sobre a qualificação na vivência da transição escola-trabalho. Segundo a autora, embora vários entrevistados tivessem completado o ensino médio e um grupo freqüentasse o ensino superior, os jovens enfrentavam várias barreiras na procura de um emprego fixo, revelando um *gap* entre a qualificação e as condições objetivas. Contudo, a autora ressalta que os entrevistados não se sentiam culpados pelas dificuldades, considerando que a única forma de superá-las seria apostar em um processo contínuo de qualificação, cuja responsabilidade era vista exclusivamente como empenho pessoal. Além disso, os resultados dessa pesquisa demonstram, por um lado, que o conceito de "inserção" tem pouca operacionalidade em sociedades, onde as fronteiras são tênues entre a escola e o trabalho; e, por outro, a necessidade de questionar inclusive o conceito da "transição escola-trabalho", pois reflete uma pluralidade de experiências dos jovens, na sua relação com esses dois espaços, que devem ser sempre especificados.

Trata-se de uma peculiaridade também vivenciada pelos jovens em Cabo Verde. Mesmo assim, embora a escola e o trabalho sejam experiências concomitantes na vida de uma boa parcela dos jovens, investigar como os entrevistados vivenciam a passagem da escola para o trabalho é de suma importância. É a partir do domínio subjetivo desses sujeitos que se torna apreensível o mosaico da diversidade de suas experiências e percursos nessa fase, contribuindo para uma melhor compreensão da condição juvenil em Cabo Verde.

Para captar tal heterogeneidade utilizei uma abordagem qualitativa, apoiando-me na observação das interações entre os jovens na escola – Centro de Formação Profissional da Variante -, bem como nas conversas informais que mantive com eles em vários espaços (dentro e fora da escola). Em seguida, entrevistei 60 jovens (26 mulheres e 34 homens), com idades variando entre 18 e 28 anos, através da aplicação de um formulário.

A heterogeneidade biográfica captada através da forma como os jovens falaram sobre as suas vivências da transição escola-trabalho, poderia estar associada à maneira

como forjaram suas experiências no interior das instituições socializadoras – família, escola e trabalho -, sem perder de vista, contudo, a importância de outros espaços de confluências no processo de *socialização* (DAYRELL, 2001; SETTON, 2002; SPOSITO, 2003, 2005; ABAD, 2003). Assim, para melhor compreender a diversidade de experiências desses jovens, centrarei a atenção no coração analítico da dimensão plural e contraditória da socialização. Não se trata, portanto, de recuperar a discussão sobre o tema vastamente abordado em vários estudos[3].

A noção de socialização é inseparável de um permanente movimento recursivo que designa um único processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser membro de uma sociedade e, graças ao qual a sociedade se "dota" dos seus membros. Trata-se de um processo complexo e conflituoso de aprendizagem que se inicia na infância e prolonga-se durante a vida adulta. Esse processo transcorre sob padrões relativos, pois varia de sociedade para sociedade e no interior da mesma sociedade, assumindo um caráter diferencial em função dos grupos sociais, idade e sexo (MARTUCCELLI, 2007; BERGER; BERGER, 1975). Classicamente são indicados dois subtipos de socialização: primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 2004; DUBAR, 1997).

A *socialização primária* é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e implica, mais de que um aprendizado puramente cognoscitivo, uma multiplicidade de modos emocionais. Nessa primeira etapa de socialização a criança é submetida a um processo de aprendizagem de certos comportamentos, linguagem e, progressivamente, passa a recriar os papéis e as atitudes dos "outros significativos" (pai, mãe, irmãos, entre outros), interiorizando-os e tornando-os seus:

> Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é "filtrado" para o indivíduo através desta dupla seletividade (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.176).

Em etapas subseqüentes, a socialização primária cria na consciência do indivíduo uma abstração progressiva dos papéis e atitudes, permitindo-lhe identificar-se não apenas com os "outros significativos", mas também com os "outros generalizados". E, termina quando o indivíduo não se reconhece somente como um membro que interiorizou com alguma passividade os "valores gerais" do grupo, mas se torna um membro efetivo da sociedade, possuindo subjetivamente uma personalidade:

---

[3] Para uma discussão mais aprofundada a respeito ver: BERGER; LUCKMANN (2004[1985]); DUBAR, 1997; SETTON, 2002, 2005; MARTUCCELLI, 1997; SOUZA, 2009, entre outros.

> A socialização primária termina quando o conceito de outro generalizado [...] foi estabelecido na consciência do indivíduo. *Ele* tem agora não somente uma identidade em face deste ou daquele outro significativo, mas uma identidade *em geral*, subjetivamente apreendida como constante, não importando que outros, significativos ou não, sejam encontrados. Esta identidade, recentemente coerente, incorpora em si todos os papéis e atitudes interiorizados [...] (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.178; grifos do autor).

Esse processo de fabricação cultural, social e psicológica do indivíduo não está isento de uma tensão entre o "biológico" e o "social", entre o inato e o adquirido:

> O indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade. Isso implica que a simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva nunca é uma situação estática, dada a uma vez por todas. Deve ser sempre produzida e reproduzida *in actu.* Em outras palavras, a relação entre o indivíduo e o mundo social objetivo assemelha-se a um ato continuamente oscilante (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.180).

No livro *A Construção Social da Realidade,* os autores citados introduziram, ao lado de uma socialização primária, concernente à primeira infância, a noção de *socialização secundária* que remete a um conjunto diverso de novas interiorizações (aprendizagem dos saberes específicos do mundo do trabalho, processos seqüenciais da socialização escolar – ingresso numa universidade -, redes de sociabilidade, religião, socialização induzida pela vida conjugal, *media,* etc.) ao qual todo indivíduo ao longo de sua vida está submetido. Deste ponto de vista, a socialização deixa de ser um processo único e finalizado na infância, para se tornar em um processo plural e aberto, nem sempre compatível com os conteúdos adquiridos na socialização primária:

> Os "submundos" interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o "mundo básico" adquirido na socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.185).

A socialização "consiste em gerir esta dualidade irredutível" (DUBAR, 1997, p.79), pois jamais é um processo unitário nem tampouco acabado. Uma vez que a realidade subjetiva não é uma "tabula rasa", os novos saberes adquiridos no processo de socialização secundária podem suscitar conflito com os precedentes interiorizados na socialização primária, podendo até ocorrer rupturas em casos de *graves choques*.

> [...] O conhecimento interiorizado na socialização secundária é mais facilmente posto entre parênteses (isto é, o sentimento subjetivo de que estas interiorizações são reais é mais fugitivo). São necessários graves choques para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. E preciso muito menos para destruir a realidade das interiorizações secundárias (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.190).

Nesta fase de transição escola-trabalho os sujeitos desta pesquisa almejam dar continuidade ao longo processo de socialização a que estão submetidos, buscando

incorporar uma série de novas socializações secundárias através da aquisição da qualificação profissional, ingresso no mundo do trabalho e realização dos projetos de vida a ele ligados, como seja o casamento, o ingresso numa universidade, entre outros. Além disso, para compreender os desafios que esses jovens enfrentam nessa fase, na qual buscam se constituir como indivíduos, as noções de *suporte* e *prova* de Martuccelli (2007) revelam-se também importantes. Segundo esse autor, apesar de geralmente abordado sob o enfoque dos diversos modelos de socialização, é preciso levar em conta que a maior parte das trajetórias individuais tende a individualizar-se. Portanto, é preciso encontrar um modo de iluminar as biografias individuais a partir de novas perspectivas. Eis a importância da noção de *prova* neste estudo:

> As provas se declinam de forma diferente conforme as trajetórias e posições sociais, e assumem significações plurais de acordo com os atores considerados. [...] Com efeito, se as semelhanças posicionais estão sempre presentes, o processo de individuação é irredutível a esta única consideração. [...] Deve-se reconhecer que existe, detrás da aparente similitude estrutural das posições, uma grande diversidade de situações e contextos reais que, durante muito tempo, uma visão piramidal da ordem social impediu de observar. [...] As provas permitem justamente dar conta da maneira como os indivíduos são produzidos e se produzem. Elas restituem ao social a consistência que lhe é própria, derivada da difração não uniforme dos fenômenos e das práticas da vida social (MARTUCCELLI, 2007, p.111-112; tradução minha).

Ora, isso não significa subestimar "que sempre é necessário considerar a existência de grandes fatores estruturais que ordenam o essencial na distribuição de oportunidades e recursos" (*Idem*, p.112). Porém, além da divisão da sociedade através de uma topografia de classes, gênero, idade, entre outros, a noção de prova possibilita um novo olhar sobre "as múltiplas variações através das quais efetivamente desenvolvem as vidas individuais":

> As provas não são independentes das posições sociais, mas em posições idênticas elas são heterogêneas. Elas são múltiplas e explicam de certa forma os sentimentos ambivalentes que os atores sociais têm: os que ganham, por um lado, e os que perdem, por outro. Em todo caso, são elas que dão sentido a algumas características sociais e individuais (em termos de gênero, idade, estado de saúde, recursos materiais). [...] A questão principal não é essencialmente, então, quantificar os meios disponíveis para um indivíduo, mas estudar as provas que efetivamente enfrenta cada ator, em função das etapas de sua vida, dos âmbitos abordados e das posições ocupadas (MARTUCCELLI, 2007, p.130; tradução minha).

Martuccelli destaca quatro grandes características das provas: primeiro, as provas são indissociáveis de um *relato* que atribui aos atores (individuais ou coletivos) um papel maior na compreensão dos fenômenos sociais; segundo, as provas são prescrições e processos difíceis com os quais o ator se confronta. É suposto que o ator

tenha percepção da prova a qual se encontra submetido e capacidade para enfrentá-la, dando-lhe respostas adequadas; terceiro, a noção de prova abre espaço a um mecanismo de seleção (formal ou informal) ao qual o indivíduo está submetido numa sociedade. Nesse processo de seleção, os indivíduos podem sair com êxito ou fracasso, independentemente da posição social e dos recursos que possuem, forjando sua existência; e, quarto, a noção de prova é inseparável de um conjunto de grandes desafios estruturais, que diferem em função da sociedade em presença e dos períodos históricos, aos quais os indivíduos são obrigados a dar respostas.

Para enfrentar os desafios e se sustentar no mundo o indivíduo busca um conjunto de *suportes* (internos e externos; materiais e simbólicos), a fim de se dotar de uma "solidez". Deste modo, a noção de suporte é outro conceito que permitirá jogar luz sobre os percursos individuais dos jovens desta pesquisa. O indivíduo só existe na medida em que é suportado por um conjunto importante de suportes:

> O indivíduo não é, pois, apreensível se não a partir deste conjunto de suportes, materiais e simbólicos, próximos ou afastados, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou padecidos, sempre reais em seus efeitos e sem os quais, propriamente falando, o ator não subsistiria (MARTUCCELLI, 2007, p. 77; tradução minha).

Não existe indivíduo sem suportes. Nas palavras do autor, o projeto de uma sociedade na qual cada indivíduo se sustenta a partir do seu interior jamais foi, na prática, uma realidade histórica. O modelo heróico de indivíduo que se sustenta a partir do seu interior expandido e popularizado pela cultura ocidental em um momento histórico particular, no século XIX, não era mais do que a representação de um perfil de indivíduo associado a determinados grupos privilegiados: homem, branco, adulto, heterossexual, espírito são, trabalhador. Esse modelo de "indivíduo soberano" se demarcava através de mecanismos de imposição e negação dos outros membros da comunidade: mulheres, homossexuais, negros, entre outros. Portanto, a figura de um indivíduo 'soberano' repousou sempre na impossibilidade de certos grupos acederem a esse status (*Idem,* p. 72).

Todo indivíduo, em todas as sociedades históricas, existiu graças aos suportes que lhe permitiu estar sustentado pelo exterior. Todavia, Martuccelli adverte que é necessário evitar uma leitura substancialista e aritmética tanto da diversidade dos elementos que servem de suportes como da variedade das suas manifestações históricas.

> É, pois, necessário travar um duelo com uma explicação capaz de transmitir um conhecimento típico da maneira como os indivíduos, com a ajuda de um conjunto estandardizado de suportes, organizam sua atuação no mundo. O

> número de suportes, por exemplo, nada nos diz sobre a sua qualidade e, sobretudo, o fato de saber se um ator dispõe de muitos ou poucos vínculos não nos permite necessariamente grandes avanços na compreensão da função existencial que estes desempenham (MARTUCCELLI, 2007, p. 80; tradução minha).

Segundo Martuccelli, a dimensão dos suportes individuais não se encontra, necessariamente, restringida ao perímetro de determinadas redes ou recursos, como aponta a noção avançada por Castel. Inversamente, é preciso ter em conta a forma aberta através da qual operam os suportes, muitas vezes de modo oblíquo e indireto. Assim, ao buscar apreender como o suporte pode individualizar as experiências biográficas, o mais interessante é considerar o seu caráter amplo e aberto no cerne das ecologias personalizadas.

> A noção de suporte aponta, pois, a apreender estes conjuntos heterogêneos de elementos, reais ou imaginários, que emergem através de um emaranhado de vínculos, que supõem um diferencial de implicação conforme as situações e práticas, e graças aos quais os indivíduos se constroem porque estão sustentados, e estão sustentados, porque se sustentam, por intermédio da vida social. O estudo dos suportes gira assim em última análise à volta da consistência do entorno que rodeia os atores (MARTUCCELLI, 2007, p. 81-82; tradução minha).

Atendendo ao fato de que entrevistei jovens de ambos os sexos e captei diferenças significativas entre homens e mulheres, a categoria gênero - entendida "como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos"; e, "como forma primária de dar significados às relações de poder" (SCOTT, 1995, p.86) - poderá ser relevante para a compreensão da heterogeneidade das vivências dos jovens nessa fase. Porém, ressalto que este não é um estudo feito sob a perspectiva de gênero.

Antes da apresentação dos capítulos, cabe recuperar, de forma breve, os motivos que me motivaram realizar esta pesquisa, pois como afirma William Foote Whyte (2005, p. 283): "*assim como os seus informantes, o pesquisador é um animal social. Tem um papel a desempenhar, e as demandas de sua própria personalidade devem ser satisfeitas em alguma medida para que ele possa atuar com sucesso. [...] Sua vida pessoal estará inextricavelmente associada à sua pesquisa*".

Corria o ano 2002 quando, pela primeira vez, iniciei o meu contato direto com algumas questões da juventude em Cabo Verde. Como funcionária da Direção Geral da

Juventude[4], durante um ano tive a oportunidade de participar na concepção e no planejamento de ações que fizeram parte da agenda do Governo para Juventude nessa altura. O planejamento das ações dirigidas aos jovens era feita com base nos documentos oficiais dos vários Ministérios e Secretarias de Estado, como o da Educação, da Saúde, do Trabalho e do Desporto. Nessa ocasião, fiquei preocupada com certa ausência de estudos sobre os jovens, que permitissem conhecer melhor quem eram eles, quais eram as suas demandas reais, aspirações e opiniões relativas às ações que se propunham lhes beneficiar. Essa constatação despertou em mim, ainda que de forma intuitiva, o interesse de realizar uma pesquisa sobre os jovens no país.

Em 2005, atendendo ao convite feito por alguns jovens (líderes das associações juvenis), participei em um processo de eleição e assumi a presidência do recém criado Conselho Nacional da Juventude (CNJ). A experiência de trabalhar como voluntária no então CNJ foi desafiadora e imensamente rica, pois me possibilitou o convívio com os jovens dos vários pontos do país e em diversas situações – momentos de lazer e de interrogações - fora dos marcos das paredes do gabinete. Foram momentos de partilha de experiências e de mobilização conjunta de estratégias para realização das ações no âmbito de formação (informal), informação, trabalho e intercâmbio. Esse último, realizado com outras organizações similares em nível da Comunidade dos Países da língua Portuguesa[5] (CPLP), permitiu-me o primeiro contato com algumas produções sobre a juventude existentes notadamente no Brasil e em Portugal.

Essas experiências irrigaram a minha idéia inicial, que se enraizou tornando-se uma forte motivação. A idéia do meu projeto de pesquisa começava a desenhar-se, então, a partir de várias inquietações suscitadas pelas experiências de convívio, de perto e de dentro, com os jovens. Essa situação, por um lado, permitiu compartilhar os seus anseios, receios e expectativas, por outro, me despertou o interesse de compreender teoricamente algumas questões vivenciadas por esses jovens. Segundo Laville e Dionne (1999), as nossas interrogações iniciais a respeito de uma situação na qual se inscreve o nosso problema emergem das nossas experiências, inicialmente de forma intuitiva. Porém, a conscientização do problema de pesquisa impõe, antes de tudo, objetivar o quadro no qual se situa o problema, em um movimento de deslocamento da percepção

---

[4] Órgão público que integra a orgânica do Ministério da Juventude e Desporto, cuja atribuição é coordenar e executar as ações do governo dirigidas à juventude.

[5] A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa foi criada em Lisboa, em 1996, pela Declaração Constitutiva com representação dos seguintes países membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal e S. Tomé e Príncipe. Disponível em: < www.cplp.org>, acessado em 30 de Abril de 2010.

intuitiva para a formulação racional e metódica. Esse movimento depende dos nossos conhecimentos de diversas ordens - brutos e construídos - e das cores dos nossos valores.

A minha decisão de desenvolver a pesquisa agregou outro desafio, que se converteu numa rica experiência de fazer o curso de mestrado numa encruzilhada cultural, o Brasil, visto que em Cabo Verde não tive oportunidade para desenvolvê-lo. Gostaria de responder, aqui, a uma questão que várias pessoas têm me colocado: *por quê a escolha do Brasil?* A resposta não emerge com a clareza e objetividade que poderá se esperar, pois julgo que envolva experiências de vários períodos da minha vida. Contudo, tentarei destacar aquelas que mais facilmente as palavras traduzem.

Assim como uma grande parte da população cabo-verdiana, desde muito cedo convivo com o Brasil em casa (desde 1980) através da televisão, que inicialmente transmitia apenas as telenovelas e paulatinamente foi apresentando outras dimensões desse país. Essa convivência cria uma relação interessante de estranhamento e familiaridade, permitida pela descoberta de traços comuns que vão além da língua portuguesa[6], legada pelo mesmo passado colonial. É preciso ressaltar que devido a algumas similaridades[7] entre Brasil e Cabo Verde, alguns intelectuais cabo-verdianos do Movimento Claridade[8], em plena década de 40, se aproximaram dos pesquisadores brasileiros em busca de referências para pensar teoricamente algumas questões do país. Como afirma Baltazar Lopes[9]: "*Precisávamos de certezas sistemáticas, que só podiam vir de outras latitudes*". Igualmente, essas similaridades me motivaram nesse desafio de pensar sociologicamente a juventude Cabo-verdiana, através de um diálogo rico e fecundo com os pesquisadores brasileiros, perante a ausência de pesquisas acadêmicas sobre o tema no meu país.

Durante o período que realizei a licenciatura em Relações Internacionais, em Lisboa, freqüentei o curso de Psicopedagogia Curativa, no qual tive contato com algumas produções de autores brasileiros. Guardo uma referência positiva de uma das professoras sobre as produções científicas na área da Sociologia no Brasil, o que influenciou minha escolha da área e do país. Além disso, esse curso despertou a minha

---

[6] Neste trabalho não foram observadas as novas regras do acordo ortográfico, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 54, de 18 de abril de 1995. O português padrão utilizado na redação é o brasileiro.
[7] Este não constitui um estudo comparativo entre Brasil e Cabo Verde, devido às restrições temporais para a realização do curso de mestrado. Contudo, apresenta-se como uma idéia de pesquisa instigante que me agradaria desenvolver na próxima etapa acadêmica.
[8] Trata-se de um movimento (de resistência) cultural. Ver o Capítulo II desta dissertação.
[9] LOPES, Baltazar. Cabo Verde visto por Gilberto Freyre. Praia, Imprensa Nacional. 1956.

atenção para as questões sociais que, entre outros motivos, atiçou o meu interesse para o tema da juventude. Foram esses os principais motivos que me animaram a candidatar para uma vaga e bolsa de estudo no processo seletivo internacional no âmbito do convênio PEC-PG[10], a fim de realizar o mestrado por um período de 24 meses no Brasil.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos: No capítulo 1, faço uma breve aproximação em torno da noção de juventude, tendo em consideração o caráter sócio-histórico da sua construção. Igualmente, faço breves considerações sobre a juventude em Cabo Verde como uma categoria social recente e apresento um retrato panorâmico das mutações no mundo do trabalho, para depois discutir a transição escola-trabalho nesse contexto de mudanças. No capítulo 2, faço uma breve apresentação de Cabo Verde e focalizo o sistema educativo e a formação profissional numa perspectiva histórica, procurando indagar os pontos de articulação existentes (ou não) entre eles. Além disso, explicito a importância da aplicação da noção de qualificação profissional neste estudo. No capítulo 3, Descrevo os procedimentos adotados no planejamento e na realização da pesquisa. Igualmente, faço a descrição da escola e uma breve apresentação do Município de S. Domingos, onde ela está sediada. No capítulo 4, faço a descrição geral e comparativa dos perfis dos entrevistados, bem como uma caracterização socioeconômica do grupo familiar, no qual estão inseridos. No capítulo 5, procuro indagar o percurso escolar, as experiências de trabalho e os tempos subjetivos de desemprego vivenciados pelos jovens. No capítulo 6, procuro discutir os sentidos e significados que os jovens atribuem à qualificação profissional na vivência da transição escola-trabalho. Finalmente, nas "considerações finais" busco delinear as principais questões consideradas nesta pesquisa.

[10] Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação, desenvolvido no âmbito do acordo de Cooperação Educacional e Cultural entre o Brasil e os países da África, América Latina, Ásia, Caribe Oceania e Oriente Médio.

CAPÍTULO 1
JUVENTUDE E TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO EM CABO VERDE

Ao contrário do que em geral se crê, juventude e jovens nunca foram a mesma coisa e não têm o mesmo significado em todas as sociedades. Remi Lenoir (1998) nos alerta sobre a dificuldade que o sociólogo sente pelo fato de estar diante das representações "pré-estabelecidas", ou melhor, "pré-noções"[11], que o induzem na maneira de apreender, definir e conceber o seu objeto de estudo. Tais representações conformam o que o autor chama de "inconsciente semântico", cujas palavras de Helena Abramo evidenciam com exatidão: "a Juventude é desses termos que parecem óbvios, *que todo o mundo sabe ou julga que sabe o que é*, dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. Afinal, todos nós somos ou fomos jovens (há mais ou menos tempo), convivemos com jovens em relações mais ou menos próximas, e nas últimas décadas eles têm sido tema de alta exposição nos diferentes tipos de mídia que atravessam nosso cotidiano" (ABRAMO, 2005, p.37; grifos meus).

Assim, embora não seja minha pretensão apresentar uma análise exaustiva em torno da noção de juventude e as imprecisões que essa categoria suscita, busco apontar, de forma breve, o caráter sócio-histórico do conceito através das lentes da diversidade e da desigualdade. Igualmente, procuro evidenciar as diferenças entre a juventude – construção sócio-histórica que não se limita à rigidez do recorte demográfico -, e os jovens - sujeitos que encarnam com toda singularidade a vivência desse momento em contextos sócio-culturais diversos.

1.1 - A construção sócio-histórica da categoria juventude

A noção mais geral e aparentemente evidente sobre a juventude está associada à idéia de uma faixa de idade, uma fase de vida, em que o indivíduo em desenvolvimento passa por uma série de mudanças psicossociais e atinge o "amadurecimento" para ingressar no mundo adulto. O tempo de duração, bem como os significados sociais atribuídos à juventude são culturais e históricos. Portanto, aquilo que se designa por juventude varia de sociedade para sociedade e, no interior da mesma ordem social, conforme os contextos socioeconômico-históricos, estando sujeito a reformulações ao

[11] Expressão de Èmile Durkheim citado por Lenoir (1998).

longo do tempo (SPOSITO, 1994; PAIS, 1993; LEVI; SCHMITT, 1996; PERALVA, 2007). Precisamente, sob esse ângulo emergem as dificuldades ao se buscar uma precisão em torno do termo, tornando-se evidente o aspecto fugidio e impreciso que o conceito exprime, quando meramente encapsulado no recorte biológico (transformações e desenvolvimento do organismo humano) e ou demográfico (LEVI; SCHMITT, 1996; ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2004).

A juventude emerge como uma categoria social distinta nas sociedades ocidentais, em plena modernidade, no bojo das alterações no sistema produtivo que geraram uma maior complexidade nas relações sociais e transformações em dois espaços: família e escola. Phillipe Ariès (1981) descreve como a juventude foi se constituindo como uma fase socialmente distinta, no processo de maior pulverização das relações sociais em que a família reorganiza-se em torno da criança, retirando-a do amplo espaço coletivo onde ela era socializada sem separação dos adultos. Deste modo, a criança desperta novos cuidados e se torna alvo de uma atenção particular da família que assume maior centralidade na socialização primária, permitindo, de certo modo, o aparecimento da infância como uma fase especial.

Nessa redefinição do lugar da criança no seio da família, a instituição escolar surge como divisória entre o mundo adulto e o infantil, passando a substituir a aprendizagem informal, até então realizada na interação com os adultos, por meio de jogos e trabalhos, pelo aprendizado escolar. À medida que o tempo da escolarização (socialização secundária) foi se alargando, tornava-se necessário dividir as classes de aprendizagem por faixas etárias. Essa divisão, paulatinamente, foi oferecendo maior visibilidade a uma etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto - adolescência e juventude.

A juventude como categoria surge, assim, pelo prolongamento do período escolar, apesar de inicialmente marcada pela diferenciação de classe e gênero, pois o privilégio da condição juvenil estava restrito aos jovens do sexo masculino (as meninas ingressavam cedo no mundo adulto) pertencentes às famílias ricas (*Idem*, p. 192-93). Os herdeiros das camadas populares, fora da escola, seguiam realizando a sua aprendizagem informal no mundo dos adultos, onde também entravam muito cedo.

Segundo Peralva (1997), a escolarização dos herdeiros dos setores populares "avança contra o trabalho" (p. 17) somente no final do século XIX com a presença do Estado na esfera educativa, que passou a assegurar essa ação socializadora de forma sistemática. A definição da infância e da juventude, enquanto fases particulares da vida,

tornava-se também uma categoria administrativa - jurídica e institucional -, e não apenas uma construção cultural.

A visão de Ariès, ao centralizar a idéia do aparecimento da juventude na sociedade moderna, foi problematizada por alguns autores (LEVI; SCHMITT, 1996). Entretanto, de acordo com Peralva (2007), pouco importa que a consciência da especificidade da infância e da juventude estivessem presentes na antiguidade clássica; é preciso reconhecer que Ariès abriu uma nova perspectiva ao fazer a distinção da particularidade do vínculo social através do qual emerge a juventude como configuração da experiência moderna:

> [...] Ele sabe e afirma que a especificidade da juventude foi reconhecida em outros tempos e em outras sociedades, anteriores à era medieval. Mas ao opor esses dois momentos da história ocidental, do ponto de vista da particularidade de suas atitudes com respeito à infância e à juventude, revela também a particularidade do vínculo social através do qual a juventude aparece como configuração própria da experiência moderna (PERALVA, 1997, p. 15-16).

A consolidação da moderna concepção sobre a juventude implicou, além dos aspectos centrais da delimitação do trabalho e oferta escolar, o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas desses segmentos, observa Sposito:

> [...] A moderna concepção sobre a juventude, produto de longas transformações observadas a partir do século XVIII, mas consolidada, de modo dominante, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, incidiu sobre alguns focos: o alongamento da transição entre a infância e a vida adulta, a escolaridade como etapa intrínseca à condição juvenil, o retardamento da entrada no mundo do trabalho e o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas desses segmentos (SPOSITO, 2004, p. 75).

Karl Mannheim, em *O Problema da Juventude na Sociedade Moderna*, coloca e responde a seguinte questão: "Será sempre o mesmo o significado da juventude na sociedade? Evidentemente, não". Mannheim (1968) problematiza o conceito de juventude evidenciando que a idade, longe de ser uma categoria universal e natural, varia conforme a natureza e a estrutura sociológica de cada sociedade. Em todas as sociedades existem novas gerações, mas as sociedades diferem quanto ao grau de prestígio, mobilização e integração - ou seja, poder - que atribuem aos jovens em relação aos mais velhos. Segundo o autor, é exatamente neste ponto que reside a chave de contraste entre as sociedades estáticas, onde o prestígio cabe aos velhos (a juventude permanece apenas como reserva latente), e as sociedades dinâmicas, onde o agente evitalizante – jovem - deixa de ser uma mera reserva latente, tornando-se socialmente significativo, auxiliando a sociedade a "dar uma nova saída".

> [...] Se afirmamos que a juventude é um agente revitalizante na vida social, será de bom alvitre indicar muito claramente aqueles elementos [...] que, se mobilizados e integrados, auxiliarão a sociedade a tomar uma nova orientação. Do nosso ponto de vista, a maior qualidade da juventude, no auxílio para que a sociedade opere em nova direção, está no fato de que, além de seu maior espírito de aventura, ela não se acha ainda completamente envolvida no *stauts quo* da ordem social (MANNHEIM, 1970, p.94).

Nas palavras de Mannheim ser jovem significa ser *marginal* (estar à margem dos centros de poder), e ser um *estranho* (não estar totalmente mergulhado nas demandas da estrutura social). Porém, isto não quer dizer ser apático. Ao contrário, o *estranhamento* e a *marginalidade* possibilitam uma atitude desafiadora e inovadora, pois oferecem distanciamento para uma visão crítica do *status quo*, que aos olhos do adulto se tornou passivamente natural:

> A juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade. [...] Sociològicamente penetra num mundo em que os hábitos, costumes e sistemas de valores são diferentes dos que até aí conhecera. [...] Por isso, essa penetração vinda de fora torna a juventude especialmente apta a solidarizar-se com movimentos sociais dinâmicos que, por razões diferentes das suas, estão insatisfeitos com o estado de coisas existente. [...] Em linguagem da sociologia, ser jovem significa, sobretudo ser um homem marginal, em muitos aspectos um estranho ao grupo (MANNHEIM, 1968, p.74-75).

A partir desse argumento, com base na concepção de juventude como uma categoria geracional, Mannheim revela que a juventude é considerada um problema nas sociedades onde representa uma ameaça de ruptura à ordem estabelecida pelos velhos. A situação de *latência* e de *estranhamento* deixa os jovens aptos para realizarem qualquer mudança, podendo resultar para a geração mais velha em perda de prestígio (*status quo*) e retirada das posições de poder. Nessa linha, Bourdieu (1986) defende que por detrás da taxionomia jovem/velho está o problema da ordem de sucessões. Ora, o problema da juventude coloca-se justamente a propósito de sucessões entre as gerações, precisamente no momento em que a transmissão de poder significa alterações na ordem social estabelecida pelos velhos. Deste ponto de vista, a sucessão poderá configurar uma arena de conflito entre as gerações. Os jovens representam promessas (continuidade) e ameaças (ruptura), como observam Levi e Schmitt (1996, p.8): "a juventude é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas".

Sposito alerta que "*é preciso compreender que a categoria sociológica 'Juventude' encerra intrinsecamente uma tensão que não se resolve: ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes culturais, e modos de inserção na estrutura social*" (2003, p. 10). Nessa perspectiva, Abad (2003)

adverte que ao se falar jovens (sujeitos) e juventude (fase da vida) é preciso ter em conta que são categorias de análise distintas cuja sobreposição é indevida. Há que distinguir a *condição* (o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) da *situação* **-** os diferentes percursos vivenciados na condição juvenil em função de categorias: gênero, classe, etnia, entre outros. A juventude é uma construção social e os jovens são sujeitos reais que vivenciam a condição juvenil em contextos sócio-culturais diversos

1.1.1 - Nova condição juvenil, velhas desigualdades?

Apesar das desigualdades, paulatinamente a condição juvenil foi se estendendo aos sujeitos do sexo feminino e aos jovens pobres em um movimento que diversificou os seus significados, atributos e formas de expressão (ABRAMO, 1994; DAYRELL, 2001); surgiram também novas confluências nas ações socializadoras de sua experiência (SPOSITO, 2003 e 2005; SETTON, 2002; ABAD, 2003). Não obstante as mudanças ocorridas, em nosso cotidiano a percepção sobre a juventude encontra-se ainda arraigada a algumas construções que ao serem relativizadas, sob a ótica da diversidade e da desigualdade, poderão render valiosos aportes para uma compreensão mais ampla da condição juvenil.

A condição de *transitoriedade*, quando associada à juventude sob o prisma de preparação para a vida social adulta, ao colocar o enfoque sobre a idéia de "passagem" marcada pela negação, "*o que não se é mais e ainda não se chegou a ser,* poderá limitar a compreensão da experiência juvenil (ABRAMO, 1994; DAYRELL, 2007). A ênfase colocada naquilo que o jovem não é, no *"vir a ser",* numa situação de subordinação à vida adulta (SPOSITO, 2002), esvanece tanto a sua condição de sujeito social como o sentido do concreto vivido, cujas experiências adquiridas permitem-lhe re-significar o seu modo de 'ser jovem'.

Ocorre, ainda, que a transição associada à idéia de preparação futura para a vida social adulta remete a dois eixos que acenam antigas desigualdades da condição juvenil: a permanência na escola e a postergação da inserção no mundo do trabalho. Essas duas prerrogativas centralizam o significado de *moratória social*, tornando-se forçoso repensar a sua aplicação para a caracterização sociológica da juventude, especialmente em sociedades onde um enorme contingente juvenil não vivencia essa condição, por sair cedo da escola e ingressar precocemente no mundo do trabalho. Segundo Margulis e Urresti (1998), trata-se de uma regalia dos jovens dos setores médios e altos da

sociedade, que dispõem de um tempo socialmente legitimado para se dedicarem exclusivamente à preparação futura (formação), postergando os seus deveres e direitos de produção, reprodução e participação:

> Ao problematizar a condição juvenil, os aspectos relativos às desigualdades sociais [...] estão implícitos na noção de "moratória". Os jovens das classes médias e altas têm, geralmente, a oportunidade de estudar, de postergar seu ingresso e as suas responsabilidades da vida adulta: casam e têm filhos mais tardiamente, gozam de um período de menos exigência, de um contexto social protetor, que lhes torna possível exibir por um período de tempo mais amplo, os signos sociais geralmente chamados de juventude (MARGULIS e URRESTI, 1998, p.17).

Segundo Abad (2003), muitos jovens das classes populares gozam de um enorme tempo de espera, vazio, devido à falta de trabalho, de estudos e de alternativas de um ócio criativo e enriquecedor. Esse tempo não é legitimado socialmente pela família nem pelos pares, sendo fortemente marcado pela impotência, angústia e estigmatização, podendo arrastar o jovem em direção à marginalidade e exclusão social. Nessa linha, Margulis observa:

> Mesmo quando o desemprego e a crise proporcionam às vezes tempo livre aos jovens das classes populares, estas circunstancias não conduzem à "moratória social" [...]. O tempo livre que surge devido à paragem forçada, não é alegre, não é o tempo oportuno dos jovens dos setores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustração e sofrimento (MARGULIS e URRESTI, 1998, p.18).

Embora seja inegável o aspecto da exclusão social que esse tempo de "paragem forçada" impõe a alguns jovens das camadas populares, é difícil também não reconhecer a importância do suporte que algumas famílias podem representar nessa circunstancia, permitindo-lhes estruturar um outro modo de experimentar esse momento. Por outro lado, o tempo de espera - longe da escola e do trabalho -, nem sempre é vivenciado passivamente, podendo ser re-significado com experiências importantes em outras esferas consideradas socialmente úteis – associações e grupos.

Atualmente emerge uma nova condição juvenil, fruto das várias mutações ocorridas nas últimas décadas do século XX no campo sócio-econômico, jurídico, tecnológico e cultural, que possibilitaram novas experiências para os jovens. As suas relações com os pares, com a esfera do trabalho e com as agências socializadoras clássicas (família e a escola) são outras, quando comparada com os jovens de algumas décadas atrás (ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2005). "Os modos de acesso à maturidade" encontram-se modificados, alerta Peralva (2007, p. 22), e trata-se de transformações sociais e culturais, dos quais as mutações nas relações de trabalho e a tendência de

prolongamento da escolarização são os mais importantes. Embora não ocorra de forma homogênea em todas as camadas da população, por um lado, certas idades diminuem – a idade de acesso ao relógio, ao exercício da sexualidade adulta, à posse de um meio de locomoção independente – e, por outro, muitos jovens permanecem por mais tempo na casa dos pais e retardam a mudança de situação conjugal. Neste cenário de mudanças, Sposito (1997), apoiada em Chamboredon[12], aponta para os processos de *descristalização,* representando a dissociação no exercício de algumas atividades adultas (por exemplo, exercício das atividades adultas da sexualidade na puberdade, dissociado das suas funções reprodutivas e familiares) e *latência*, representando a separação entre a posse de alguns atributos e seu exercício (por exemplo, a posse de qualificações acadêmicas sem o ingresso imediato no mundo do trabalho).

Entretanto, é necessário analisar com alguma cautela esses processos associados à nova condição juvenil, pois o complexo contexto socioeconômico-histórico em que ela é construída difere de sociedade para sociedade. Assim, Sposito (2005) alerta que sem rejeitar outras chaves analíticas, a lente interpretativa da diversidade poderá focar, sem aumentar nem obscurecer, a compreensão da atual condição juvenil, correlacionando-a às três instâncias de reprodução social – família, escola, trabalho.

1.1.2 - Considerações iniciais sobre a juventude em Cabo Verde

Proponho nesta seção algo bastante modesto: apresentação de alguns elementos, ainda que fragmentados, buscando problematizar o olhar sobre a juventude em Cabo Verde e, particularmente, sobre os jovens deste estudo. Trata-se de informações pouco exaustivas que aprofundarei ao longo dos capítulos subseqüentes, evitando incorrer em repetições.

Em uma nação cujo perfil populacional é predominantemente jovem (62% dos indivíduos têm menos de 25 anos), o debate sobre a juventude revela-se ainda incipiente e encontra-se inscrito, sobretudo, na agenda política, uma vez que no campo acadêmico registra-se a ausência de produção científica sobre o tema. A juventude como categoria com visibilidade social é recente no arquipélago e a fixação da faixa etária[13] para esse

---

[12] CHAMBOREDON, Jean - Claude. Adolescence et post-adolescence: já 'juvénisation'. In: ALEON, MORVAN, LEBOVICI. *Adolescence terminée, Adolescence interminable*. Paris: PUF, 1985.

[13] De acordo com as informações da Secretaria de Estado da Juventude, a faixa etária adotada tem sido de 15 a 34 anos, embora a sua aplicação seja amplamente flexível, variando conforme os serviços oferecidos. Esse intervalo etário, por um lado, se aproxima da divisão européia e, por outro, é mais amplo que o adotado no Brasil, onde só recentemente foi estendido até aos 29 anos de idade nos debates políticos, persistindo, porém, nas pesquisas demográficas o limite de 24 anos. A questão intrigante que, todavia, ultrapassa os limites deste trabalho é, *qual foi o marco inspirador dessa definição etária em Cabo Verde?*

grupo encontra-se ainda em fase de discussão. O contexto socioeconômico-histórico do país, independente há 35 anos, faz supor que ao longo dessas três décadas os jovens representaram preocupações diferentes para o poder público. Ao avaliar as possíveis dificuldades que o país enfrentava logo após a independência, em 1975, para se recompor dos efeitos nefastos do regime colonial e erguer uma nação, vislumbra-se um cenário em que a juventude despertava pouca preocupação. Ao contrário, dava-se muita atenção às questões associadas às crianças, que apareciam nos discursos políticos como signo ideológico associado à revolução e à continuidade da mudança, através de frases como: "*A criança é flor da revolução*", "*Crianças de hoje são homens do amanhã*". Nesse período, a escola era o espaço onde se ensinava às crianças repetir os poemas associados ao campo político e reconhecer os líderes políticos nas cerimônias oficiais, onde participavam declamando poemas e oferecendo flores.

Contudo, apesar dessa atenção particular dada à infância, a juventude foi de certa medida mobilizada. Assim, havia a presença de grupos de infância, como os pioneiros (*Organização dos Pioneiros Abel Djassi - OPAD-CV*) e de jovens (*Juventude Africana Amilcar Cabral – JAAC -CV)*, que simbolizavam a promessa de continuidade das mudanças no arquipélago, calcadas nos princípios do partido que guiava a sociedade cabo-verdiana. Vários jovens dos estratos populares buscaram na religião espaço para participação e discussão das questões do universo juvenil, através da formação dos grupos religiosos (como por exemplo, os escoteiros[14] e o grupo denominado de João Paulo II[15]). Mais próximo da comunidade e com maior abrangência e receptividade a novos membros, esses *estranhos*[16] foram se configurando em forças latentes[17] de

[14] O movimento de escotismo em Cabo Verde ganhou expressão significativa junto à igreja católica, tendo os jovens como protagonistas. Entretanto, paulatinamente foram abertos espaços para participação aos adolescentes e crianças. Atualmente há uma reflexão sustentada pelos próprios escoteiros católicos, no sentido de desvincular a imagem do escotismo da igreja no país.

[15] O grupo juvenil João Paulo II foi formado por iniciativa de um grupo de jovens católicos que estiveram envolvidos na preparação e recepção da visita do Papa a Cabo Verde em 1990. A denominação do grupo é uma homenagem ao Papa que sempre cativou os jovens com a sua presença e mensagem, como se poderá ver pelo depoimento de um dos elementos desse grupo, concedido em 13/06/2010: "*dois meses após a visita do Papa nascia, em março 1990, o Grupo Juvenil João Paulo II. Ficamos cativados pelo Papa, pelo seu jeito, pelas suas palavras, pela sua abertura e amizade aos jovens e, numa justa homenagem, adotamos o nome do Santo Padre. A assunção desse nome marcava um compromisso com o Papa, que traduz o que o Papa sempre dizia: 'o Papa e os jovens caminham juntos'*.

[16] Mannheim (1968).

[17] A Igreja Católica exerceu um grau de influência inegável na formação dos debates em torno da transição política para o regime democrático que ocorreu em 1991. É preciso considerar que no período anterior à democracia, os grupos juvenis existentes no país eram, sobretudo, de natureza religiosa. Assim, os jovens integrados que poderiam solidarizar com os movimentos sociais a favor da mudança política, possivelmente, estariam alojados nesses grupos. Porém, trata-se de uma questão baseada em observação pessoal que revela a necessidade de estudos históricos sobre a juventude cabo-verdiana.

resistência, que no contexto da crise e estagnação do país aderiram aos movimentos sociais no processo de transição democrática[18].

A criação da Secretaria de Estado da Juventude em 1990, último ano do regime monopartidário, poderia ser considerada a primeira resposta à visibilidade que as juventudes nas ilhas aclamavam: escola para todos, bolsas de estudo e trabalho para ricos e pobres, liberdade de participação e expressão, entre outros. Os protestos dos estudantes em 1987, na cidade de Mindelo, mostram suficientemente a ação das forças latentes, que buscavam a transformação do quadro vigente. Após as primeiras eleições democráticas, realizadas em 1991, o governo iniciou um novo diálogo com os jovens, passando a incluir a juventude na agenda política e nos sucessivos programas de governo. Em 2008, pela primeira vez, foi criado o Ministério da Juventude e Desportos, cuja estrutura integra, entre outros, a Direção Geral da Juventude e os 15 Centros de Juventude (CEJ)[19], distribuídos pelos vários pontos do país.

No atual programa do governo[20], a juventude é apresentada através de um discurso otimista, dinâmico e mobilizador do potencial juvenil, cuja frase "*Juventude no centro do desenvolvimento econômico e social"*[21], contrasta com o discurso anterior[22] "*Crianças e jovens em risco: cuidar do futuro",* baseado em palavras de paternalismo, cujos temas droga, gravidez precoce, violência, entre outros, surgiam associados à juventude. Bourdieu (1986) alerta sobre a necessidade de vigilância epistemológica para distinguir "problemas sociais" de "problemas sociológicos", e questionar aquilo que se percebe como "problema de juventude", por via da delinqüência e da droga.

---

[18] A transição do regime monopartidário, que perdurou durante 15 anos, para o democrático ocorreu pacificamente em 1991, ano em que foram realizadas as primeiras eleições legislativas em Cabo Verde. Segundo Pina (2006), o país aderiu-se à legitimidade democrática (das urnas), predominando a lógica do poder civil ao invés da lógica do poder militar, contrariamente à experiência de alguns países africanos. Este assunto será aprofundado capítulo II desta dissertação.

[19] Espaço de encontro dos jovens para intercâmbio, lazer, ações informais de formação e acesso às novas tecnologias de informação. Disponível em: <www.juventude.cv>. Acessado em 23 de maio de 2010.

[20] Programa Governo 2006-2011.

[21] No seu segundo mandato, o atual partido no poder (Partido Africano da Independência de Cabo Verde - PAICV) evidencia uma nova percepção sobre a juventude no país. Possivelmente, as lições colhidas durante o primeiro mandato mostraram uma juventude com potencialidade e capacidade de mobilização, reivindicadora de espaços de participação, sobretudo na esfera do trabalho onde é atingida fortemente pelo desemprego. Porém, o governo ao separar os jovens das crianças e ao deslocar a sua visão dos aspetos da exclusão para a participação, revela uma rasa ancoragem do seu discurso, sobretudo em duas dimensões: mundo do trabalho e associativismo. Poder-se-ia resumir as medidas elencadas no atual programa de governo em: apoio a iniciativas empresariais jovens (linhas de crédito e incentivos fiscais); formação profissional (satisfação da oferta de trabalho e criação do perfil de empregabilidade); programa de inserção e emprego jovem (criação de incentivos às empresas empregadoras e a lei do mecenato juvenil); aprofundamento da participação dos jovens (associativismo juvenil, lazer, promoção de iniciativas/expressões culturais) e dinamização do desporto.

[22] Programa Governo 2000-2005.

Atualmente a percepção sobre a juventude como um "problema" aparece matizada por uma nova visão, que reconhece as potencialidades e demandas específicas dos jovens. A atual mudança discursiva, possivelmente, reflete um processo de mudança da visibilidade dos jovens junto aos atores políticos, pois, segundo Bakhtin (1992), a palavra por estar em todas as relações entre os indivíduos, inclusive as de caráter político, será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas mais sutis, que ainda não ganharam forma nos sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Entretanto, tal mudança discursiva pouco se reverteu em programas estruturantes que pudessem assegurar aos jovens, na sua diversidade, a oportunidade de usufruir dos direitos que a Constituição lhes garante como cidadãos. O descompasso entre a abrangência das intenções e a materialização prática das ações é visível no cotidiano dos jovens no país, apesar das mudanças inegáveis, sobretudo no sistema educativo. A recente formulação de iniciativas governamentais dirigidas à juventude, normalmente tecida sob o ardil da transversalidade, revela-se bastante importante pela atenção que espraia em várias dimensões do universo juvenil. Porém, poderá se mostrar um invólucro vazio caso não se leve em conta a diversidade (gênero, classe, idade, etc) dos indivíduos, bem como as disparidades (entre as ilhas, entre o meio rural e urbano) existentes no país. Além disso, essa ótica da transversalidade recobra uma importante exigência de articulação na formulação das políticas públicas, colocando um imenso desafio para a sua implementação focalizada nas demandas reais e específicas dos jovens. Ora, focalizar as especificidades e as reais aspirações dos jovens é uma tarefa que faz supor árdua, caso os jovens não sejam considerados interlocutores na formulação e implementação das ações que se propõem lhes beneficiar.

Bourdieu (1986) adverte a respeito das ambiguidades que ocorrem quando os próprios jovens não são considerados como interlocutores. Nas palavras desse autor, ao se falar dos jovens, "*no lugar dos jovens*", existe a propensão de se ver determinados aspectos como pertencentes aquilo que se chama "jovens" e, ao mesmo tempo, obscurecer outros aspectos próprios desses "jovens". Ao realizar um balanço sobre as políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, Sposito e Carrano (2003) ressaltam a importância de se ter uma clara concepção sobre os modos de praticar a ação política e de estruturar as relações entre o Estado e a sociedade civil na construção da esfera pública, uma vez que são na tessitura dessas relações que se costuram as *políticas de juventudes*.

Em Cabo Verde, a geração jovem se beneficiou com as melhorias no acesso à educação, mas são visíveis os crescentes encargos das famílias para garantir aos filhos a continuidade da escolarização. Nos últimos anos, foram abertas mais escolas em todas as ilhas, abrangendo as localidades mais distantes. Além disso, aumentaram-se as exigências na formação e no recrutamento dos professores. A questão a ser colocada é: além do crescimento do número de escolas e das novas formalidades no recrutamento dos professores, o que mudou? O que mudou na relação entre a escola e os jovens? Como os jovens se sentem diante da ambigüidade no tratamento que a escola lhes oferece: por um lado são tratados sob uma ótica homogeneizante e, por outro, são preteridos por desigualdades de gênero e classe? Essas interrogações, cujas respostas exigiriam novas investigações, não são o foco desta pesquisa. Entretanto, ajudam a problematizar a heterogeneidade dos sujeitos jovens em Cabo Verde, ante um sistema educativo que apresenta requintes de seletividade e reproduz desigualdades sociais (de gênero, classe, entre outros, como os jovens com necessidades especiais).

Os Meios de Comunicação de Massa (MCM) e as Novas Tecnologias de Informação alargaram o horizonte dos jovens das ilhas, que o vasto mar e as rochas encurtavam. Trata-se de novos espaços para os jovens, pois, além dos limites geográficos, a territorialidade passa a ser marcada pelos espaços virtuais, possibilitando novas formas de 'estar juntos' (BARBERO, 2001). Porém, vários são os jovens cujo acesso[23] a esses novos espaços virtuais é restrito, não só pela forte disparidade entre as ilhas (e entre as áreas rurais e urbanas), que os mantêm presos ao perímetro do cotidiano de suas comunidades, mas também pela possibilidade mais reduzida que os das camadas populares têm no *acesso significativo.*[24] As oportunidades desiguais para *in-formar,* possivelmente refletem possibilidades biográficas desiguais no acesso ao conhecimento, aos serviços e, em última análise, ao mundo do trabalho.

A escola pública possibilita aos jovens um acesso reduzido [25], pois a maioria não dispõe de computadores para os alunos, revelando-se, de certa forma, afastada dessa

---

[23] Os dados do Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar (QUIBB) de 2007 indicam que apenas 10,8% das famílias possuíam um computador. Entretanto, cerca de 46% tinham um posto de internet a menos de 15 minutos de sua residência e 61% a menos de 30 minutos. É de ressaltar que na faixa etária de 15-24 anos registra-se apenas 21% de usuários da internet, dos quais apenas 10,3% têm acesso em casa. A maioria das conexões (50,1%) é feita em *Ciber* ou *Lan-house*.

[24] Warshauer (2006:21) considera que o acesso significativo às TIC's abrange muito mais que o fornecimento de computadores e conexão à internet, pois se insere em um complexo conjunto de fatores (habilidade para apropriação de conteúdo, letramento, educação, estruturas comunitárias) que envolvem recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais.

[25] De acordo com os dados do QUIBB de 2007, somente 25,8% das escolas possibilitam aos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos o acesso à internet.

nova dimensão do universo juvenil e dos desafios que ela representa (LEITE; NUNES, 2007; SETTON, 2002; SPOSITO, 2005). Segundo Barbero e Germán (2001), os *media* geraram um processo de *des-centramento*, em um movimento que retirou da escola os poderes que antes ela centralizava. Esse *des-centramento* também se estende às famílias, provocando uma reconfiguração do lar, do seu cotidiano e da sua própria autoridade. Contudo, não pretendo afirmar que atualmente ocorre em Cabo Verde o *des-centramento* dessas tradicionais instituições. A atual visibilidade das mães chefe de família pode estar ligada à incipiente discussão sobre gênero no país e outras alterações mais amplas. Ao pensar na corrente emigratória (inicialmente masculina) que sempre marcou o 'destino cigano' do cabo-verdiano, avalia-se que poderá se tratar de um velho fenômeno com novos contornos. Talvez, os poderes tanto da família quanto da escola estejam perante um processo de reconfiguração, ante as mutações mais globais e complexas que o país atravessa. É preciso então perguntar, *qual é o lugar dos jovens nessas transformações?*

1.2 - Retrato das mutações no mundo do trabalho

Os processos de globalização e as mudanças tecnológicas aguçaram, a partir de 1970, a "crise do padrão fordista" e das técnicas tayloristas de produção. Com a introdução do novo "paradigma" de produção chamado regime de acumulação flexível (HARVEY, 1994), profundas mutações atravessaram o mundo do trabalho, atingindo adultos e jovens de ambos os sexos, dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, ainda que de modo não uniforme.

Com o incremento de inovações tecnológicas (automação, microeletrônica, robótica) objetiva-se uma nova organização da produção, focalizada na otimização dos processos (redução dos custos e do tempo), redução do estoque de mercadorias (ao mínimo) e desverticalização da cadeia de produção (serviços de base terceirizados). A "especialização flexível" substitui a típica produção em série e de massa da grande indústria fordista, buscando a adequação da produção à lógica do mercado, centrada em maiores ganhos de produtividade, "qualidade total" e diversificação dos produtos (ANTUNES, 1995, LEITE, 2009).

Ressalta-se que, com a reorganização da produção foram adotados padrões de "gestão participativa" com vista a reduzir as antigas clivagens entre os trabalhadores, por meio da cooperação e horizontalização das relações (ANTUNES, 1995). A criatividade, disponibilidade, adaptabilidade, atitude cooperativa e iniciativa para tomar

decisões passam a integrar uma longa lista de características pessoais exigida aos trabalhadores, configurando o lado subjetivo da qualificação, tão importante quanto os conhecimentos técnicos. De acordo com Stroobants (2004), exige-se dos trabalhadores "competências mobilizadas" - saberes, *savoir-faire, saber-ser* -, que garantam a mais inusitada prontidão para lidar com a abrangência das tarefas prescritas e antecipar os imprevistos.

Essas mutações tiveram várias repercussões na esfera do trabalho, das quais pretendo sublinhar o aumento de desemprego em nível mundial, cujo segmento juvenil foi o mais atingido, e a precarização[26], ou novas formas de trabalho – flexibilização das jornadas de trabalho, salários mais baixos, redução ou ausência de garantias e direitos, flexibilização dos vínculos de trabalho, entre outros. Em contrapartida, aumentaram as formas de trabalho anteriormente consideradas atípicas, em países de economia desenvolvida, como o trabalho por conta própria, por tempo parcial, entre outros (LEITE, 2003; LEITE, 2009).

A qualificação passou a assumir uma acirrada centralidade tanto para as empresas que objetivam aumentar a produtividade, como para os indivíduos na disputa pelo ingresso, permanência e mobilidade no mercado de trabalho (DUBAR, 1997). Nas palavras de Antunes (2009), essas mutações ao provocarem a substituição de direitos e conquistas históricas, atingiram não apenas a *materialidade* do trabalhador, mas também o âmago da sua subjetividade, afetando a sua *forma de ser*. Deste modo, as mudanças no mundo do trabalho devem ser entendidas levando em consideração as injunções socioeconômicas, políticas, culturais e tecnológicas que, de forma imbricada, estão associadas às alterações no trabalho (LEITE, 2009).

Porém, seguindo as advertências de Antunes (1995, p. 21), o olhar sobre as mutações na esfera do trabalho, deve ser focalizado sob um ângulo que permite o distanciamento "tanto daqueles que falam em novos processos produtivos inteiramente distintos das bases fordistas", quanto "daqueles que não vêem novas e mesmo significativas transformações no interior do processo de produção de capital". Desta forma, evita-se a tendência de uma visão exagerada de aumento da flexibilidade, ao ponto de se desconsiderar a importante força que possuem os sistemas fordistas ainda implantados. Entretanto, a análise também poderá se revelar cega ao se "fingir que nada

[26] Segundo Leite (2009:13), a precarização significa deterioração das condições de trabalho, sendo aplicada no sentido relacional, de forma a comparar uma situação com outra. Há precarização quando um determinado tipo de trabalho se deteriora, seja em relação aos rendimentos ou aos direitos de acesso; seja em relação à estabilidade ou às características do vínculo laboral.

mudou". As mutações no mundo do trabalho revelam um processo complexo e em sentidos díspares que varia de país para país e, no interior do mesmo país, entre setores e ramos de atividades. Ao esquadrinhar um retrato o mais abrangente e pouco exaustivo dessas mutações, algumas considerações feitas até este ponto possivelmente estão mais associadas à realidade dos países centrais da Europa, dos Estados Unidos e do Japão.

As peculiaridades do mundo do trabalho de um país como Cabo Verde, faz relembrar a advertência de Hirata (1993) sobre a importância de se considerar como trabalho não apenas a atividade industrial (em crise), mas também outras atividades bastante diversificadas, como o trabalho informal e o trabalho doméstico que, embora possam não ser levadas em conta, contribuem muito para a compreensão do funcionamento da atividade econômica em seu conjunto, e para reprodução da sociedade (LEITE; NEVES, 1998).

Nos dias que correm, ingressar no mundo do trabalho em Cabo Verde representa desafios não enfrentados pelos indivíduos algumas décadas atrás, em um contexto de economia planificada, cujo setor público oferecia um emprego regular e com menor exigência de qualificação. Esse trabalho garantia alguns direitos e a certeza de um salário até o momento de aposentadoria. A emigração era vista como uma solução para os indivíduos que deparavam com maiores dificuldades na busca de um emprego nas ilhas, ou almejavam melhores condições materiais. A emigração era um recurso que contribuía para o equilíbrio entre a oferta e a demanda do emprego no país.

Nessa conjuntura, foram assegurados aos trabalhadores alguns direitos[27], notadamente o descanso semanal, as férias remuneradas e a licença de maternidade. Entretanto, o sistema de proteção social é uma conquista recente que tem sido efetivada paulatinamente, apresentando ainda algumas limitações em termos de abrangência. Ainda não foram garantidos aos trabalhadores o valor de salário mínimo e a cobertura de proteção social aos desempregados.

Com o advento da democracia em 1991, ocorreu uma dupla mudança que interessa aqui assinalar: por um lado, a melhoria do acesso à educação possibilitou o crescimento do contingente juvenil com diploma do ensino secundário e universitário, ainda que este último em número bastante inferior; por outro, as atividades terciárias cresceram e se diversificaram. Essas alterações condicionaram, em certa medida, o aumento das exigências no processo seletivo das entidades empregadoras (públicas e

[27] Regime Jurídico Geral das Relações de Trabalho: Decreto-Lei 62/87 de 30 de junho; Decreto-Lei nº 51-A/89; Lei nº 101/IV/93 de 31 de dezembro.

privadas), tornando a qualificação um forte requisito à porta de entrada do mercado de trabalho no país. No bojo dessas transformações, a qualificação profissional assumiu um novo destaque, emergindo na retórica dos dirigentes do país como uma "receita" para garantir o ingresso no mercado de trabalho, sobretudo para os jovens à procura do primeiro emprego.

O setor terciário é o que mais oferece emprego[28] em Cabo Verde, inversamente ao que ocorre com o setor primário. No tecido empresarial predominam as pequenas e micro empresas, pois os elevados custos de importação de combustíveis configuram um dos fortes obstáculos ao desenvolvimento industrial. Do meu ponto de vista, a questão da reestruturação produtiva não se coloca no país. Mas se, por um lado, trata-se de um país cujo modelo flexível está ausente no pequeno universo fabril, por outro, pode-se questionar se o fluxo de capital estrangeiro que entra nas ilhas viaja totalmente livre das novas políticas "flexíveis" de gerenciamento dos recursos humanos. Contudo, talvez o mais interessante seja sublinhar a presença de termos como "polivalência", "prêmios de produtividade" "trabalho em equipe", "flexibilidade de horário" no universo de alguns espaços produtivos no país.

O setor informal que tradicionalmente configurou uma alternativa ocupacional, sobretudo para os segmentos com baixa escolaridade, atualmente oferece e enfrenta, ao mesmo tempo, novas exigências. As pequenas empresas familiares, antes restritas aos produtos alimentares, vestuários, calçados e cosméticos, diversificaram-se com os artigos de decoração, materiais de construção civil, bens e acessórios das novas tecnologias, peças de automóvel, entre outros. Seguindo essa linha, o comércio ambulante que possibilita a várias mulheres chefes de família uma renda, também se tornou um ofício crescente e diversificado, uma vez que as vendedoras têm aproveitado a forte presença das lojas chinesas no país para se abastecerem, driblando a dificuldade em arcar com os custos das viagens internacionais. O pequeno universo laboral do país, paulatinamente ganha novos contornos, desenhando certa precarização e crescente exigência de qualificação.

1.3 - A transição escola-trabalho

As transformações no mundo do trabalho acima referidas representam alterações no universo juvenil, que atravessam a sua relação com a família, a escola e a própria

[28] Os dados do Censo 2000 revelam que a maioria dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos trabalha no setor terciário.

esfera do trabalho, alterando significativamente os processos de transição da escola ao trabalho (e para a vida adulta), mesmo quando consideradas as especificidades sociais, culturais e econômicas das diversas sociedades. Nas palavras de Sposito (2004, p.76), a difícil e insidiosa questão é: "*quando uma sociedade, em determinado momento de sua história social e cultural, considera que alguém é adulto?*" Várias seriam as hipóteses de respostas a esta questão: recorrendo a abordagens ancoradas em uma visão de *passagem* cronológica e linearmente homogeneizadoras; ou, inversamente, em perspectivas cujo respaldo teórico acena para as *múltiplas transições* ou "modos de entrada na vida adulta", conjugados em diferentes tempos e formas, implicando a *reversibilidade* e a *individualização* das trajetórias biográficas.

Segundo Ferreira (2003), o conceito de transição evoca o sentido de *passagem*, que pressupõe mudanças de papéis e estatutos sociais em torno de dois eixos estruturantes da condição juvenil: o primeiro, a passagem da escola para o mercado de trabalho; e, o segundo, a autonomização em relação à família de origem, que pode ser acompanhada por algumas mudanças na situação conjugal, residencial e constituição da família de procriação. Esses percursos, tradicionalmente identificáveis até alguns decênios atrás (para os sujeitos do sexo masculino, da classe média), balizavam as etapas de entrada na vida adulta de forma bem reconhecíveis: primeiramente a formação escolar; depois, um trabalho remunerado e regular; por fim, o abandono da casa dos pais em direção à casa própria e a construção do núcleo familiar autônomo com a presença dos filhos.

Alguns autores reconhecem que, não obstante essas dimensões permanecerem importantes, atualmente a transição ocorre de forma cada vez mais imprecisa e engloba novos elementos, de duração variável, tornando fugidia a idéia de percursos previsíveis: ponto de partida, itinerários e ponto de chegada. Sposito (2003, 2005) observa que os caminhos e contornos para entrada na vida adulta se diversificaram, tornando-se mais complexos e menos lineares. As novas formas de vivenciar os processos de transição revelam algumas modulações e várias combinações de estatutos intermediários: o abandono da casa dos pais não coincide com a independência econômica; o casamento e os filhos deixaram de ser sinônimo de casa própria ou independência em relação aos pais; a experiência do trabalho pode ocorrer concomitantemente com a escola:

> De fato, os umbrais tradicionais de transição para a vida adulta – abandono da família de origem, casamento, obtenção de emprego – são manifestamente reversíveis. As oposições estudante/não estudante, ativo/inativo, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de

> estatutos intermediários e reversíveis, mais ou menos transitórios e precários. As próprias seqüencias desses umbrais de passagem não são lineares ou uniformes: o abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade ou com o casamento; a obtenção de uma experiência profissional pode ocorrer na fase de estudante; a coabitação pode ser anterior à obtenção de emprego estável. Enfim, os processos de transição são francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis descontinuidades e rupturas (PAIS, 2005a, p. 61).

Nesta perspectiva, a reversibilidade, heterogeneidade e descontinuidade passariam a caracterizar os percursos de transições, cujas estruturas sociais onde ocorrem são de natureza cada vez mais "labirínticas". Os novos caminhos de transição passariam a ser percorridos em um autêntico vaivém de múltiplos movimentos oscilatórios e reversíveis, que Pais denominou como "trajetórias ioiô":

> Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos, e seus desejos, os jovens sentem sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele [...]... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar (PAIS, 2005a, p. 58).

É importante frisar que a ênfase atribuída aos desejos individuais no delineamento dos percursos de transição não significa subestimar o peso que as estruturas sociais, econômicas e culturais impõem na construção dos percursos juvenis e desenho dos seus projetos de vida (PAIS, 2005). É preciso, pois, considerar a diversidade dos sujeitos em função, por exemplo, do gênero, da classe e do contexto rural ou urbano no quadro dos recursos e oportunidades disponíveis (SPOSITO, 2003).

> O caminho pelo qual os jovens transitam para a vida adulta é um caminho pouco claro, cheio de escolhos, nomeadamente para os jovens mais desfavorecidos. [...] Não são apenas caminhos obscuros. São caminhos longos, sinuosos [...]. De fato assiste-se, na sociedade contemporânea, a um *prolongamento da condição juvenil*; porque os percursos escolares são mais longos; porque há mais tardia inserção no mercado de trabalho; porque o acesso a casa própria é difícil; porque os casamentos retardam, devido também a uma maior liberalização das relações sexuais. [...] Às expectativas criadas pelo prolongamento das trajetórias escolares contrapõe-se a desqualificação dos diplomas e o desemprego [...] (PAIS, 2005a, p. 66-67; grifos do autor).

Ao recuar a atenção do aspecto multidimensional que a transição para a vida adulta abarca, fixando o olhar, particularmente, sobre a transição escola-trabalho, que dela faz parte, ressalta-se que a escolaridade deixou de ser garantia de entrada no mundo do trabalho, especialmente para os jovens de camadas populares, como aponta Sposito:

> [...] Assim, o modo como os jovens vivem essa etapa de vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura como elemento garantidor da entrada no mundo de trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (SPOSITO, 2005, p. 90).

A recente expansão escolar em Cabo Verde permitiu elevar a escolaridade dos jovens em nível de ensino secundário, por vezes à custa dos esforços financeiros de suas famílias. Entretanto, as exigências do mercado de trabalho também cresceram a ponto de colocar certo embaraço aos detentores de diploma secundário (doze anos de estudo), que procuram um *trabalho digno*[29], como revelam os percursos dos jovens desta pesquisa. Ao investir os recursos individuais e familiares nos estudos, os jovens "depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente" (SPOSITO, 2005, p. 124). Assim, parece haver um distanciamento entre "os mapas de orientação que os jovens carregam nos bolsos do pensamento" (PAIS, 2005a, p.67) e as oportunidades efetivas que lhes são abertas nos caminhos da transição; ou seja, as condições objetivas condicionam os processos de transição e, em certa medida, estão distantes das aspirações subjetivas.

Paradoxalmente, para os jovens dos estratos populares, após fortes investimentos individuais e familiares para concluir o ensino secundário, este pode se configurar uma etapa de suspensão na carreira escolar, ainda que temporária, devido às dificuldades financeiras para ingressar no estudo universitário. Por outro lado, o diploma de ensino secundário tem oferecido aos jovens uma escassa garantia na busca de trabalho, quando não complementada, pelo menos, com um diploma de qualificação profissional. É precisamente neste ponto que a dissociação entre as condições estruturais e as aspirações subjetivas se torna mais evidente, revelando o *sistema de provas* ao qual os jovens estão submetidos (MARTUCCELLI, 2007). A tensão que atravessa o percurso desses jovens reside na confiança depositada na escola como uma chave que abre as portas para o emprego e os dilemas que vivenciam perante as barreiras impostas pelo mercado de trabalho, apesar de possuírem a formação secundária completa. A meu ver,

---

[29] Segundo Leite (2003), o termo original em inglês é "*decent Jobs*", proposto pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no seu Programa Global de Emprego, para se referir a um emprego que garanta condições ao trabalhador em termos de jornadas de trabalho justas, férias, cobertura previdenciária, entre outras. Neste trabalho adoto a tradução "*trabalho digno*" proposta por Elinice Leite. In: FREITAS, Maria; PAPA, Fernanda (orgs.). *Políticas Públicas*: Juventude em Pauta. São Paulo: Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert/Ildes, 2003. Neste trabalho, adoto a tradução de *trabalho digno* para me referir a um emprego nas condições acima citadas.

é justamente essa tensão que torna a qualificação profissional um recurso significativo para os jovens das camadas populares na passagem da escola ao trabalho ou, em algumas situações, de um trabalho precário para um *trabalho digno*.

Entretanto, é preciso considerar a existência de disparidades entre as ilhas e entre o meio rural e urbano, pois as demandas e as ofertas de trabalho estão fortemente concentradas na capital do país - Praia -, tornando o reconhecimento e a valorização da qualificação no mercado, ali, mais acirrada. Por outro lado, apesar da expansão das oportunidades de escolarização que possibilitou uma boa parcela dos jovens estudar o ensino secundário, a escola ainda não é para todos em Cabo Verde. É preciso considerar que uma parcela significativa de jovens ainda dispõe de poucas oportunidades para realizar o estudo secundário e abandonam a escola antes dos 18 anos[30], acelerando o ingresso no mundo do trabalho. Provavelmente, os sujeitos que saíram da escola sem completar os estudos secundários poderão enfrentar maiores barreiras na busca de um trabalho, mesmo quando a trilha da precariedade parece ser a única alternativa. Como foi mencionada anteriormente, a emigração[31] durante vários séculos apresentava-se como uma "janela alternativa" diante das dificuldades de inserção no pequeno mercado laboral das ilhas (GÓIS, 2006). Contudo, devido às mutações no mundo do trabalho, atualmente a emigração se tornou uma alternativa complexa, pois os países de destino estão cada vez mais rigorosos na exigência de uma mão-de-obra qualificada.

Mas é preciso sublinhar que para uma boa parcela dos jovens em Cabo Verde, o ingresso no mundo do trabalho ocorre concomitantemente ao percurso escolar. Por vezes, a própria relação do jovem com a escola (permanência/retorno) depende da renda que o trabalho lhe confere. Portanto, o trabalho e a escola revelam-se duas dimensões estruturantes do universo juvenil em Cabo Verde, operando de forma inseparável em alguns momentos. Essa observação mostra, suficientemente, a importância de algum cuidado ao transpor o conceito de transição escola-trabalho para a sociedade cabo-

---

[30] Conforme os dados do Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar (QUIBB) de 2007, o abandono escolar na faixa etária dos 12-17 anos (idade estimada para realização dos estudos secundários) é de 19,5%, atingindo pontos percentuais mais elevados no sexo feminino (23,6%), relativamente ao sexo masculino (15,2%). Embora com algumas variações, essa diferença entre os sexos prevalece no contexto rural e urbano.

[31] Segundo Góis (2006:45), a emigração cabo-verdiana (inicialmente restrita ao universo masculino) para os Estados Unidos teve o seu início no século XVIII, através das atividades dos navios baleeiros americanos, que regularmente aportavam nos mares do arquipélago. Esses navios, nos portos cabo-verdianos, representavam oportunidades aos jovens de famílias pobres, que tinham pouca esperança no seu futuro nas ilhas. Através desses navios, esses jovens realizavam o sonho de deixar o país em busca de uma vida melhor (em 1840, mais de 40% dos caçadores de baleias de Nawtucket eram cabo-verdianos), sem se esquecerem das famílias que deixavam para trás, a quem mandavam dinheiro e mantimentos.

verdiana, onde uma parcela do contingente juvenil vivencia precocemente a experiência do trabalho. Trata-se de uma observação que demarca a realidade cabo-verdiana em relação a dos países europeus, onde os jovens se beneficiam de políticas sociais consolidadas e a "inserção" no trabalho torna-se uma questão somente no final do percurso escolar, como explica Dubar[32] (citado por Guimarães, 2005):

> O "dever de inserir-se" na tentativa de encontrar um trabalho, uma vez finda a escola ou a universidade, não é de modo algum "dado" natural que tenha sempre existido. Ao contrário, é uma exigência relativamente recente, na França como alhures. Mesmo a palavra "inserção" (tanto quanto "transição", empregada em outras realidades) é utilizada nesse sentido há pouco tempo, o mesmo acontecendo com a questão da "inserção dos jovens" que só se tornou um "problema social" e objeto de políticas públicas, na França, há não mais que um quarto de século, aproximadamente (DUBAR, 2001).

Guimarães (2005), tomando a França como exemplo, afirma que nos chamados "30 anos gloriosos" a passagem da escola para o trabalho era efetuada de forma quase imediata, para a maioria dos jovens. No sistema de emprego em vigor prevalecia a classificação das qualificações em estreita correspondência com os degraus escolares. O sistema produtivo estava conectado com o sistema de ensino, o que tornava relativamente fácil a "transição pré-programada" para o mercado de trabalho. No bojo das mutações no mundo do trabalho emerge a situação de "transição aleatória", em um contexto cuja equiparação entre trabalho e emprego remunerado é rompida; o modelo de trabalhador permanente, contratado a tempo integral cai por terra; desaparecem os contratos de longa duração, que "casava" o trabalhador a um mesmo empregador por toda a vida; multiplicam-se as formas alternativas de relações de trabalho (trabalho por tempo parcial, trabalho por conta própria).

A transição escola-trabalho é uma construção social que varia de sociedade para sociedade e, no interior da mesma ordem social, ao longo do tempo, assertiva evidenciada por diversos estudos. Essa é uma oportunidade para observar que a transição escola-trabalho não deixa de ser também uma dimensão que evidencia similaridades entre os jovens de latitudes muito distantes, como Brasil e Cabo Verde. O ingresso precoce dos jovens no mundo do trabalho, a concomitância escola e trabalho e os mecanismos de proteção recente (ou inexistente) compõem a cesta das evidências que, entre outras, nos informam sobre algumas semelhanças das experiências dos jovens cabo-verdianos e brasileiros pertencentes aos estratos populares, como revelam os

---

[32] DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle en France. In: ROULLEAU-BERGER, Laurence e GAUTHIER, Madeleine (eds.). *Les jeunes et l'emploi dans le villes de l'Europe et de l'Amérique du Nord.* Paris, Editions de l'Aube, 2001, p. 111-23.

resultados de algumas pesquisas realizadas no Brasil (CORROCHANO, 2001, 2008; SPOSITO, 2003, 2005; GUIMARÃES, 2003; CAMARANO, 2004; TARTUCE, 2007). Segundo Guimarães:

> No Brasil, a transição entre escola e trabalho responde a um modelo que revela menos a justaposição entre dois tempos, entre duas experiências contíguas e entre dois processos de socialização institucional – o que transcorre na escola e o que transcorre no trabalho. Ao contrário, nesse país, para os filhos e filhas de trabalhadores, as duas experiências biográficas se interpenetram no tempo, sendo concomitantes. Por um lado, porque o percurso escolar convive, no Brasil, com inserção precoce – precoce e precária – no mercado de trabalho; não sem razão, embora a idade mínima legalmente estabelecida para o ingresso no trabalho seja 16 anos, as estatísticas oficiais, em São Paulo, delimitam em 10 anos a idade que habilita, de fato, os indivíduos à vida ativa. Por outro lado, o mercado de trabalho, em condições de elevada competição pelos postos ofertados, recebe os jovens com escolarização intermediária completa impondo-lhes exigências adicionais. (GUIMARÃES, 2003 p. 123).

Para uma parcela de jovens em Cabo Verde, as fronteiras entre o percurso escolar e o mundo do trabalho se revelam francamente fluídas, tornando difícil referir-se a uma fase exclusiva de formação escolar, finda a qual se iniciaria a passagem ao trabalho. As estatísticas oficiais estabelecem a idade mínima de 15 anos para o ingresso no mercado de trabalho, tendo em conta o período de conclusão da escolaridade obrigatória. Entretanto, o limite mínimo de 10 anos também é observado na análise da população ativa (CENSO, 2000). Contudo, apesar das referidas similaridades entre Brasil e Cabo Verde, talvez devido ao contexto sócio-econômico, julgo importante destacar que na sociedade cabo-verdiana a concomitância entre a escola e o trabalho é amplamente encoberta pelo trabalho invisível, realizado nas pequenas empresas familiares ou no entorno da comunidade. Assim, esse trabalho nem sempre representa uma experiência reconhecida e valorizada[33] pelo mercado de trabalho, a ponto de agregar elementos que permitam estruturar positivamente o perfil do sujeito na busca de um emprego. Ora, ter um diploma é condição *sine qua non* para se ter *chances* na disputa pelo trabalho, como observa Guimarães (2003), mas não basta para habilitar-se ao emprego. Os jovens precisam ter experiências que configurem como fator diferencial em suas trajetórias, representando "vantagens comparativas" (*idem*, p. 85) na busca de uma re-inserção no mercado de trabalho.

---

[33] Schwartz (2007:231) defende que o trabalho envolve uma simbiose entre o sujeito e a sociedade, pois mobiliza a biografia para escolhas socialmente criadas, normatizadas e valorizadas. A valorização social de um dado trabalho, ou seja, a identidade social que permite exibir é importante pela roupagem que proporciona ao sujeito para circulação e aceitação social em determinado contexto. O contrário acontece quando o sujeito tem dificuldades de exibir devido à própria dificuldade de aceitação.

E quando os jovens têm experiências significativas, mas não são detentores de diplomas? Alguns jovens têm experiências significativas tecidas no âmbito mais denso do processo de aprendizagem informal, que ocorre no espaço de trabalho através das relações de amizade com os profissionais mais velhos e ou mais experientes (colegas ou superiores). Se essas experiências são significativas a ponto de as considerarmos uma "qualificação informal", sem um diploma o seu reconhecimento formal, no amplo jogo das relações sociais que o mercado condensa, é algo difícil, pois a sua aceitação depende da decisão unilateral do empregador (KOEBER, 2004), reduzindo as chances do jovem na busca de um (novo) trabalho. Portanto, o diploma e a experiência constituem dois requisitos cruciais exigidos, conjuntamente, aos jovens na transição da escola ao trabalho. Isso não significa, entretanto, desprezar o peso de alguns requisitos adicionais, como idade e gênero (GUIMARÃES, 2003; TARTUCE, 2007), sobretudo pelas oportunidades desiguais que reproduz entre os sexos, tanto na busca de trabalho como no interior do mercado de trabalho.

O ingresso no mundo do trabalho, ainda que pela trilha da precariedade, reveste-se de aspectos positivos ligados à autonomia (SPOSITO, 2003), ao prazer e às realizações básicas que o consumo cotidiano (aparentemente) banal pode proporcionar – a lâmina de barbear, um refrigerante, etc. A possibilidade de ter o próprio dinheiro no bolso, ainda que pouco, permite aos jovens preservar tanto o sentimento de igualdade nas interações com os pares – pagar uma rodada aos amigos -, como a dignidade aos olhos das gerações mais velhas. Assim, como ressalta Corrochano (2001), o trabalho para esses jovens possibilita a construção de uma auto-identificação positiva - trabalhador, honesto, digno - em contraposição à imagem de vagabundo. Para uma grande parcela dos jovens o trabalho é constitutivo do próprio universo juvenil, estando ligado aos sonhos imediatos – divertir-se com os amigos, ter um quarto bonito, comprar o que gosta, pagar os estudos -, e aos projetos futuros que englobam a felicidade na vida familiar - ter casa própria e uma família feliz. Desse modo, ressalto a importância do trabalho na vida dos jovens em Cabo Verde, apoiando-me na seguinte observação de Sposito:

> **"***O trabalho também faz juventude***"** e se torna demasiadamente complexa a construção sociocultural da categoria "juventude", em nosso país, sem a sua mediação efetiva e simbólica. Esse reconhecimento não implica, de modo ingênuo e talvez equivocado, numa defesa do trabalho de adolescentes e jovens, sobretudo se considerarmos as especificidades de cada momento do ciclo que tratamos genericamente como juventude (SPOSITO, 2005 p. 124-125; grifos do autor).

Para os jovens dos estratos populares, trabalhar e ganhar o próprio dinheiro pode representar tanto a possibilidade de contribuir no orçamento familiar como também de experimentar a condição juvenil em esferas como a da sociabilidade, do lazer e do consumo (SPOSITO, 2003). A batalha para conseguir um emprego formal, um *trabalho digno,* é acalentada com esperança e determinação, mas, apesar disso, na luta contra o desemprego muitas vezes vence a precariedade. Enquanto os jovens da classe média e alta dispõem de uma retaguarda familiar, cujos recursos materiais lhes permitem melhorar o perfil para a disputa no mercado de trabalho e esperar por um emprego bom, os jovens pobres lutam em duas frentes: perseguem um emprego, mas aceitam a precariedade, pois se um "trabalho certo" parece difícil, consideram que ter um "trabalho incerto" é melhor do que ficar sem nada para fazer. É que esses jovens sentem a necessidade de lutar pela vida, ou melhor, iniciar seus percursos individuais na esfera pública e privada, recorrendo a trabalhos precários, cuja linguagem comum se refere a expressões como *bico* (no Brasil); *biscates* (em Cabo Verde).

> A precariedade de emprego entre os jovens, expressão das dificuldades que têm em se integrarem no mercado de trabalho, leva muitos deles a deitarem mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida ativa. Nestes termos, o sentido do trabalho está a ser redefinido por quem mais falta tem dele. A instabilidade no nível das representações do trabalho é reflexo de percursos laborais marcados por turbulência, flexibilidade e impermanência. A vivência precária do emprego e do trabalho envolve modalidades múltiplas de "luta pela vida" que compreende trabalho doméstico, eventual, temporário, parcial, oculto ou ilegal [...] (PAIS, 2005a p. 11).

Entretanto, o trabalho precário, provisório, intercalado com momentos de desemprego não garante a independência dos jovens em relação aos pais, dando origem a "trajetórias yoyô" (PAIS, 2005a). As combinações de experiências reversíveis nos seus percursos - escola e coabitação, parentalidade e desemprego, escola e trabalho -, tornam-se possíveis, em certa medida, porque esses jovens contam com o apoio da família que permite combinar estatuto de autonomia com o de dependência econômica:

> Antes reunidas – autonomia e independência – pela conquista do trabalho, hoje se apresentam dissociadas, pois aos jovens se reconhece cada vez mais a possibilidade de autonomia em um contexto de dependência econômica que pode se prolongar indefinidamente, tendo em vista as transformações do mundo do trabalho e a crise da sociedade assalariada (SPOSITO, 2004, p. 76).

O processo de independência dos jovens em relação à família torna-se cada vez mais lento e complexo, devido às dificuldades de inserção no mundo do trabalho que obsta os percursos (presente) e projetos individuais (futuro), como fazer um curso

superior, construir uma carreira profissional, ter casa própria, etc. Se alguns projetos podem ser realizados, ainda que em termos precários, outros, por contingência dos encargos e responsabilidades que envolvem, são irremediavelmente adiados por tempo indeterminado. Torna-se evidente a centralidade que o trabalho assume na vida dos jovens, mas também o impasse entre o tempo presente e o futuro que a sua ausência impõe.

> Uma particularidade de muitos jovens contemporâneos é, por conseguinte, a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência. O próprio *capitalismo flexível* bloqueou a linearidade tradicional das carreiras profissionais. *Carreira* é um caminho pelo qual e circula, mas esse caminho aparece bloqueado para um número considerável de jovens; outras vezes, surgem *encruzilhadas de sentidos vários,* carreiras de retorno, becos de circulação difícil, ou mesmo sem saída (PAIS, 2005a, p. 11).

Sposito (2005) alerta que a compreensão da atual condição juvenil passa pela análise da (nova) relação que os jovens estabelecem com a esfera do trabalho, tornando-se importante captar os múltiplos sentidos que ela assume no universo juvenil, sob a ótica da diversidade dos sujeitos. Algumas pesquisas que analisaram a relação dos jovens europeus com o trabalho, emprego e desemprego, revelam que o trabalho permanece uma dimensão central na vida dos jovens, embora estejam surgindo novas concepções e representações a seu respeito no universo juvenil. As dificuldades e incertezas que recobrem as tentativas de inserção no mundo do trabalho inspiram aos jovens estratégias criativas e realistas na busca de trabalho (CHIESI & MARTINELLI, 1997; BAJOIT & FRANSSEN, 1997; PAIS, 2005a). No Brasil, os resultados de algumas pesquisas (CORROCHANO, 2001, 2008; SPOSITO 2003, 2005; POCHMANN, 2004; GUIMARÃES, 2003, 2005; BRANCO, 2005) apontam para as dificuldades que os jovens enfrentam na relação com a esfera do trabalho, apesar da melhoria nos degraus da escolarização. Por outro lado, ressaltam a centralidade do trabalho na vida desses sujeitos que, além da satisfação das necessidades básicas, lhe atribuem os sentidos de “direito”, “dignidade”, “valor”, “independência pessoal” e “realização pessoal”. Assim,

> [...] Erigem-se formas de conceber e outorgar valor ao trabalho (fundando-o seja na ética, seja na necessidade, seja na argüição de direito) e padrões de interpretar o significado subjetivo do seu resultado (seja como provedor de necessidade, seja como produtor de independência, crescimento ou auto-realização), os quais, longe de descentrarem o trabalho, permitem entrever a pluralidade de significados produzidos no seio desse grupo de jovens (GUIMARÃES, 2005, p. 171).

Apesar das fronteiras entre o trabalho e a escola serem tênues em Cabo Verde, as dificuldades enfrentadas pelos jovens que buscam uma *re-inserção* no mercado de trabalho é uma *questão* visível, entre outras, pelo elevado índice de desemprego que atinge esse grupo. De acordo com as informações censitárias do ano 2000, o desemprego atingiu 46,6% dos jovens na faixa etária entre 15 e 34 anos. Os dados do QUIBB de 2006 revelaram um decréscimo para 39,3%, mas no ano seguinte o desemprego disparou para 41,8%, conforme as informações do QUIBB de 2007. Sendo assim, o desemprego marca a experiência de uma grande parcela dos jovens na fase de transição escola-trabalho. O tempo de desemprego, quando observado pela óptica da heterogeneidade, pode revelar experiências biográficas socialmente desiguais entre os sexos (ROCHA, 2006), representando estratégias díspares de pressões familiares e sociais. Tais experiências desiguais poderiam estar associadas às prescrições socialmente atribuídas ao sexo masculino e ao feminino nas esferas pública e privada.

> O "não trabalho" para jovens [...] também expressa as características da divisão sexual do trabalho, marcando o espaço reprodutivo (doméstico) como da mulher e o produtivo (público e do mundo do trabalho) como o do homem. O que indica o *princípio da separação* entre *trabalhos de homens e trabalhos de mulheres.* [...] Apesar da *hierarquização* que existe nas relações de gênero, a situação de desemprego é perversa para homens e mulheres, seja em termos das queixas das jovens, relacionadas a uma imobilidade forçada; ou dos desabafos dos jovens relacionados à pressão social que sentem. Dessa forma, a dimensão da divisão sexual do trabalho atravessa as relações de trabalho e também se reproduz no mundo do desemprego (ROCHA, 2006, p. 1-5; grifos do autor).

Ao buscar uma re-inserção no mundo do trabalho, a mulher pode experimentar certa desvantagem em relação ao homem, considerado o provedor da família. Talvez seja socialmente mais tolerável uma mulher sem trabalho remunerado, ocupada com as lidas domésticas. Izquierdo (1991) ressalta que as atividades desempenhadas pelas mulheres são consideradas de segunda ordem, enquanto aquelas atribuídas ao sexo masculino são vistas como fundamentais (primeira ordem). Com base nessa valorização distinta das atividades desempenhas por cada um dos sexos, constrói-se uma hierarquia de gênero conducente à relação de dominação/submissão entre o sexo masculino e o feminino. A autora ressalta, ainda, que essa hierarquia mantém-se mesmo quando as mulheres desempenham uma profissão considerada de primeira ordem, em relação ao homem.

Na sociedade cabo-verdiana ainda persistem fortes assimetrias entre homens e mulheres, visíveis nos percursos dos jovens e das jovens desta pesquisa, fruto de processos diferenciais de socialização, não obstante algum esbatimento das fronteiras de

gênero na esfera pública. Se atualmente as mulheres cabo-verdianas têm acesso à formação escolar e ao mundo do trabalho, onde podem escolher profissões antes reservadas exclusivamente ao sexo masculino - policial, mecânico, etc. -, também é verdade que elas continuam sendo as principais responsáveis pelas tarefas domésticas, como cuidados com os filhos e fazer limpeza. É preciso lembrar que "o lugar que a mulher ocupa na sociedade também está determinado por seu papel na família" (BRUSCHINI; RICOLDI, 2008).

Nessa linha, a gravidez poderá estar associada aos motivos de saída da escola das jovens e do ingresso delas mais cedo no mundo do trabalho. As alunas do liceu (escola secundária), por imposição da própria escola, interrompem a freqüência às aulas durante o período de gravidez. Em um sistema educativo que estabelece o limite de idade para ingresso e permanência, bem como o de duas repetências aos alunos das escolas públicas, no ensino secundário, sob pena de uma expulsão[34], a suspensão temporária das alunas grávidas[35] parece configurar um eixo de tensão e desigualdade no percurso escolar dos jovens. Porém, a paternidade durante o período escolar é alvo de certa invisibilidade na escola, reforçando a visão de que as mulheres são responsáveis pela gravidez (LYRA, 1997). São pesos e medidas desiguais da escola, que condiciona percursos díspares entre rapazes e moças da mesma posição social, do mesmo grupo etário e inseridos no mesmo contexto de residência.

Entretanto, é preciso perguntar como os próprios rapazes vivenciam a experiência de paternidade, apesar da referida invisibilidade. Ao pensar no tradicional modelo de socialização de gênero, cujo sexo masculino é associado ao provimento, não se pode subestimar: por um lado, os *inputs* da socialização secundária que cada vez mais evoca a participação masculina em atividades do cotidiano doméstico, como cuidados com a criança, antes relegadas exclusivamente às mulheres; e, por outro, as mutações no mundo do trabalho, cujas barreiras de acesso reduzem aos jovens a oportunidade de uma renda para satisfazer as funções de provedor. Do meu ponto de vista, alguns jovens pais vivenciam uma tensão cujos contornos permanecem obscuros na sociedade cabo-verdiana, precisamente devido à invisibilidade nas instituições que, em certa medida, os confina às suas trajetórias individuais.

---

[34] Trata-se de uma medida estabelecida através do Decreto-Lei nº 41/2003, de 27 de Outubro. Essa questão será aprofundada no capítulo II desta dissertação.

[35] A suspensão das alunas grávidas nos estabelecimentos de ensino é uma medida que foi estipulada no ano letivo 2001-2002 por meio de um ofício - "Orientações gerais para uma melhor gestão da questão da gravidez nas escolas" -, emitido pelo então Ministério da Educação, Cultura e Desportos.

CAPÍTULO 2
CABO VERDE: SISTEMA EDUCATIVO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1- Cabo Verde: contexto histórico e político-cultural

Destroços de que continente, de que cataclismo, de que mistérios (...)? Ilhas perdidas no meio do mar, esquecidas num canto do mundo que as ondas embalam, maltratam, abraçam...
Jorge Barbosa

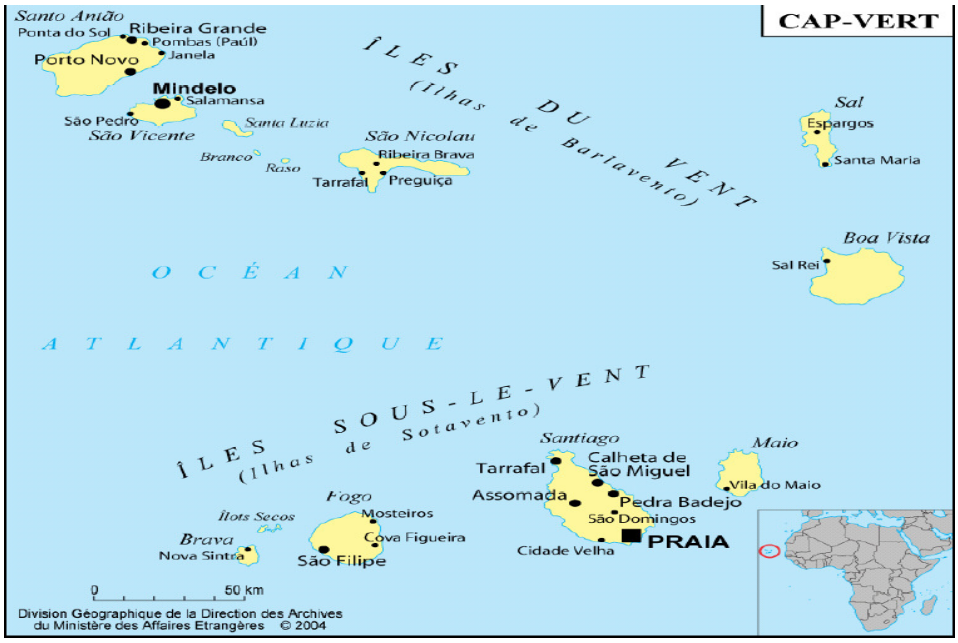


Figura 1: Mapa de Cabo Verde.

2.1.1 Descobrimento e povoamento

Dez ilhas de origem vulcânica (e alguns ilhéus) isoladas e áridas, estendidas sobre o Oceano Atlântico em uma área de 4033 quilômetros quadrados formam um país insular e pequeno chamado Cabo Verde. As ilhas estão agrupadas em dois segmentos, em função dos ventos alísios: Barlavento ao norte (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa vista) e Sotavento no Sul (Maio, Santiago, Fogo e Brava). Das dez ilhas do arquipélago, Santiago é a de maior dimensão (1007 km^2) e a mais povoada; Santa Luzia é a única desabitada. A população residente em 2000 era aproximadamente 431.989 habitantes[36], dos quais uma parcela expressiva revelou-se jovem.

[36] Censo 2000.

Segundo Rodrigues (1991), essas pequenas ilhas que as ondas maltratam e embalam, no passado despertaram algumas lendas, pois era comum sua identificação como Ilhas Hespéridas:

> Para não as confundir com as ilhas Canárias situadas mais a norte, o mundo antigo conheceu-as como Ilhas Abençoadas, onde as ninfas Hespéridas – que segundo outros seriam sete -, com a ajuda de um dragão, guardavam jardins encantados sob os céus dos mares do sul e alimentavam-se de maçãs douradas e bem-aventurança[37].

Situadas aproximadamente a 450 quilômetros da costa ocidental africana, as ilhas foram descobertas no ciclo das navegações portuguesas, em 1460-1462, por António e Bartolomeu de Noli, navegadores genevoses ao serviço da Coroa. Nos relatos da história oficial[38] as ilhas foram descritas como desertas e desabitadas. Tratando-se do primeiro arquipélago pertencente ao mundo tropical achado pelos portugueses, o povoamento[39] começaria pela ilha de Santiago com muitas dificuldades, uma vez que as ilhas ficavam longe do reino e apresentavam condições ecológicas – temperaturas, chuvas, plantas, entre outras – diferentes dos moldes a que estavam habituados os portugueses. Além das dificuldades acima mencionadas, as razões econômicas também se colocaram, pois a fixação nas ilhas exigiria a substituição dos produtos alimentares tradicionais, que tinham garantido o enriquecimento dos colonos em outras sociedades insulares como a Madeira e os Açores (ALBUQUERQUE, 2001).

Diante dessas adversidades, a Coroa portuguesa outorgou a concessão de vários privilégios, "*mui grandes liberdades e franquezas*", através da carta régia de 12 de junho de 1466, com a finalidade de aliciar a fixação dos indivíduos nas ilhas (DOMINGUES, 2001; AMARAL, 2001). Dentre os privilégios concedidos constava a isenção do pagamento da dízima e portagem sobre as colheitas produzidas e exportadas para Portugal ou outras paragens, bem como sobre os produtos adquiridos nessas circunstâncias. Entretanto, foi o direito concedido aos moradores de estabelecerem comércio com a costa ocidental africana, e de canalizarem para Europa e Portugal os

---

[37] DAVIDSON, Basil. As ilhas afortunadas: um estudo sobre a África em transformação. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco. Col. Estudos e Ensaios, 1988.

[38] Alguns historiadores acenam a possibilidade das ilhas terem sido visitadas antes dos portugueses por pescadores da costa da Guiné (Wolof, Serur, Lebu) e navegadores Árabes ou Fenícios. Entretanto, a ausência de documentação fidedigna tem impossibilitado esclarecer completamente essas dúvidas, adverte Albuquerque (2001). Segundo esse autor, mesmo que tais possibilidades viessem a ser confirmadas, não existem dúvidas que foram visitas esporádicas, porquanto não deixaram vestígios nem tampouco deram lugar a uma ocupação. Assim, nesse trabalho optei por adotar o ano de 1460, conforme o relato oficial.

[39] Cabe ressaltar que o povoamento das ilhas ocorreu em períodos diferentes e revela algumas particularidades. Entretanto, as ilhas de Santiago e do Fogo foram as primeiras a serem povoadas.

produtos daí resultantes, que despertou maior interesse nos colonos. Consolidava-se o reconhecimento jurídico do arquipélago cabo-verdiano como entreposto comercial entre os continentes europeus e africanos. Esses incentivos impulsionaram o afluxo de colonos e, paulatinamente, a fixação de moradores que trouxeram uma nova dinâmica para o comércio, acelerando o povoamento das ilhas através da miscigenação entre europeus, dos quais se destacam os portugueses, e africanos na situação de escravos.

Como mencionado anteriormente, as facilidades comerciais e fiscais tinham como finalidade acelerar o povoamento. Tão logo esse objetivo foi atingido, essas facilidades foram restringidas drasticamente, através da carta régia de 1472. Repare-se que, apenas seis anos separavam essas duas mediadas diametralmente opostas. Baleno apresenta a seguinte explicação para a mudança de decisão da Coroa:

> Permitir-lhes uma total liberdade de movimento, como vinha acontecendo, significava abrir as portas a uma concorrência que sabia não estar em condições de poder manejar ou, até, enfrentar. E há que convir que tal risco era real. Melhor posicionados em relação à costa da Guiné, os moradores de Santiago encontravam-se em nítida situação de vantagem, na medida em que mais facilmente podiam atingir os portos de resgate (BALENO, 2001, p.132).

Ambas as decisões régias tinham em comum uma preocupação: preservar o controle sobre o arquipélago devido à sua privilegiada localização geográfica. Esse fato muito explica o interesse da metrópole nesses pedaços de terra sem qualquer riqueza natural. Além das vantagens no plano mercantil, as ilhas representavam possibilidades estratégicas inusitadas para a exploração da faixa costeira ocidental do continente africano e do sul do Atlântico (*Idem*, p. 130).

Volto a insistir na dimensão do comércio à luz da carta régia de 1466 para ressaltar que Cabo Verde assumiu um valor estratégico no comércio triangular (África, Europa e América), atraindo para a ilha de Santiago muitos comerciantes, que se estabeleceram particularmente no *burgo* da Ribeira Grande para usufruírem os fabulosos lucros que esse comércio proporcionava. Os escravos trazidos da costa oeste africana eram revendidos a partir desta ilha para vários destinos, dos quais destaco Península Ibérica, Índia e Brasil. Além de atrair vários navegantes a serviço dos seus soberanos, esse comércio despertou também o interesse de piratas que passaram a atacar por conta própria. Tanto o comércio de escravos quanto a estratégia de lesar os interesses dos portugueses no Atlântico faziam convergir as atenções para a Ribeira Grande.

O lucrativo comércio permitiu a prosperidade do *burgo* da Ribeira Grande, que passou a se beneficiar de obras arquitetônicas, como a mais antiga igreja católica do Ocidente africano e a primeira Sé Catedral construída na África. Em 1533 foi elevado à condição de primeira cidade do país (conhecida até os dias de hoje por Cidade Velha), acolhendo uma diocese estabelecida por Decreto do Papa Clemente VII, que abrangia os territórios da chamada Costa da Guiné. O apogeu dessa cidade portuária que se tornara uma plataforma na rota comercial do mercado mundial marcou uma etapa importante do desenvolvimento do arquipélago.

Porém, o seu declínio vertiginoso também foi um dos principais motivos para o retrocesso da economia cabo-verdiana que, até então por estar centrada no comércio, conseguira tornar rentável um espaço cujas possibilidades agrícolas eram reduzidas. Os problemas sociais decorrentes da transformação dessa economia que abandonara a lógica mercantil para se ancorar em uma agricultura de subsistência foram vários; tendo sido agravados pelo frágil ecossistema do arquipélago, resultando em: diminuição do poder de compra da população, pestes e mortes. O empobrecimento da cidade tornara-se inevitável, sendo deteriorado por sucessivos ataques de corsários, sobretudo do inglês sir Francis Drake e do francês Jacques Cassard, que destruíram moradias e barcos, levando bens e deixando mortos incalculáveis. Esses ataques representavam para os escravos uma possibilidade de fuga rumo às localidades mais encravadas no interior da ilha, onde paulatinamente formaram uma comunidade cujos integrantes passariam a ser chamados "vadios"[40]. O período de bonança pouco durou e a pobreza instalada contribuiu para fragilizar as fronteiras sociais na estrutura piramidal da sociedade.

A decisão de transferir a capital para Praia em 1652, localidade estribada sobre um planalto que possivelmente garantia uma maior segurança, deve-se à sucessiva deteorização da Ribeira Grande. Esse passado de inegável valor histórico e cultural confere à cidade que é o berço da nação cabo-verdiana o reconhecimento como Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO. A atual capital, Praia, é a sede política e administrativa do país, acolhendo uma significativa concentração humana, com os devidos reflexos no que tange à urbanização, emprego, educação, entre outros.

---

[40] A expressão "vadios" possivelmente está associada ao termo "*badios*" que até presente data é utilizado na linguagem cotidiana para se referir aos habitantes da ilha de Santiago.

2.1.2 - Cultura híbrida

Vale sempre considerar o arquipélago cabo-verdiano como um espaço concreto e específico, que subentende uma originalidade e distingue a colonização que aí se estabeleceu de outras colonizações, embora paralelas, alerta Domingues (2001). A tessitura dessa *originalidade* ocorre no limite de um espaço geográfico deserto e cercado por mar por todos os lados, onde dois grupos humanos diferentes (europeus e africanos) estabelecem um processo de miscigenação e trocas, permitindo a fixação de novos padrões culturais. Segundo Baleno (2001), a sociedade insular quinhentista era uma autêntica "babel", tornando-se difícil descortinar a identidade étnica dos indivíduos que compunham cada um dos grupos. De uma forma geral, os indivíduos que chegavam à ilha, na sua maioria, eram comerciantes atraídos pelas facilidades comerciais com a costa da Guiné, tendo por objetivo o rápido enriquecimento.

O contingente da população de origem reinol não era composto apenas por comerciantes, mas também por funcionários reais responsáveis pela gestão político-administrativa (almoxarifes, contadores, feitores, ouvidores, entre outros), pela assistência espiritual (padres), entre outros. Além dos portugueses, podem ser destacados os genoveses, os cristãos-novos (também precedentes do reino), ingleses, franceses e holandeses (*Idem*, p.150).

No que tange ao contingente africano existe uma dificuldade em estabelecer, com precisão, as origens étnicas dos grupos dominantes com maior participação no povoamento inicial do arquipélago. Tal dificuldade reside no peso de tratamento dos escravos como objeto, visto que sua qualidade era o que mais interessava e não sua proveniência. Porém, considerando que os moradores estavam autorizados a comercializar na região designada por costa da Guiné – que ia desde a margem sul do rio Senegal ao rio Orange, no limite norte da Serra Leoa -, estima-se que o grosso de escravos chegados na ilha fosse das etnias aí localizadas: *banhuns, buramos (papéis), cassangas, felupes, jabundos, ariatas e balantas* (BALENO, 2001, p.155).

Para o referido autor, em um primeiro momento, a maioria dos escravos que entravam na ilha destinava-se à exportação, ficando apenas um excedente para o povoamento. Contudo, a partir de 1472, com as novas diretivas da Coroa que estipulou a utilização dos produtos originários na ilha para o comércio com a Guiné, tornou-se necessária uma maior concentração braçal desse grupo humano na ilha, com vista à intensificação do cultivo de algodão. Esse produto servia para tecer lindos *"panos de terra"* que eram utilizados pelos latifundiários como moeda de troca no tráfico.

A estrutura social da sociedade insular quinhentista poderia ser representada através de uma pirâmide, típica de uma sociedade escravocrata, em que os brancos estavam no topo e os escravos na base, tendo os forros (escravos libertos e os nascidos na condição de livre) no permeio. Os brancos detinham a hegemonia político-cultural e econômica, enquanto os negros estavam privados de direitos, inclusive os nascidos livres, sendo reduzidas suas possibilidades de ascensão. Entretanto, Baleno (2001) considera que certas peculiaridades permitiram uma convivência pacífica desses dois grupos: (1) o contingente africano era relativamente superior aos europeus, pelo que estes últimos hesitavam em cometer excessos de brutalidade, pois a força coerciva poderia se revelar insuficiente diante de eventual rebelião; (2) a Coroa cumpria um papel importante de moderador, punindo aqueles que praticassem castigos corporais que levassem à morte, sob pena de abrir precedentes que poderiam despertar ódios raciais difíceis de conter; (3) as mulheres brancas na sociedade quinhentista eram uma raridade, por isso os brancos sentiram-se forçados a fazer "alianças" com as escravas negras, quer através de encontros furtivos, quer para estabelecer família, ocorrendo a primeira interpenetração étnico-cultural da qual nasceram mestiços.

Apesar das diferenças sociais, a tensão provocada pelas questões raciais manteve-se sempre latente. Com isso não pretendo, porém, afirmar a total ausência de situações cujos escravos e trabalhadores livres tentaram insurgir contra os senhores. Contudo, a presença majoritária de negros e mestiços foi criando nuanças para uma mobilidade social onde o fator racial, paulatinamente, foi sendo relativizado em detrimento dos aspectos econômicos.

> [...] No caso cabo-verdiano, desde mito cedo tendem a aparecer elementos intermediários entre os dois pólos da pirâmide, relativizadores dessa dicotomia, devido a processos singulares presentes na história daquela colonização, que irão imprimir tipicidade e *originalidade* cultural à sociedade emergente, que a dado momento passa a ser uma sociedade basicamente de negros e mestiços, o que leva certos autores a acreditar que lá o termo *branco*, a partir de determinado momento, passou a significar muito mais um lugar na estrutura social de que cor da pele ou designação da raça. A interpenetração sócio-cultural e a valorização de aspectos econômicos perante certos preceitos formais anteriormente decisivos na definição do *status* social são alguns dos aspectos explicativos dessa relativização do peso do fator rácio na mobilidade social (PINA, 2006, p. 55; grifos do autor).

Mais tarde, a generalização da pobreza, devido aos sucessivos períodos de seca fome, erupção vulcânica (na ilha do Fogo) e perdas humanas, foi uma tendência geral, permitindo a desestruturação da pirâmide escravocrata, bem antes da abolição. Na visão de vários autores, a pobreza imposta pelas condições ecológicas adversas às atividades

agro-pecuárias reduziram as possibilidades de instalação de uma classe metropolitana forte e as condições de existência de *Casa-Grande e Senzala* no arquipélago. Ao contrário, facilitou a interpenetração social e cultural, visível nas crenças, formas musicais correntes, usos lingüísticos, hábitos culinários e nas manifestações mais comuns da vida cotidiana. Emergia assim a "sociedade crioula", resultante da miscigenação dos africanos e europeus, onde um processo de modificação lenta permitiu frear, aos poucos, os preconceitos étnicos com a ascensão econômica dos mestiços (AMARAL, 2001).

> [...] A moldagem daquela sociedade havia de ser feita [...] pelo mestiço (e não pelo branco) que, num processo assimilacionista, passa a ser assim o chamado "branco da terra", ao ocupar *agora* o *status* deixado a mercê pelos reinóis em crescente decadência e êxodo do arquipélago. É um processo que [...] não teria acontecido nas colônias mais ricas (pelo menos com tanta intensidade) porque lá o senhor branco do *alto de sua pirâmide social* impunha suas normas culturais ao conjunto da sociedade (PINA, 2006, p. 65; grifos do autor).

"De todo esse processo, advém a explicação da singularidade cultural cabo-verdiana em relação às outras sociedades africanas ou demais ambientes atlânticos coloniais (escravocratas) como Brasil, Martinica ou Cuba", afirma Pina (*Idem, p. 60*). Os brancos cada vez mais escassos nas ilhas, paulatinamente cederam lugar à população crioula que buscava afirmar uma identidade cultural própria. Assim, importa relembrar o Movimento Claridade como meio de resistência e revolução cultural que surgiu no arquipélago na década de 1930, iluminando a afirmação de uma identidade cultural cabo-verdiana própria e conformando um espaço de resistência política. Os claridosos romperam com a visão homogeneizante do colonizador, buscando pensar Cabo Verde nos domínios literário, social e cultural sob um novo enfoque. As questões da sociedade crioula abordadas na Revista Claridade, através de ensaios sociológicos e antropológicos, retratando as mudanças na estrutura social e as manifestações culturais tradicionais, contaram com a influência de vários autores brasileiros, principalmente Gilberto Freyre e Artur Ramos.

A cultura híbrida (HALL, 2003) do arquipélago da qual a língua, o *kriolu*[41], é a principal mediação, reflete os traços de uma identidade fruto de um longo processo de miscigenação. A língua oficial é o português, falado nos *eventos* oficiais ou formais. Porém, é através do *Kriolu*, a língua materna falada por todos no cotidiano, que o cabo-

[41] *Kriolu* é a língua materna do cabo-verdiano, resultante da confluência entre as línguas de várias nações ou etnias africanas e européias, com uma base forte no português, admitindo algumas variantes inter-ilhas. Neste trabalho optei por escrever o "Kriolu" conforme a proposta do sistema gráfico do Alfabeto Unificado para a Escrita do Criolo (ALUPEC).

verdiano faz a leitura do mundo (FREIRE, 1992), aprende a pensar[42], fixa a sua história, constrói o presente, exprime a sua subjetividade e vivencia a sua identidade. A música é outro símbolo cultural do país que assume ritmos quentes *(funaná, batuke, koladera*) e convida à dança com movimentos sensuais; ou ritmos mornos e nostálgicos como a *morna*, que canta o amor e a saudade que une os que ficaram e aqueles que partiram para a emigração.

Cantada expressivamente em *kriolu*, a música durante muito tempo foi a ponte que ligou os cabo-verdianos residentes e os da diáspora, servindo-se como veículo de mobilização popular para própria construção do país e denuncia das injustiças sociais. É significativo observar que foi através das composições musicais que o sociólogo cabo-verdiano Renato Cardoso abordou temas sociais caros às ilhas como a seca prolongada, a fome e a emigração.

As festas de romaria têm destaque no cotidiano das ilhas, onde a população é majoritariamente católica. Na ilha de Santiago, em geral, os rituais católicos são proferidos na língua portuguesa (leituras de textos bíblicos e orações) e em *kriolu* (cânticos e homilias). Importa ressaltar que essas festas representam uma homenagem ao santo padroeiro de cada município e são pretextos para realização de atividades profanas – bailes, jogos, venda de alimentos e bebidas pelos comerciantes ambulantes -, e regresso dos emigrantes à terra natal. É ocasião de troca efervescente no *pedaço*[43] (MAGNANI, 1998) e reforço dos laços de sociabilidade entre os visitantes e os indivíduos do *pedaço*.

Expressivamente centrada na ilha de Santiago, a *tabanka* com retumbar de tambores ao som de búzios que reúne no compasso mulheres e homens, na forma de um desfile dançante com bandeiras, é uma manifestação cultural arraigada na cultura africana, mas que engloba rituais com elementos de origem européia. Apesar das particularidades inerentes a cada ilha, a cultura cabo-verdiana é fortemente matizada pela convivência de elementos europeus e elementos africanos, aparentemente, harmônicos, sujeito a re-apropriações pelas novas gerações. Assim, nesse universo em que a doutrina cristã é predominantemente católica, é inegável sua coexistência com

---

[42] Schaff (1974) defende que através das interações sociais o homem aprende a falar e a pensar, recebendo da sociedade um produto completamente feito: a unidade linguagem-pensamento. A linguagem enquanto sistemas de suportes materiais de significações contem em si e fixa de forma despótica a experiência e o saber das gerações passadas, que influencia o homem na sua forma de percepção da realidade e de articulação com o mundo.

[43] O termo "pedaço" é utilizado no sentido apresentado por Magnani, entendido como um componente de ordem espacial onde se tece a trama do cotidiano, correspondente a uma determinada rede de relações sociais que combinam laços de parentesco, vizinhança e procedência, sujeitos a determinadas regras.

práticas e crenças associadas à feitiçaria, em alguns casos, sem uma "oposição demarcada entre sagrado e profano" como observa Rodrigues.

> [...] A origem extremamente variada do povo cabo-verdiano, originou uma cultura rica em elementos heterogêneos, resultando no que é hoje a cultura cabo-verdiana, uma cultura local própria, constituída por elementos importados de várias outras culturas, que tiveram uma renovação e reclassificação local. Não se pode, entretanto, esquecer nesse processo a grande influência do catolicismo, uma das características inegáveis da colonização portuguesa. A influência cristã, através da ação missionária, teve um papel fundamental no desaparecimento de vários elementos, particularmente, da cultura africana, e na atenuação de outros (RODRIGUES, 1991, p. 27).

No seu estudo sobre a exclusão da língua materna no espaço escolar, Tavares (2004) nos oferece um sugestivo esboço analítico sobre a trama de hibridismo no espaço escolar. Segundo o autor, há uma ambivalência espacial e comunicativa no cotidiano escolar, gerada pela supremacia ideológica da língua portuguesa, utilizada num espaço "oficial" de interação (entre professor e aluno) e a língua kriola, falada em espaço "não oficial" e/ou subalterno (corredor, recreios, etc.). Nas palavras desse autor, a escola é dividia em um espaço "oficial" marcada pela autoridade e intransigência do professor e um espaço onde essa relação tende a ser mais democrática, pois entre os diferentes atores veicula a língua kriola. Essa pesquisa mostra que se trata de um eixo de similaridade entre a escola do meio urbano, cujos alunos são da classe média, e a do meio rural freqüentada por alunos pobres.

> [...] Não obstante a hegemonia da língua oficial portuguesa proibir, teoricamente, a articulação da língua materna no espaço escolar, o criolo é veiculado, na prática, o "tempo todo", tanto na relação vertical, quanto na horizontal. Essa prática revela, outrossim, a dimensão prescritiva e autoritária da língua portuguesa nas escolas cabo-verdianas. Trata-se de uma prática ideológica legada pelas relações sociais do colonialismo, todavia reproduzida pelo sistema de ensino numa espécie de "neocolonialismo tardio" (TAVARES, 2004, p. 216).

Fica evidente o caráter híbrido da cultura das ilhas. Seguindo a análise de Canclini (1989), considero que o mais interessante na hibridação da cultura cabo-verdiana é justamente a obliqüidade que se estabelece na trama entre esses vários elementos heterogêneos, e menos discernir o ponto em que começa um e termina outro elemento. Porém, isso não significa, de forma alguma, perder de vista a importância de se aprofundar tanto a discussão sobre a identidade cabo-verdiana, chamada *Caboverdianidade* pelos claridosos, como a nossa *Africanidade* defendida por Duarte, citado por Furtado (2004):

> [...] Nós os cabo-verdianos estamos étnica e historicamente ligados tanto à África como à Europa, 'aparecendo' sobremaneira no sentido da africanidade, a situação geográfica, o condicionamento climatérico, a predominância da corrente imigratória negra no povoamento das ilhas, originariamente desertas. [...] O cabo-verdiano culto não pode, não deve ser assimilável ao europeu culto.[44]

É importante ter presente as condições sociais e históricas da sociedade cabo-verdiana, na década de 1940, quando nascia esse debate teórico sobre a identidade cultural. Apesar de se tratar de um contexto permeado por grandes desigualdades sociais, em presença do colonizador que impunha a sua cultura, sobretudo através da escola e de um corpo de leis que equiparavam o cabo-verdiano ao cidadão português, a idéia de *caboverdianidade* colocava-se como resistência cultural e a busca de afirmação de uma identidade própria, cuja raiz é européia, mas também africana. "*Como foi notado por vozes estranhas insuspeitas, (...) Cabo Verde possuía uma personalidade autônoma bem caracterizada e diferenciada, que merecia um tratamento e um atendimento específicos"*, afirma Baltazar Lopes (1986).

2.1.3 – Independência e Democracia

Conquistada em 1975, a independência marca o nascimento do Estado cabo-verdiano. Sabemos que foi um longo processo envolvendo a resistência cultural dos cabo-verdianos que ficaram e daqueles que partiram para diáspora, terreno fértil, onde muitos, particularmente os jovens, encontraram oportunidade para estudar e liberdade de expressão para criticar o *status quo*. Por outro lado, é preciso considerar a conjuntura internacional favorável para os movimentos de libertação que foi se estabelecendo após a Segunda Guerra Mundial e a aprovação da Carta da Organização das Nações Unidas[45]. Esse documento ao estabelecer a paz como uma condição, e não um fim em si, que se efetiva em presença da liberdade e legalidade entre os homens, consagrou o direito à autodeterminação dos povos, deslegitimando a força dos regimes coloniais autoritários[46]. Nesse cenário emergia o fervoroso movimento independentista na África,

---

[44] DUARTE, Manuel. Caboverdianidade e Africanidade. VERTICE, vol. 14. 1954.p 639-644.

[45] A Carta da Organização das Nações Unidas (ONU) foi assinada em S. Francisco, em 26 de junho de 1945.

[46] Portugal ao se tornar membro da ONU em 1955 assumia perante a comunidade internacional o compromisso de acatar a [...] *missão sagrada, a obrigação de promover no mais alto grau, dentro do sistema de paz e segurança internacionais [...] o bem-estar dos habitantes desses territórios e, para tal fim, deveriam nomeadamente assegurar a esses povos o seu progresso político, econômico, social e educacional, promover a criação do seu governo próprio e auxiliá-lo no desenvolvimento progressivo das suas instituições políticas livres* (CARTA ONU, Cap. XI, art. 37).

cujo ponto de partida foram as colônias francesas e inglesas[47], sendo abraçado mais tarde pelas colônias portuguesas.

A luta armada anticolonial decorreu no solo da Guiné-Bissau, país vizinho, em obediência ao plano conjunto de libertação e posterior unificação política dos dois países traçado pelo então Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde[48] (PAIGC). A luta armada foi levada a cabo por cabo-verdianos e guineenses, sendo importante ressaltar que, mais do que as armas, a língua *kriola* foi decisiva no processo de libertação desses dois países, justamente porque foi o elemento crucial de mobilização e união para a causa conjunta. Amilcar Cabral[49], o fundador do referido partido, antes de ser o grande líder político que conduziu todo o processo, revelou-se um grande estratega cultural ao reconhecer na língua o veículo de mobilização para causa comum.

Após a independência, o PAIGC instaurou no país um regime monopartidário, concretizando o sonho de unificar os dois países. Entretanto, tal unificação pouco durou e foi abandonada por Cabo Verde em 1980, na seqüência de um golpe de estado em Guiné-Bissau. Assim, uma elite cabo-verdiana buscou nas razões históricas que se prendem com a luta pela libertação a base de legitimação do poder, formou o Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV).

O regime de partido único perdurou até 1990, período em que o controle do Estado se fazia sentir nos domínios econômico, cultural, educacional bem como da comunicação social (ÉVORA, 2001). Entretanto, o país conseguiu inegáveis realizações sociais, sobretudo na área da educação e saúde, bem como um crescimento econômico que se estagnou na segunda metade da década de 80. Ante algumas mudanças no contexto internacional e pressões dos movimentos sociais internos, o PAICV estabeleceu as condições legais para o processo de transição do regime monopartidário para pluripartidário. Assim, em 1991 foram realizadas as primeiras eleições

---

[47] É preciso considerar que as colônias portuguesas contaram com uma fervorosa corrente ideológica em nível do continente africano (e asiático), que evocava a descolonização política como projeto comum. Nessa linha destaca-se a importância do encontro de BANDUNG (1955) e de Adis Abeba (1963), onde se formou a Organização de Unidade Africana (OUA).

[48] O PAIGC foi formado em 19 de setembro de 1956, em Guiné-Bissau, sob a liderança de Amilcar Cabral.

[49] Amilcar Cabral (1924-1973) é o renomado líder político africano que liderou o processo de luta pela independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau. Ele nasceu em Guiné-Bissau e a partir dos oito anos de idade estudou em Cabo Verde, onde completou o estudo secundário; ingressou numa universidade em Portugal onde se formou em agronomia (1945-1950). Os contatos com outros estudantes africanos na metrópole e a profissão de agrônomo aguçaram a sua visão para a análise das relações entre o dominador e o dominado, bem como a erosão dos solos no arquipélago, reforçando suas bases culturais e políticas para o movimento revolucionário.

democráticas no arquipélago, vencidas pelo Movimento Para a Democracia (MPD), associação política cujos órgãos dirigentes, segundo Furtado (1994), revelavam uma forte participação dos técnicos superiores e médios.

> A composição dos órgãos dirigentes do MPD também denota o peso dos quadros na sua composição e na sua direção. De acordo com a composição dos órgãos saídos da I Convenção, dos 45 membros da Direção Nacional, cerca de 30 são técnicos superiores ou médios. Os restantes são empresários e/ou funcionários públicos. A Comissão Executiva é toda ela formada pelos quadros, geralmente técnicos superiores. Diferentemente do PAIGC/CV, o MPD conseguiu aglutinar todos os que se opunham ao programa político-ideológico daquele, mas também muitos que foram preteridos na luta por posições a nível das estruturas do poder A classe média, os empresários, os quadros e os jovens constituem a base social do MPD que, sem dúvida alguma, conseguiu atraí-los em parte do próprio PAICV (FURTADO, 1994, p. 279).

Como mencionado anteriormente, a transição democrática ocorreu de forma pacífica evidenciando a forte coesão cultural do país fundada, antes de mais nada, na língua *kriola*. Assim, concordo com Silva[50] (apud DIAS, 2002) que defende a força do *kriolu* associado à idéia de uma nação (unidade cultural) cabo-verdiana muito antiga, anterior ao projeto (político) de construção do Estado moderno.

O advento da democracia marcou um segundo momento de realização de um conjunto de reformas, a começar no plano constitucional que serviu de chapéu para as reformas, entre outras, no setor econômico (estruturação do novo sistema fiscal, adoção do modelo de economia de mercado) e sistema educativo, como veremos mais adiante. Além de um longo processo de privatização que promoveu a expansão do setor privado, a descentralização político-administrativa, atendendo a divisão territorial em municípios que atualmente somam um total de vinte e um, permitiu alinhavar a esfera pública com a presença de novos atores.

Cabo Verde é considerado um dos sistemas democráticos mais estáveis da África, com um nível de corrupção relativamente baixo, ocupando em 2002 a terceira posição (a seguir à Botsuana e África do Sul) no *ranking* do Índice da Percepção da Corrupção, elaborado pela International Transparency[51].

---

[50] Silva afirma: "*Kauberdianu, inkuanto língua papiadu, e ta izisti désdi ki na txon di nos ilhas toma korpu nason kauberdianu"* / O cabo-verdiano, enquanto língua falada existe desde que no chão das nossas ilhas tomou corpo a nação cabo-verdiana. In: SILVA, Tomé V. da. "Kriolu spedju de nos alma". Cultura 2, p.108-121.

[51] Organização internacional não-governamental fundada em Alemanha, Berlim, em 1993, cujo objetivo principal é combater a corrupção e reforçar a democracia. Disponível em: < www.transparency.org>. Acessado em 21 de junho de 2010.

2.1.4 - Desafios econômicos e sociais

O clima das ilhas é marcadamente distinto por duas estações: "tempo das brisas" ou estação seca (de dezembro a junho) e "tempo das águas" ou estação das chuvas (de agosto a outubro). Entretanto, é importante frisar que a chuva é o elemento climático mais ausente no país, sendo freqüentes os anos em que se registram valores irregulares ou nulos de precipitação. Decorrente da posição geográfica em plena extremidade ocidental da faixa do Sahel, associada às características de aridez e semi-ardidez, as peculiaridades do clima têm colocado, secularmente, desafios determinantes ao desenvolvimento do país. Apesar de adversas à agricultura, a grande virtude das condições climáticas é serem propícias ao turismo, não só pela beleza das praias cujas brisas temperam o calor do sol, mas também pelo contraste harmonioso que embeleza a paisagem – céu azul aberto, montanhas com formas diversas esculpidas pela erosão, vales verdes e planícies revestidas com vegetações secas.

Inversamente ao que ocorre na maioria das economias da África subsaariana, a contribuição da agricultura para a formação do PIB é fraca (representou menos de 8% do PIB em 2006, mesmo incluindo a pesca), o que se deve, em grande medida, ao fato de aproximadamente apenas um décimo do terreno no país ser arável. Por outro lado, a forte irregularidade e escassez das chuvas, fatores da seca cíclica que tem assolado o país, têm constituído o maior obstáculo ao desenvolvimento do setor agrário. Cabo Verde importa mais de 80% dos alimentos consumidos no país[52]. A fraca *performance* do setor agrícola contribui para o agravamento do quadro de pobreza, sobretudo das famílias que vivem nas zonas rurais, estando associada a fenômenos como a emigração e êxodo rural. A ausência das chuvas por longos períodos condiciona não apenas a vida agrária, mas também desencadeia fenômenos como a erosão exigindo investimentos avultosos para a preservação das superfícies aráveis.

O setor de pesca, apesar dos esforços de modernização dos métodos artesanais, tem assumido um peso relativamente baixo na economia, quanto mais não seja pelo obstáculo que as condições naturais representam associada aos grandes fundos, de mais de 3000, que imperam no mar das ilhas. Em relação ao desenvolvimento das indústrias, a escassez de aproveitamento de energia hidráulica e eólica assume-se como um forte obstáculo. O fornecimento da energia elétrica à população das ilhas é feito à custa de

---

[52] Avaliação do Desenvolvimento Rural de Cabo Verde. Banco Mundial, 2007. A dependência alimentar é elevada, pois, em anos de boa produção, a base produtiva do país consegue garantir, quando muito, 20% das necessidades alimentarias básicas.

elevadas despesas com a importação de combustíveis para alimentação de motores de distribuição. Esse quadro demonstra a viabilidade de existência das pequenas unidades de transformação, sendo menos oneroso a importação dos artigos fabricados. Assim, a maioria das empresas[53] no país é de pequeno porte, ao passo que as grandes representam somente 3% do setor. Apesar do diminuto percentual, as grandes empresas assumem um enorme peso econômico, representando aproximadamente 69% do volume de negócios e oferecendo a maioria (51%) do emprego gerado pelo setor. As médias empresas geram 17% dos empregos.

Desta forma, a estrutura da economia[54] cabo-verdiana é fortemente baseada no setor terciário, representando cerca de três quarto da riqueza nacional (PIB) em 2006. O turismo é considerado o motor da economia tendo em vista a sua crescente contribuição no PIB. Esses dados demonstram, em certa medida, que a estrutura econômica centrada no setor terciário, não traduz o real desenvolvimento do país, mas denuncia a inexistência dos recursos naturais, as limitações estruturais do setor primário e o fraco desenvolvimento do secundário.

Considerada um dos traços distintivos do povo cabo-verdiano, a emigração é uma das formas que o país encontrou para enfrentar a escassez dos recursos naturais e os constrangimentos estruturais acima referidos. A emigração é um dos fenômenos mais estáveis e antigos da sociedade cabo-verdiana, sendo iniciada, a partir do século XVI, em um primeiro momento forçada, através da escravatura (GÓIS, 2006). Entretanto, a minha pretensão é meramente destacar a importância das remessas de divisas enviadas pelos emigrantes ao país, sendo uma importante fonte de captação de recursos financeiros para o desenvolvimento e redução da pobreza. Igualmente, menos desprezíveis são as contribuições diretas junto às famílias, por meio de financiamento das alternativas de pequenos negócios que consubstanciam fontes autônomas de renda.

Em relação ao comércio, três quartos das importações feitas no país são originários da União Européia (UE), sendo Portugal o grande exportador (45%) para Cabo Verde. Atualmente, o novo parceiro comercial é o MERCOSUL, particularmente o Brasil, que representa cerca de 7% das importações (em comparação com 0% em 1998). A exportação de mercadorias (vestuário, calçado e peixes) é extremamente limitada (1,3% PIB em 2007) e tem como principal destino a União Européia que absorve mais de 70%, com destaque para o mercado português e espanhol. A moeda é o

[53] Diagnóstico sobre Mercado de emprego. Praia, 2008.
[54] Cape Verde: Gross Domestic Product at Current Prices, 19991-2000. IMF, INE.

escudo cabo-verdiano (ECV) e tem uma taxa de câmbio fixa[55] com o euro, de forma a garantir a confiança do investimento estrangeiro e a estabilidade no envio de remessas de divisas dos emigrantes que sempre desempenharam um importante papel no desenvolvimento do país. Por outro lado, o Acordo de Parceria Especial e o Acordo da Parceria para Mobilidade assinados com a união Européia reforçam a importância da paridade fixa entre as duas moedas.

É importante reiterar que o desenvolvimento do país, desde muito cedo, esteve atrelado tanto aos apoios internacionais, fruto de uma grande rede de parceiros mantidos através da boa governança, como ao envio de remessa de divisas dos emigrantes. Apesar da persistência da seca e outras vulnerabilidades de natureza estrutural, Cabo Verde demonstrou um elevado crescimento nos últimos anos e deixou a lista de categoria dos Países Menos Avançados (PMA) em 2007. A sua atual graduação como país de rendimento médio, a meu ver, é sinônimo de desafios redobrados na luta contra as limitações naturais, disparidades entre as ilhas e desigualdades sociais que esse crescimento encobre.

Conforme os dados do Censo 2000, a população ativa de Cabo Verde é de 174.644 indivíduos, o equivalente a cerca de 40% da população total do país. Destes ativos, 50,4% são homens e 49,6% mulheres. A idade mediana da população ativa é de 31,3 anos, e cerca de um quarto dos ativos tem idade compreendida entre os 15-24 anos. Estima-se que o setor informal[56] represente 40% do emprego total. O setor privado é o principal empregador, absorvendo cerca de 62,7% do total dos ativos, contra 23,4% do setor público e os restantes 13,9% que se distribuem pelas ONGs, organismos internacionais e trabalhadores familiares não remunerados (CENSO 2000).

O índice geral de desemprego tem sido constantemente elevado, atingindo essencialmente os jovens. Trata-se de um fenômeno estrutural associado, em grande medida, aos fatores ecológicos adversos ao desenvolvimento do setor primário. A falta de chuva, associada à pobreza do solo, constituem fortes fatores de entrave para o desenvolvimento de atividade econômica no meio rural.

---

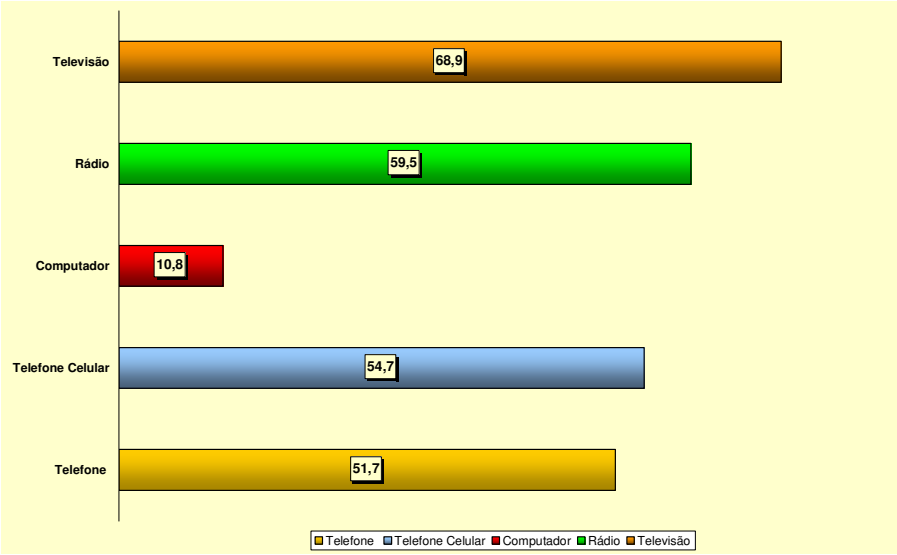
[55] A paridade fixada em 2000: 1 escudo de Cabo Verde (CVE) = 0.009069 €; 110,265 CVE =1 €.

[56] Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza. Ministério das Finanças de Cabo Verde, 2004.

Em 2002, cerca de 37% da população residente foi considerada pobre[57], dos quais 14% eram "muito pobre". A maioria dos pobres (63%) vive no meio rural e tem a agricultura como principal meio de subsistência. Tanto na zona urbana como rural, a incidência da pobreza flagela de forma particular as famílias chefiadas por mulheres. O nível de pobreza é menor nas ilhas, cuja atividade agrícola assume pouca expressão e o turismo é bem desenvolvido. Apesar da elevada dependência alimentar, em Cabo Verde fala-se em insegurança alimentar (IA) e não de fome. A IA é de natureza estrutural, resultante das limitações agro-ecológicas, agravadas pela seca e desertificação.

Em relação ao acesso aos meios de comunicação e de informação, os dados do QUIBB de 2007 apontam que a maioria das famílias cabo-verdianas tem acesso à televisão (68,9%), seguido da rádio (59,5%). Apenas um reduzido número de famílias (10,8%) possui computador (gráfico 1).

Gráfico 1: Distribuição dos meios de comunicação segundo o acesso nacional, em %



Fonte: QUIBB 2007 – INE. Elaboração própria.

[57] Com base no "Relatório dos Progressos Realizados para Atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)." ONU/Governo de Cabo Verde, Maio de 2007; Inquérito às Despesas e Receitas das Famílias (IDRF). De acordo com o IDRF II, os pobres e muito pobres formam a população pobre. É muito pobre aquele cujo consumo anual per capita está abaixo de 28.833 ECV e é pobre todo aquele cujo consumo anual per capita fica entre esse valor e o limiar da pobreza de 42.250 ECV.

2.2 - Breve olhar sobre o sistema educativo em Cabo Verde

A história recente de Cabo Verde foi marcada por cinco séculos de colonização, cujos reflexos no sistema educativo e no cidadão cabo-verdiano ainda se fazem sentir, apesar das reformas que vêem sendo realizadas desde a década de 1970. Assim, não se pode subestimar o peso desse passado histórico que guarda e esclarece, ao mesmo tempo, as diversas questões que o sistema educativo no país atualmente coloca, particularmente na sua relação com a formação profissional. Porém, atendendo ao propósito deste trabalho, não é minha pretensão apresentar uma análise exaustiva a esse respeito, mas sim sublinhar alguns acontecimentos e períodos significativos que, a meu ver, poderão contribuir na compreensão do sistema educativo cabo-verdiano: o período da colonização (1460-1975) e sua crise final; o período do regime monopartidário (1975-1990); e o período da democracia (de 1991 até a presente data).

2.2.1 - O período da colonização e sua crise final

Não sendo factível abarcar todo o período colonial, busco traçar uma visão panorâmica do sistema educativo nesse período, sobretudo a sua crise final. De uma forma geral, no período colonial a escola tornara o veículo de imposição e consolidação do poder da metrópole, através da língua e dos currículos, revelando-se pouco preocupada com o desenvolvimento socioeconômico da própria sociedade cabo-verdiana. A educação estava centrada na "missão civilizadora", baseada na idéia racista de incapacidade dos africanos e do nulo valor das suas culturas (TAVARES, 2004). Conforme adverte Mills (1970:272): *o tipo de produto, que se espera conseguir com uma dada educação, e o tipo de sociedade para a qual ela se dirige são as questões mais fundamentais a serem formuladas acerca de qualquer sistema escolar.*

Os escassos investimentos da Coroa portuguesa impediram o desenvolvimento da educação no arquipélago e, conseqüentemente, reduziram as possibilidades de formação pessoal e cívica do cabo-verdiano. Em 490 anos, de "1460 até 1950", havia em Cabo Verde apenas 14 escolas e 97 postos escolares, para o ensino básico (primário como era denominado); somente uma escola secundária (liceu); e, nenhuma escola de nível superior. Um olhar comparativo do número de professores e postos escolares existentes revela uma vertiginosa redução dos estabelecimentos escolares. Tendo como referência alguns dados da década de 1940[58], ao isolar os dois extremos desse período

[58] Optei por apresentar algumas informações da década 1940 devido às dificuldades que encontrei em reunir informações sistematizadas e de forma subseqüente, nos outros períodos.

verifica-se que no ano letivo de 1949 havia 144 professores, exatamente o mesmo número registrado em 1940; existiam no arquipélago 144 postos escolares em 1940, ao passo que em 1949 contabilizam-se apenas 97. Verifica-se, portanto, uma redução em cerca de 30% dos estabelecimentos escolares (tabela 1). Fica evidente que, por um lado, a escola era uma raridade no arquipélago e, por outro, o seu acesso se restringia somente a uma pequena elite, em função de classe, raça e sexo.

O número de alunos que ingressava anualmente no ensino básico era extremamente reduzido e decrescia à medida que atingia degraus escolares mais elevados. Assim, apenas uma parcela exígua das crianças conseguia completar o ensino primário e ingressar no liceu. O acesso visivelmente desigual entre os sexos revertia a favor dos rapazes, cuja presença majoritária na escola ultrapassava anualmente em mais de 60% a presença feminina.

Tabela 1: População, escolas, professores e alunos do ensino básico na década de 1940

	Ano Letivo		
	1940-41	***1944-45***	***1949-50***
População[59]	174.665	165.530	147.328
Estabelecimento	159	101	111
Escola	15	14	14
Postos	144	87	97
Professores	144	134	144
Alunos	5.923	5.823	**5.392**
Sexo			
Homem	3.949	3.251	3.346
Mulher	1.974	1.801	2.046
Naturalidade			
Européia	29	55	11
Cabo-verdiana	5.843	4.948	5.366
Outras colônias	34	23	15
Outros continentes	17	6	0
Raça			
Branca	312	233	161
Parda	4.462	4.888	4.776
Preta	1.149	702	455
Idade			
até 9 anos	1.767	1.724	1493
de 9 a 12 anos	2.668	2.702	2700
de 12 a 14 anos	1.448	1.397	1.199

Fonte: Anuários Estatísticos da colônia de Cabo Verde. Elaboração própria, 2010.

[59] A década de 40 foi marcada pela fome e seca que provocaram uma grande redução da população.

O contingente estudantil era majoritariamente mestiço. Julgo que tal situação poderia ser reflexo da própria estrutura demográfica do arquipélago nessa época, em que tanto o grupo negro como o branco eram uma minoria, mas também reveladora de algum resquício do fator racial no acesso à educação.

No período em apreço existia uma forte disparidade no interior do país em relação ao acesso à educação. O Concelho da Praia acolhia um total de 15% dos alunos e possuía apenas uma escola, embora fosse o mais populoso. O maior número de estudantes encontrava-se no Concelho de S. Vicente (19%), embora a sua população total não atingisse sequer a metade daquela da Praia. Ainda no que se refere à distribuição da população estudantil, Santa Catarina e Tarrafal, dois Concelhos rurais extremamente populosos, despertam atenção, pois apresentam uma disparidade bem acentuada na relação entre a população total e os alunos matriculados (tabela 2).

Curiosamente, ao agrupar os Concelhos, conforme a divisão do arquipélago, em dois grupos de ilhas pode-se visualizar que Barlavento (Ribeira Grande, São Vicente, Paúl, São Nicolau, Boa vista e Sal), embora representasse apenas cerca de 39% da população do país, concentrava a maioria dos parcos recursos que a metrópole canalizava para a educação: detinha aproximadamente 60% dos alunos, 60,4% dos postos escolares e 57% dos professores; em contrapartida, o grupo de Sotavento (Praia, Tarrafal, Santa Catarina, Fogo, Brava e Maio), apesar de concentrar a maioria da população do arquipélago (61%), acolhia apenas 40% do contingente estudantil, 39,6% postos escolares e cerca de 43% dos docentes.

Tabela 2: Escolas, professores e alunos segundo Concelho, no ano letivo 1945-46

Concelhos	Escolas	Postos escolares	Professores	Alunos
Praia	1	13	23	959
Santa Catarina	1	5	8	301
Ribeira Grande	2	17	22	940
Tarrafal	1	5	7	274
Fogo	2	8	13	531
São Vicente	1	10	22	1.203
Paúl	1	12	13	568
São Nicolau	1	12	16	740
Brava	1	5	8	334
Boa vista	1	5	6	269
Maio	1	2	3	114
Sal	1	2	3	105
Total	**14**	**96**	**144**	**6338**

Fonte: Anuários Estatísticos da colônia de Cabo Verde. Elaboração própria, 2010.

Diante dessas observações, embora nos limites desse trabalho a categoria raça/etnia não tenha sido considerada, neste período particular ela parece-me importante para problematizar as disparidades de acesso à educação entre as ilhas. Como foi acima mencionada, a maioria da população do país nesse período era mestiça[60], sendo irrisória a percentagem de brancos nos dois grupos de ilhas. Contudo, o mais importante seria destacar que o grupo de cuja oferta escolar mais se beneficiava eram os mestiços e estavam fortemente concentrados no Barlavento (82,5%); ao passo que os negros tinham uma forte presença em Sotavento (45%), onde as possibilidades de acesso à educação eram relativamente menores.

Nesse sentido, considero que o fator racial teve, no período colonial, um peso significativo no acesso desigual à educação entre as ilhas de Barlavento e de Sotavento. Portanto, os dados desse período, possivelmente, refletem a reprodução de uma estrutura social que beneficiava os mestiços, em relação aos negros. Por outro lado, o fator econômico também se revelava pouco desprezível numa sociedade em que, segundo Baleno (2001), o fator racial estava sendo, paulatinamente, relativizado em detrimento dos aspectos econômicos com a ascensão social dos mestiços.

A disparidade no acesso à educação entre as ilhas ganhava maiores proporções no ensino secundário. Entre o reduzido número de alunos que concluíam o ensino básico, apenas uma minoria tinha *chances* de realizar o estudo secundário, pois, durante muito tempo o único liceu[61] das ilhas, Gil Eanes, estava sediado em Barlavento, na ilha de S. Vicente. Assim, a oferta escolar em nível secundário tornava-se muito mais seletiva e o fator econômico pesava de forma decisiva. No arquipélago eram poucas as famílias abastadas - altos funcionários públicos, comerciantes e latifundiários - que possuíam meios financeiros para garantir aos filhos a continuidade dos estudos no liceu, numa outra ilha. A irrisória presença dos brancos e ascensão dos mestiços faz supor que, precisamente, nesse último grupo poderia se encontrar uma boa parcela das famílias; uma pequena burguesia, cuja situação econômica possibilitaria financiar aos filhos a continuidade dos estudos. Ao relembrar que a emigração tradicionalmente foi considerada um recurso para aqueles cujas possibilidades eram mais reduzidas nas ilhas,

---

[60] Com base no anuário estatístico da colônia de Cabo Verde. Número XIV. Serviços Estatísticos da Cidade da Praia, 1946.

[61] O Liceu Gil Eanes foi instituído em 1917, após a extinção do Seminário – Liceu de S. Nicolau pela Lei nº. 701, de 13 de junho de 1917. Inicialmente chamaria Liceu D. Henrique, mais tarde Liceu Nacional de Cabo Verde e, por fim, Gil Eanes.

poder-se-ia avaliar a importância desse fenômeno para a continuidade dos estudos dos alunos pertencentes às famílias pobres – negras e mestiças.

É preciso ressaltar a importante contribuição da igreja católica para a educação em Cabo Verde, seja no processo de alfabetização, em que as missões religiosas encarregavam-se da instrução primária nas intituladas "escolas rudimentares", seja nos Seminários, que possibilitaram a formação de uma nata intelectual, beneficiando a sociedade cabo-verdiana em áreas distintas, além do campo espiritual. Considerada a primeira instituição de ensino secundário instituída no arquipélago (TAVARES, 1999), o Seminário-Liceu da ilha de S. Nicolau, criado em 3 de Setembro de 1866, oferecia aos jovens das ilhas, inclusive os mais pobres, a oportunidade de prosseguirem os estudos, sem que efetivamente abraçassem no final uma carreira eclesiástica. Os alunos que ingressavam nessa instituição subdividiam-se em dois grupos: internos, cuja pretensão era seguir a carreira eclesiástica, e externos, que almejavam outras ocupações. Assim, a igreja católica teve um papel crucial na distribuição da oferta escolar no país, assegurando a escolarização aos grupos menos privilegiados, principalmente do sexo masculino.

Esse cenário revela que os alunos das ilhas de Sotavento ao concluírem o ensino básico detinham oportunidades muito mais reduzidas de prosseguirem os estudos no liceu, em relação àqueles de Barlavento. Entretanto, a criação de uma seção do liceu Gil Eanes na Praia, em 1955, que ministrava os dois primeiros anos do ciclo liceal, representou uma ligeira inflexão, mas a conclusão do estudo secundário permanecia condicionada ao deslocamento à S. Vicente. A grande mudança nesse cenário ocorreu graças à criação do Seminário de São José em 1957 e do Liceu Adriano Moreira[62] em 1960, ambos sediados na Praia, ilha de Santiago. Porém, apesar do incremento das oportunidades do estudo secundário que essas instituições representavam para os estudantes de Sotavento, de uma forma geral, para os jovens pobres ingressar no liceu continuava sendo um projeto árduo, ante a rigorosa seleção feita à porta de entrada da escola. Assim, embora fosse uma instituição para formação de padres, o Seminário de São José representou uma grande oportunidade de formação para vários jovens das localidades rurais e outras ilhas, cujas famílias não dispunham de meios financeiros para custear seus estudos secundários na Praia. Tal oportunidade nem sempre resultava numa carreira eclesiástica.

[62] Após a independência e até a presente data esse liceu passou a ser intitulado por Domingos Ramos.

Nesse período não havia qualquer estabelecimento de ensino superior no país, por isso ingressar no ensino superior era uma possibilidade extremamente rara no arquipélago, estando condicionada a uma bolsa de estudos. O fator econômico revelava-se um divisor de águas, pois os filhos das famílias abastadas podiam realizar os estudos no estrangeiro, sem depender da bolsa de estudos. Se para os homens era extremamente difícil concluir o ensino secundário, quanto mais ingressar numa universidade, para as mulheres a seleção desde o ensino básico era muito mais severa. Tratava-se, pois, de um sistema altamente seletivo e excludente, marcado pelo acirrado recrutamento dos alunos, em função da classe, sexo e raça. À imagem de um funil, a escola estreitava e filtrava, ao mesmo tempo, a passagem de um número cada vez mais exíguo de alunos à medida que ascendiam nos degraus escolares (ensino básico, ensino secundário e ensino superior).

Cinco séculos de colonização declinaram no sistema educativo em Cabo Verde esse quadro dramático, que paulatinamente viria a ser sucumbido tanto por algumas mudanças internas como pelas novas exigências do contexto internacional. Apesar do amplo leque de questões a serem observadas na alteração desse quadro, pretendo apenas destacar que: por um lado, as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial incitaram a melhoria da educação nas colônias; e, por outro, o movimento de resistência, "Claridade", mencionado anteriormente, cujo propósito de afirmação de uma identidade cabo-verdiana e autonomia das ilhas, representando também um espaço para criticar esse sistema excludente e o elevado índice de analfabetismo no país. É preciso ressaltar que, embora o Estatuto do Indigenato[63] não tivesse sido aplicado em Cabo Verde, pelo menos no mesmo período que as demais colônias portuguesas, a metrópole vedou à esmagadora parcela dos cabo-

[63] A proposta de Lei orgânica sobre a Administração Civil das Províncias Ultramarinas, de 1914, explica: o Indigenato "estabelece uma diferenciação de estatuto civil, político e criminal entre o indígena que, pelo seu grau de instrução, situação econômica ou pessoal, hábitos europeus e integração nas instituições gerais da colônia, pode e deve gozar, utilmente, de todos os direitos garantidos aos cidadãos da República na Constituição e códigos fundamentais do país, e o indígena ignorante desconhecedor dos nossos usos e costumes, que vive ainda a vida rudimentar dos agrupamentos étnicos a que pertence, porventura de há pouco submetido à nossa autoridade, talvez ainda em estado de declarada rebelião contra ela, e a quem por isso, competiria com mais rigor, a designação, aliás, adotada em outros países, de simples súbditos da República". O referido documento, também, estipula: "considera-se indígena para efeitos desta lei, o indivíduo de cor que não satisfazer cumulativamente às seguintes condições: 1º Falar o português ou qualquer das suas variedades dialectais, ou ainda alguma outra língua culta; 2º Não praticar os usos e costumes característicos do meio indígena; 3º Exerce profissão, comércio ou indústria, ou possuir bens, de que se mantenha". Teoricamente, uma vez cumprido esses requisitos, o indígena seria reconhecido como cidadão da República, tendo garantido o pleno uso dos direitos civis e políticos concedidos aos portugueses originários na colônia. À semelhança do Estado da Índia e Macau, em Cabo Verde as exigências do estatuto não foram postas, não obstante a elevada taxa de analfabetismo nas ilhas seja um possível indicador que a maioria da população não falava corretamente o português.

verdianos a possibilidade de usufruir o direito à educação. Os dados estatísticos das colônias referentes ao ano 1972-73 revelam que, Cabo Verde detinha melhor índice de educação comparado a Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Macau e Timor. Porém, o arquipélago era suplantado pelas colônias Angola e Moçambique (tabela 3).

Tabela 3: Níveis de ensino e alunos por colônia portuguesa, no ano letivo 1972-73

Níveis de Ensino	Cabo Verde	Guiné-Bissau[64]	S. Tomé e Príncipe	Angola	Moçambique	Macau	Timor
Básico	68.900	-	10.754	525.234	521.206	22.699	61.221
Preparatório	2.005	-	1.764	40.024	16.017	396	641
Secundário	1.257	-	621	18.324	9.942	7.389	233
Téc. Profissional	324	-	340	13.467	11.844	2.717	138
Superior	310	111	68	1.337	818	106	52

Fonte: Direção Geral das Estatísticas de Portugal. Elaboração própria, 2010.

O reduzido número de jovens cabo-verdianos que teve a oportunidade de fazer o estudo superior em Lisboa estabeleceu uma rede com os seus coetâneos das demais colônias portuguesas e, juntos, criaram organizações recreativas e culturais, como forma de esquivar ao controle da metrópole, para debateram o nefasto regime colonial (FURTADO, 1994). Nasciam, assim, as raízes das organizações políticas que mais tarde conduziriam o processo político da luta pela independência das referidas colônias. É interessante verificar como a escola – estudo universitário - foi o eixo de agregação dessas forças latentes, permitindo-lhes demarcar da velha geração e criticar o *status quo* (MANNHEIM, 1970), auxiliando os respectivos países a tomar rumo da independência

> [...] A juventude faz parte daqueles recursos latentes que cada sociedade tem à sua disposição e de cuja mobilização depende a sua vitalidade. Nunca houve melhor oportunidade para compreender-se a verdade desta afirmação do que a situação atual [...], quando a sobrevivência dos países depende da mobilização dos seus recursos latentes. Esse exemplo mostra, suficientemente, que apenas através de formas específicas de integração as reservas latentes podem ser mobilizadas e integradas na sociedade de modo criador (MANNHEIM, 1970, p. 92).

[64] Com relação à Guiné-Bissau deparei-me com a ausência de dados completos do período em questão. Para demonstrar o irrisório investimento da metrópole portuguesa no sistema educacional desse país, Paulo Freire (2003) faz a seguinte observação: "No ano de 1976 o Ministério da Educação da Guiné-Bissau, com um esforço tremendo, capacitou 30 professores de ensino básico, primário, e ao fazer isso superou os colonizadores em 500 anos. Esse dado, por si mesmo, fala da excelência do colonialismo!". In: Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

2.2.1- O período do regime monopartidário (1975 a 1990)

A independência em 1975 acalentou o sonho de transformações sociais, desenvolvimento e progresso. Investir na educação seria considerado uma prioridade pela possibilidade de valorização da única riqueza da jovem nação – ser humano -, e promoção da justiça social. Ora a chave das desigualdades sociais, em grande medida, estava no sistema educativo que elegia um número reduzido de detentores de credenciais escolares, possibilitando-lhes ocupar cargos de elevada hierarquia, no arquipélago ou outras colônias africanas, e o significativo acesso aos outros bens.

Sabemos que a escola durante o período colonial ensinara a história, geografia e a cultura européia, em detrimento da africana (CABRAL, 1978), pois os colonizadores apostavam na influência conservadora da escola, de forma a "perpetuar o *status quo*" na sociedade (BROOKOVER, 1970, p. 85). Com a independência as transformações no sistema educativo visavam, por um lado, a re-apropriação da cultura africana e, por outro, a reconstrução do país. Essa missão[65] inovadora da escola visava os ideais de justiça social apregoados pelos novos dirigentes do país, sendo a política adotada "a de criar um sistema de ensino ao serviço das massas populares" (Cardoso, apud TAVARES, 2004).

Assim, na década de 1970 foram introduzidas algumas medidas com a finalidade de melhorar o acesso à educação, abarcando tanto a população em idade escolar como os adultos. Com o objetivo de aumentar a eficácia em termos de abrangência nacional e a qualidade de ensino, o sistema educativo foi (re)estruturado nos seguintes moldes:

> a) Ensino Básico subdividia-se em: ensino básico elementar (EBE) obrigatório, com a duração de quatro anos; e ensino básico complementar (EBC) ou propedêutico que se realizava em dois anos (conhecido também por ciclo preparatório);
>
> b) Ensino Secundário (curso geral – de 7º a 9º ano de escolaridade; curso complementar – de 10º a 11º ano de escolaridade)
>
> c) Curso técnico (três anos).
>
> d) Curso superior (decorria no estrangeiro).

---

[65] Os princípios de desenvolvimento da educação foram definidos nas Resoluções do III Congresso do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 1977, nos seguintes termos: 1º) a educação deverá ter um conteúdo e uma forma inteiramente de acordo com as opções e princípios traçados pelo PAIGC e orientar-se no sentido da prossecução dos seus objetivos; 2º) a educação visando a formação integral do homem deve ser simultaneamente política, ideológica, moral, técnica, científica, intelectual e física; 3º) considerar a alfabetização como um meio de conscientização política das massas; 4º) formar um homem livre e culto apto para participar ativa e conscientemente na construção do país.

Segundo Tavares (2004), no ano letivo de 1975-76 a grande maioria (76%) dos alunos em idade de escolarização obrigatória freqüentava o ensino básico. Entretanto, esses avanços não significavam que o sistema educativo havia abolido totalmente as desigualdades impregnadas por longos anos. Assim, um diagnóstico realizado na década de 1980 acusara uma oferta escolar com alguma herança do período anterior, contrariando os princípios de justiça social defendidos pelos dirigentes no poder, tendo a escola se revelado seletiva e de reduzida abrangência territorial (*Idem.* p.122).

Embora em moldes diferentes do período anterior, as desigualdades no acesso à escola tenderiam a começar no mesmo ponto; ou seja, justamente no ensino básico elementar e, paulatinamente, ganhavam maior complexidade à medida que os alunos progrediam na hierarquia da estrutura do ensino. As escolas encontravam-se dispersas e longe das comunidades, obrigando as crianças a percorrerem longos quilômetros a pé, particularmente, no meio rural. Porém, a grande barreira de acesso era enfrentada pelos alunos no secundário, na medida em que existiam apenas três liceus no país: dois na ilha de Santiago (no meio urbano e rural) e um na ilha de S. Vicente. Os avanços conquistados em prol da igualdade de oportunidades no acesso à educação no país em pouco tinham atingido o ensino secundário. O meio social continuava determinante para o acesso a esse nível de ensino, pois vários alunos ainda precisavam se deslocar[66] de suas ilhas ou de um município para outro para estudarem no liceu. Em contrapartida, poucas eram as famílias cuja disponibilidade financeira possibilitava arcar os custos de transporte e ou de estadia dos jovens em outra ilha/município. O apoio dos familiares que hospedavam gratuitamente os estudantes provenientes das ilhas vizinhas e ou do meio rural revelava-se importante, possibilitando a vários jovens realizarem o estudo liceal.

O caráter seletivo da escola ganhou novos contornos, ante um sistema que buscava abolir as desigualdades sociais no acesso, mas oferecia uma rede escolar insuficiente. Nesta perspectiva, um conjunto de medidas restritivas, associadas à idade de acesso, ao limite de duas repetências (durante o ciclo preparatório e ensino secundário), bem como uma rigorosa avaliação com arrolamento das matérias estudadas em três anos no ensino secundário, passou a determinar a exclusão de um enorme contingente de adolescentes e jovens da escola. Do meu ponto de vista, essas medidas

[66] A ligação entre as ilhas é realizada por avião (tempo máximo aproximadamente 30 minutos) e barco, cujo tempo de duração varia conforme o nível tecnológico do transporte e a distância a ser percorrida. Atualmente as viagens de barco duram algumas horas, comparada à década de 1980 que demoravam dias.

representavam uma forma de comprimir ao máximo o crescimento das demandas que a melhoria do acesso ao ensino básico (elementar e complementar) suscitava.

> [...] Em média, um crescimento progressivo e de certa forma acelerada dos efetivos escolares a nível dos diferentes níveis de ensino na ordem dos 14,3% ao ano, no período considerado - *de 1974 a 1988*. Este incremento dos efetivos acontece particularmente a nível de ensino básico *obrigatório* ou, primário que concentra, em média, cerca de 74,4% do total dos efetivos (FURTADO 1994, p. 214; grifos meus).

Com o objetivo de atingir melhores níveis de eficácia e abrangência tanto para o ensino básico como para o ensino secundário, em 1986 foram criados dois projetos: Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) e Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE). É preciso lembrar que o país encontrava-se nos primeiros anos de reconstrução e altamente dependente do financiamento externo, cujo valor em 1984 representara 87% dos investimentos nesse setor (TAVARES, 1999). Provavelmente, os investimentos das instituições internacionais como o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e Banco Mundial (BM) implicariam a adoção de suas diretrizes no delineamento das prioridades da oferta escolar, traduzida numa forte aposta em ensino básico.

Apesar das inegáveis melhorias, o investimento no ensino secundário era francamente mais reduzido, sendo visível no número de alunos cujo crescimento foi em menos de 1% entre 1971-1981, permanecendo aproximadamente 96% dos efetivos escolares no ensino básico. Contudo, observa-se uma melhoria na redistribuição dos alunos no interior do ensino básico, pois aumentara o contingente dos que transitaram do ciclo básico obrigatório para o preparatório (propedêutico), segundo Tavares:

> No início da década de oitenta, 83,2% dos efetivos escolares estavam concentrados no Ensino Básico Elementar, 11,5% no Ensino Básico Complementar, 3,8% no Ensino Secundário Liceal e 1,2% no Ensino Secundário Técnico. Relativamente ao decênio anterior verifica-se uma redistribuição dos efetivos e a sua expansão pós-ensino básico, tendo em vista que em 1970/71, 91,5% dos efetivos concentravam-se no EBE, 5% no EBC, 3% no ES liceal e 0,5% no EST (TAVARES, 1999, p. 134).

Relativamente à sua missão na re-apropriação da cultura africana ou "*africanização das mentes*", de acordo com Tavares (2004), a escola teve como principal obstáculo a utilização da língua do colonizador como veículo de instrução e alfabetização, sendo evidente o perigo de reprodução dos valores colonialistas *"que eram e que ainda são inculcados por meio do uso da língua portuguesa."* (*Idem*, p.109). Assim, inversamente ao que se pretendia com a reestruturação do sistema de

ensino após a independência, a escola continuava reproduzindo a ideologia colonial por meio da língua portuguesa, reforçando a negação da língua cabo-verdiana – *kriolu*, no seu interior, tanto através dos manuais como pelos professores formados à base da cultura européia. Até a presente data, o português continua sendo a língua oficial de ensino, embora o cabo-verdiano aprenda a ler o mundo (pensar) através da língua *kriola*. Contudo, como foi anteriormente mencionado, o *kriolu* transita predominante no espaço escolar.

Em 1975, a taxa de analfabetismo em Cabo Verde era aproximadamente de 60%. As primeiras campanhas de luta contra o analfabetismo foram organizadas com base no voluntariado, integrando elementos da Juventude Africana Amilcar Cabral (JAACV), das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), entre outros. Nessa fase, o ensino era orientado pelo método silábico e utilizavam-se os materiais didáticos do ensino básico. As lições partiam de palavras chaves selecionadas e organizadas em função das suas características fonéticas.

Em 1977, sob a coordenação de Paulo Freire, as campanhas de alfabetização no país assumiram importantes avanços. Com o apoio do Instituto de Ação Cultural, criado pelo renomado pedagogo brasileiro acima mencionado, foram elaborados os primeiros manuais específicos para adultos "*No djunta mon*" (vamos unir as mãos) e "*Dja tchiga ora*" (chegou o momento). Nessas campanhas, a alfabetização e a conscientização popular andavam de mãos dadas na tarefa de reconstrução do país e construção da unidade nacional.

A criação do subsistema de Educação Extra-escolar em 1987 permitiu que a ação de alfabetização de adultos ganhasse maior autonomia e novo enquadramento social. A dimensão da problemática da alfabetização foi sendo deslocada, em certa medida, da esfera política para as questões sociais como a pobreza, a marginalização, entre outros. Assim, foram produzidos novos manuais e a de Educação Básica de Adultos (EBA) foi estruturada em duas fases, ambas de nove meses, com direito a uma certificação equivalente ao ensino básico completo. O governo assumiu um papel preponderante na luta contra o analfabetismo, com a participação de várias organizações da sociedade civil, reduzindo a taxa de analfabetismo que atingia aproximadamente, 38% em 1990.

2.2.3 - O período da democracia (de 1991 até a presente data)

Com o advento da democracia no início dos anos 1990 iniciou-se no país uma série de reformas, sobretudo no plano Constitucional que consagrou a garantia de realização progressiva do direito à educação, estipulando que: *"todos têm direito ao ensino; (ii) o ensino básico universal é obrigatório e gratuito; (iii) a promoção de uma política de ensino que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente, a criatividade, a inserção das escolas na comunidade e a formação cívica dos alunos".*[67]

O ambiente democrático resultou num cenário com novas injunções sociais e econômicas, exigindo aos cidadãos uma participação mais ativa no desenvolvimento do país. Para tanto, os dirigentes pretendiam adequar o sistema educativo aos novos desafios do país - inserção de Cabo Verde na economia mundial e o desenvolvimento sustentável. Parece-me se tratar de uma retórica que associa a melhoria de acesso à educação, aquisição de uma qualificação, diretamente ao desenvolvimento do país, buscando um encaixe na teoria do capital humano[68]. Ou seja, a escolarização é considerada um investimento a serviço do desenvolvimento, numa associação direta com o incremento da produtividade, representado o indivíduo qualificado como uma força produtiva que, em última análise, beneficia-se com a melhoria de sua renda (OLIVEIRA, 2001).

No bojo da reforma iniciada em 1990, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo[69] (LBSE) marcou uma nova fase das políticas educacionais no país, em que se buscou melhorar tanto o acesso como a qualidade da oferta escolar. De forma a ultrapassar alguns constrangimentos diagnosticados no período anterior, como a falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino e entre o ensino profissional e as exigências de desenvolvimento do país, com a LBSE objetivou-se garantir a intercomunicabilidade e complementaridade entre os diferentes subsistemas de ensino:

---

[67] Constituição da República de Cabo Verde, artigo nº 73, 1992.

[68] Segundo Oliveira (2001: 3), os teóricos da Teoria de Capital Humano ao afirmar uma relação direta entre o aumento da escolarização do indivíduo, melhoria no desempenho no mercado e aumento de renda, revelam uma leitura do sistema capitalista na qual se encobre o caráter histórico conflitante das relações sociais. Referenciado, sobretudo, nos trabalhos de Frigotto (1989; 1995) reconhece o enquadramento positivista dessa teoria, afirmando: [...] *num referencial nitidamente positivista a sua construção por pautar-se dentro de um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores sociais. [...] Neste sentido, a fragilidade da Teoria do Capital Humano não há de ser buscada exclusivamente nos campos prático e ético, mas há de ser contestada epistemologicamente, uma vez que a sua construção se desenvolve dentro de um referencial analítico que não apreende o ser humano e sua história na complexidade de tramas e das relações nas quais ele está inserido.*

[69] Decreto-Lei n.° 103/III/90, de 29 de dezembro de 1990.

O Subsistema pré-escolar

Destina-se às crianças dos três aos seis anos e é facultativo. A educação pré-escolar enquadra-se nos objetivos de proteção da infância e "consubstancia-se num conjunto de ações articuladas com a família, visando, por um lado, o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar" (LBSE, 1990, art. 13º).

O Subsistema da Educação Escolar

Subdivide-se em: ensinos básico, secundário, médio e superior.

O Ensino Básico Integrado (EBI) é universal e obrigatório e tem a duração de seis anos, representando um ciclo estruturado em três fases seqüenciais, de dois anos cada. Esse nível de ensino tem como objetivo "proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para a integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos" (LBSE, 1990, art. 16º).

A educação básica[70] tem se revelado uma prioridade, concentrando no ano letivo 2004-2005 um contingente expressivo de alunos (48,6%) e professores (40,6%). Como foi acima mencionado, o Banco Mundial tem estimulado os países de baixa ou média renda a concentrar os recursos no ensino básico, considerado o principal responsável pelos ganhos econômicos e sociais, indispensáveis para o desenvolvimento e redução da pobreza. É importante destacar que o ensino universal obrigatório (6 anos) foi atingido em algumas ilhas.

O Ensino Secundário visa "aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ingresso na vida ativa [...]". Com a duração de seis anos, esse nível de ensino estrutura-se em três ciclos: no primeiro, correspondente ao "tronco comum" (7º e 8º ano de escolaridade), todos os alunos obrigatoriamente estudam as mesmas disciplinas; ao iniciar o segundo ciclo (9º e 10º ano de escolaridade) o aluno pode optar pela *via geral* ou *via técnica* (ensino profissional), mantendo-se as escolhas até o final do terceiro ciclo (11º e 12º ano de escolaridade). É justamente essa opção 'técnica', introduzida no ensino secundário a partir de 1996, que permite melhor visualizar a interseção entre o sistema educativo e a qualificação profissional. Com efeito, trata-se de uma questão que aprofundaremos na seção ulterior.

---

[70] Os principais indicadores da educação do ano letivo 2004-2005. Disponível em: <www.minedu.gov.cv>. Acessado em 3 de novembro de 2009.

Sabemos bem que tanto a opção da *via geral* como da *técnica* possibilita aos alunos ingressar nos estudos universitários. Porém, essa bifurcação que "obriga" os alunos a fazerem uma escolha, aparentemente, livre e por gosto, parece-me distanciar os jovens cujas famílias têm recursos para garantir o acesso ao estudo universitário, daqueles que percebem a qualificação profissional como projeto imediato de transição para o trabalho, configurando um processo de seleção no interior da escola. A escolha da via geral ou da via técnica podem ser condicionadas por variáveis sociais, como a classe e gênero, bem como as experiências dos jovens na escola e na esfera do trabalho. Importa destacar que nem todos os estabelecimentos de ensino secundário no país oferecem a opção da via técnica, pois ela é oferecida apenas nas escolas técnicas.

A partir da década de 1990, a rede de ensino secundário foi estendida, paulatinamente, a vários pontos do país, revelando os traços da construção de uma sociedade democrática. De um lado, a descentralização do poder central deu origem a formação de vários municípios que pressionaram a construção de escolas em suas respectivas comunidades. De outro, a forte abrangência do ensino básico (escolar e extra-escolar) aumentou significativamente o contingente da população estudantil com diploma que estruturou uma longa fila de demanda, exigindo a ampliação da oferta escolar no ensino secundário. A resposta da iniciativa pública a essa demanda se revelou insuficiente, deixando à margem da escola vários jovens e adultos. Esse cenário abriu espaço para entrada em cena das escolas privadas. Curiosamente, a igreja católica foi pioneira na oferta privada de ensino secundário na Praia, sendo que as salas de aulas funcionavam no Centro Paroquial - Paróquia de Nossa Senhora da Graça. Atualmente, pelo menos na Praia, surgiram escolas privadas que não são alternativas para os que ficaram impossibilitados de ingressar na rede pública. Ao contrário, atendem as expectativas de um pequeno grupo da classe média que se distancia da escola pública, buscando melhor qualidade no ensino e atividades extracurriculares que concorrem para o desenvolvimento de atributos subjetivos valorizados no mercado de trabalho. Em todo caso, a expansão da iniciativa privada, em um primeiro momento, representava uma resposta tanto à insuficiência da oferta escolar pública como às restrições no acesso e permanência nesse nível de ensino:

> O aluno que obtenha certificado de conclusão do Ensino Básico pode aceder ao Ensino Secundário desde que não tenha idade superior a 15 (quinze) anos de idade até 31 de Dezembro do ano da matrícula; o aluno pode permanecer no 1º ciclo do Ensino Secundário até a idade máxima de 17 (dezessete) anos, não podendo ultrapassar o limite de duas reprovações no mesmo ciclo; o aluno que obtenha certificado de conclusão no 1º ciclo do Ensino Secundário pode aceder

> ao 2º ciclo desde que: a) não tenha idade superior a 16 (dezesseis) anos até 31 de Dezembro do ano letivo de ingresso no 2º ciclo da via geral [...].[71]

Ao se estabelecer tais restrições - limite de duas reprovações ao longo do ensino secundário e a idade máxima de acesso e permanência em cada um dos três ciclos – ativa-se um processo seletivo que culmina à porta de entrada da universidade, sobretudo para os jovens pertencentes às famílias de baixa renda. Mesmo assim, é importante ressaltar a significativa concentração de adolescentes e jovens nesse nível de ensino, fruto de um conjunto de transformações no país, em geral, e no sistema educativo, em particular. Se levarmos em consideração que no início da década de 1980 apenas 3,8% dos alunos no país freqüentavam o ensino secundário, as informações atuais revelam um crescimento exponencial dos efetivos escolares nesse nível de ensino. Os dados do Censo 2000 revelam que nesse ano a Taxa Líquida de Escolarização[72] do ensino secundário no país era cerca de 46% (sexo feminino 48,3%; sexo masculino 44,2%), revelando uma tendência em ser superior no meio urbano.

O Ensino Superior foi instituído recentemente no país. Tradicionalmente os cabo-verdianos realizaram os estudos universitários no exterior graças ao sistema de bolsas, financiado tanto no âmbito da cooperação internacional como pelo próprio governo de Cabo Verde. Se no início da década de 1990 a oferta de cursos no país se restringia, sobretudo, às áreas da educação, ciências do mar e desenvolvimento agrário, atualmente um leque variado de ofertas formativas no ensino superior é garantido por três universidades, das quais duas são privadas (Universidade Jean Piaget e Universidade de Santiago) e uma é pública (Universidade de Cabo Verde). Porém, essa ampliação do leque da oferta no ensino superior pouco se fez acompanhar de iniciativas garantidoras da igualdade de oportunidade à porta de entrada das universidades.

São as condições materiais do sujeito que comandam a possibilidade de realizar um curso superior no país. Para tanto, os jovens dos estratos populares têm possibilidades mais reduzidas de ingressar no ensino superior, porque a universidade pública não oferece cursos gratuitos, salvo as exceções em que oferece bolsa de estudos. Possivelmente, a bolsa de estudos para realização dos estudos universitários no país ou no exterior tem-se tornado insuficiente diante da crescente demanda dos jovens com

---

[71] Decreto-Lei nº 41/2003, de 27 de outubro de 2003, artigo nº 2, 3 e 4.

[72] "Representa o número de alunos matriculados em um determinado nível de ensino, com idade correspondente à idade teórica de freqüência desse nível de ensino, como uma percentagem da população com a idade correspondente. [...] Inclui-se no numerador e no denominador o mesmo grupo etário" (CENSO, 2000).

diploma de ensino secundário. As famílias dos setores médios têm recorrido a uma linha de crédito para bolsa empréstimo, de forma a garantir aos seus filhos a oportunidade de concretizar o estudo universitário, preferencialmente no exterior.

Os jovens das camadas populares, em geral, acessam o estudo universitário por duas vias: trabalho e bolsa de estudos. É inegável a importância do trabalho como via de acesso dos jovens pobres à formação superior. Entretanto, também é verdade que esta observação nos revela uma leitura da experiência do sujeito baseado na classe ao qual pertence. Com base nesse argumento, Clarke (1976) destaca a importância da bolsa de estudos para o jovem pobre, pois permite um incremento no seu percurso biográfico por meio de uma experiência diferente da dos seus pares da mesma posição social. Esse autor, tomando o "bolsista' de Hoggart" como exemplo, reitera a importância da bolsa de estudo como possibilidade de mudança educacional e ocupacional que possibilita um diferencial na trajetória biográfica do jovem da classe popular, cujo caminho para mobilidade social revela-se estreito. Ademais, a bolsa de estudo abre ao jovem das camadas populares a possibilidade de vivenciar um "*exílio cultural"* que lhe confere experiências e pontos de vistas diferentes dos seus pais e pares do bairro; isto é, uma *consciência geracional* forte que ultrapassa sua posição de classe, embora formada pela situação de classe.

O Subsistema da Educação Extra-escolar

Desenvolve-se em duas fases: a) a alfabetização, subdividida em três fases de dois anos cada, conformando um ciclo equivalente aos seis anos de escolaridade básica obrigatória; e, b) pós-alfabetização, engloba as ações formativas numa perspectiva de *lifelong learning.*

A partir de 1990, a alfabetização de adultos ganha um novo enfoque no país, passando a ser considerada como parte integrante e necessária de educação permanente para jovens e adultos, integrada no processo de desenvolvimento comunitário. Essa nova visão de alfabetização emerge no âmbito das reformas no país e em consonância com os compromissos internacionais relativos ao desenvolvimento da educação de adultos.

Em 1999 deu-se início às ações de formação à distância com base em uma parceria entre a Direção Geral de Alfabetização de Adultos (DGAE) e a Rádio Educativa e Cultural das Canárias e da África (ECCA). O recurso a esse método visa driblar as dificuldades impostas pela insularidade ao deslocamento dos formandos e

formadores no país. Igualmente, foi implementada uma Rede Pública de Leitura, em nível nacional, com a criação de bibliotecas, das quais algumas são móveis.

Finalmente, cabe salientar que o sistema educativo também engloba o ensino médio, ensino recorrente de adultos e as modalidades especiais de ensino dirigido para crianças e jovens com necessidades especiais, bem como as crianças superdotadas. O ensino médio é de natureza profissionalizante e tem a duração de pelo menos três anos.

Os dados do QUIBB de 2007 indicam que a maioria da população cabo-verdiana (52,3%) tem como principal nível de instrução o Ensino Básico Elementar (seis anos de escolaridade obrigatória), seguido de 35,7% que possui os estudos secundários. Apenas uma minoria (3%) tem o nível de estudos superior. Porém, 10,8% dos cabo-verdianos nunca freqüentaram a escola. Cabo Verde apresenta uma taxa de alfabetização de 79,6%. Entretanto, na faixa etária de 15 a 24 anos registrou-se uma taxa de 95,9%, sendo o número das moças (96,6%) alfabetizadas relativamente superior ao dos rapazes (95,4%). O nível de instrução da população cabo-verdiana é fortemente marcado pela idade. Com o incremento das oportunidades de escolarização no período pós-independência, as gerações mais jovens em Cabo Verde tendem a conquistar nível de instrução superior à da velha geração.

2.3 – Formação profissional e sistema educativo, articulação ou divórcio?

No decurso dos últimos anos, a formação profissional vem assumindo um destaque crescente em vários espaços, como na agenda política, na *media,* no trabalho, na escola; envolvendo vários protagonistas sociais, embora com níveis de responsabilidade e interesses diferentes. É visível uma aposta dos dirigentes na estruturação e desenvolvimento do Sistema de Formação Profissional, promovendo o crescimento das instituições e oferta de cursos nessa área. Por um lado, a formação profissional é considerada uma via para o desenvolvimento do país que, em grande medida, depende de recursos humanos qualificados com vastos conhecimentos técnicos. Por outro, a formação profissional é largamente associada à redução do desemprego, sobretudo da camada juvenil.

> Constituindo uma das grandes apostas do Governo da VI Legislatura, a formação profissional tem vindo a ganhar dinamismo nos últimos anos, (...). Tal dinamismo, para o qual têm contribuído, significativamente, as iniciativas de outras entidades públicas, associações empresariais, empresas, organizações não-governamentais e entidades privadas, demonstra, inequivocamente, que a sociedade cabo-verdiana vai tomando consciência de que a formação profissional constitui uma via incontornável para o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da competitividade do país, ao mesmo tempo em

> que se revela susceptível de garantir a realização pessoal, social e profissional dos que a procuram, para efeitos de inserção no mercado de trabalho.[73]

Esse intenso dinamismo e a participação de novos protagonistas sociais na oferta de cursos profissionalizantes evidenciam, de fato, alguma mudança a respeito da qualificação no país, permitindo-nos fixar a atenção na esfera da escola e do trabalho. Se o mundo do trabalho tem redobrado sua exigência relativamente à qualificação, pode-se dizer também que a escola está assumindo uma nova preocupação na preparação dos jovens para o trabalho. Assim, a formação profissional como dimensão incorporada no sistema educativo é recente em Cabo Verde, sendo uma iniciativa em processo de expansão que surge pela convergência de duas frentes: a formação do quadro institucional de um sistema de formação profissional e a reorganização do sistema educativo através da LBSE, como foi anteriormente visto.

Em um cenário, cuja agenda do governo para o crescimento[74] do país aponta a competitividade e qualificação dos recursos humanos entre os cinco pilares estratégicos de desenvolvimento, o ensino profissional emerge como uma prioridade, sobretudo pela missão que se lhe atribui na redução do desemprego juvenil. Todavia, a qualificação profissional deixou de ser considerada necessária apenas para os jovens desempregados, tornando-se "cada vez mais valorizada não somente no acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de emprego" (DUBAR, 1997, p.112), garantindo aos ativos a mobilidade profissional. Para os jovens pertencentes às famílias de baixa renda que buscam ingressar no mundo do trabalho, sobretudo aqueles que possuem apenas o diploma do ensino secundário, a qualificação profissional é assumida como uma estratégia de busca de emprego, pois o diploma secundário tem oferecido escassas garantias na passagem da vida escolar para ao mundo do trabalho.

Entretanto, não é minha pretensão apresentar uma análise exaustiva sobre o sistema de formação profissional em Cabo Verde, aliás, ainda em processo de estruturação. Pretendo compreender, em traços gerais, como a qualificação profissional se relaciona com o sistema educativo. Como adverte Naville (1947), a relação entre o sistema educativo e a formação profissional assume características que podem variar em cada época, em função de vários fatores – dimensão populacional, estrutura social e

---

[73] Decreto-Regulamentar n.º 15/2005 de 26 de dezembro de 2005.
[74] Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza II. Ministério das Finanças, Praia, 2008.

econômica, desenvolvimento técnico, ideologias, bem como tendências partidárias, religiosas e culturais.

2.3.1- Os espaços iniciais de aprendizagem dos ofícios

Durante longos anos, a aprendizagem de um ofício no arquipélago decorria na própria dinâmica da vida familiar e comunitária. O sistema educativo excludente que vigorou no país condicionava a entrada muito cedo da maioria das crianças e jovens no mundo dos adultos, onde a aprendizagem informal assumia grande peso e garantia a transmissão de ofício pelas gerações mais velhas. A transmissão dos conhecimentos de um ofício ocorria pela "via do fazer", pois estava baseada na experiência prática, sendo a preparação escolar considerada pouco necessária.

As escolas de artes e ofícios foram implementadas tanto por iniciativas do Estado como da igreja, estando concentradas nas ilhas de Santiago (escola de capatazes agrícolas de São Jorge dos Órgãos, escola de cabotagem) e de São Vicente (escola salesiana). Essas escolas ofereciam aos aprendizes cursos nas áreas de marcenaria, carpintaria naval, mecânico-auto, agricultura, entre outros. A criação da Escola Industrial Comercial[75] foi um importante passo para o ensino técnico profissional, oferecendo cursos[76] que detinham melhor prestígio social, comparado àqueles oferecidos pelas escolas de artes. Entretanto, tais cursos não tinham uma correspondência horizontal com o ensino liceal, vedando aos jovens o acesso aos níveis mais elevados de escolaridade que possibilitaria a ocupação de cargos mais prestigiados na época. A inter-comunicabilidade entre o ensino geral e o profissional estava completamente vedada.

O eixo central da disputa era o acesso ao ensino superior, que marcava uma diferenciação social e garantia a mobilidade social. Deste modo, o ensino superior configurava um espaço de tensão que separava as elites com acesso ao ensino geral e as camadas populares a quem se reservavam os cursos profissionais. Segundo Naville (1947), a separação entre o ensino geral e o profissional é outra forma de reproduzir a distinção de classes. Se a formação superior possibilitava tanto um trabalho de prestígio como *status* social, a formação profissional gozava de escasso prestígio e estava associada à classe mais pobre.

---

[75] Criada em 1957.

[76] Os dados estatísticos referentes a 1972-73 evidenciam que, embora em número inferior aos homens (342) as mulheres (166) participavam nos cursos oferecidos por essa escola; enquanto nas escolas de artes e ofícios registrou-se a ausência total de mulheres.

Tanto o regime colonial como o regime monopartidário, pouco contribuíram para o desenvolvimento do ensino profissional no país. A meu ver, além do ambiente social, a situação econômica do país ancorada na pesca artesanal e agricultura de subsistência contribuíram, em certa medida, para relegar a formação profissional a um espaço secundário na agenda política. No período monopartidário os serviços estavam concentrados numa máquina burocrática pesada e conservadora, sendo extremamente reduzidos os investimentos no setor industrial que pudessem criar uma demanda de qualificação profissional da mão-de-obra. A qualificação profissional não era considerada uma questão prioritária no mercado de trabalho do país, pois a principal fonte empregadora era o Estado e a vasta maioria dos postos de trabalho estava concentrada na administração pública.

Inversamente, a qualificação acadêmica de nível superior era considerada importante nesse período de reconstrução do país, em que escasseavam técnicos em diversas áreas para ocupar postos, como dirigentes ou funcionários, nos serviços públicos recém-criados. É importante lembrar que o curso superior representava o divisor de águas entre as elites e as camadas populares, assumindo-se como principal via para mobilidade e eixo das desigualdades sociais. Nessa linha, apesar da escassez dos recursos, as oportunidades de formação superior foram ampliadas às camadas populares via bolsas de estudos, financiadas pela cooperação internacional. Com essa iniciativa buscava-se descristalizar a raiz das desigualdades sociais, embora os mecanismos "clientelistas" na distribuição se mantivessem.

Na década de 1980, o governo estipulara às empresas a obrigatoriedade de elaboração de planos de formação profissional dirigidos aos funcionários, talvez, "importando" a discussão sobre a qualificação que decorria no mundo do trabalho nos países desenvolvidos. Ora em um contexto de economia planificada e estagnada, em que o Estado tinha uma presença forte nas escassas empresas existentes, parece-me que a qualificação dos trabalhadores era justamente uma tarefa do governo. Como forma de preparar o ingresso dos segmentos mais jovens no mundo do trabalho existia o "contrato de aprendizagem"[77] que abrangia a faixa etária de 14 aos 18 anos. Essa iniciativa faz supor: por um lado, a dificuldade de acesso ao ensino geral, uma vez que nessa faixa

[77] O Decreto-Lei nº 62/87 estipula nos artigos 163 e 164: "Entende-se por contrato de aprendizagem a convenção pela qual o empregador ou mestre artesão se obriga a dar uma formação metódica e completa numa profissão determinada a outra pessoa que, por sua vez, se obriga a conformar-se com as instruções que receber e a executar os trabalhos que lhe forem confiados, tendo em vista a sua aprendizagem; ninguém poderá ser aceite para iniciar a aprendizagem se tiver menos de catorze anos ou mais de dezoito anos."

etária o aprendiz deveria cursar o ensino secundário; e, por outro, o distanciamento entre o ensino geral e o ensino profissional, uma vez que a aprendizagem era feita apenas no local de trabalho, sem qualquer ligação com a escola. Para aprendizagem os jovens passaram a contar, também, com os centros de formação profissional de Granja de S. Felipe, S. Jorge e Aldeia Juvenil, situados nas ilhas de Santiago e S. Vicente, respectivamente.

A aprendizagem informal nos pequenos espaços produtivos familiares, intitulados "oficinas", durante muito tempo serviu como via de acesso ao mundo do trabalho para os jovens pertencentes às famílias pobres. Esse regime tradicional de aprendizagem ainda sobrevive no país, embora tenha se tornado menos visível, na medida em que vem decrescendo a sua eficácia como promessa de um emprego, pois na disputa do mercado de trabalho além do *savoir-faire,* cada vez mais é exigido um diploma.

2.3.2- A construção do quadro institucional

A criação do Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (IFAP) em 1982 marca o primeiro esforço no sentido de planejamento e realização das ações de formação profissional no país.

Com o advento da democracia, a formação profissional ganha um novo encaixe no mundo do trabalho, atendendo aos objetivos de desenvolvimento social e econômico do país. Nesse contexto, foi criado em 1994 o Instituto de Emprego e Formação Profissional[78] (IEFP), órgão que assumiu a incumbência de planejamento, gestão e avaliação das ofertas formativas no país, bem como a promoção do emprego, articulando as iniciativas dos intervenientes de setores públicos e privados. Sob a tutela do Ministério do Trabalho, o IEFP funciona em estreita colaboração com o Conselho Nacional do Emprego e Formação Profissional (CNEF) e o Fundo de Promoção do Emprego e da Formação Profissional (FPEF). Apesar dos ganhos que a criação desses órgãos possibilitou à formação profissional, alguns constrangimentos estariam persistindo de acordo com as informações de alguns estudos técnicos.[79]

Entretanto, a partir do ano 2003, foi levada a cabo uma ampla iniciativa de regulamentação que permitiu estabelecer os princípios e alicerces básicos para o desenvolvimento do sistema de formação profissional, através do Regime Jurídico Geral

---

[78] Decreto-Lei nº 51/94, de 22 de agosto de 1994.
[79] O Livro Branco da Formação Profissional, 2004; Plano Estratégico de Formação Profissional, 2007.

da Formação Profissional[80] e os diplomas complementares nele previstos (certificação, acreditação, estatuto do formando, estatuto do formador, estatuto do centro de formação profissional e fundo de financiamento).

Esse novo enquadramento legal estabelece as bases de articulação entre a formação profissional e o sistema educativo, embora também denuncie espaços vazios que, possivelmente, revelem a velha tensão na relação entre o ensino geral e profissional. Porém, estabelece-se a diferença entre a formação profissional inserida no sistema educativo daquela inserida no serviço público de emprego. Uma e outra se distinguem pelo suporte institucional e pela tutela predominante, respectivamente, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, mas, também, pelas finalidades e tipologias dos cursos que oferecem.

2.3.3 - Distribuição da oferta dos cursos profissionais

A rede de oferta dos cursos profissionais no país engloba as entidades públicas e privadas (Ministérios, empresas, ONGs, associações comerciais, câmaras de comércio e sindicatos). Entretanto, a oferta dos cursos profissionais é majoritariamente feita pelas entidades privadas (57%), cabendo ao setor público uma pequena parcela (gráfico 2). Assim, "formação inserida no serviço público de emprego" é aquela onde opera a vasta maioria de entidades e, também, que disponibiliza um leque mais diversificado de ações formativas.

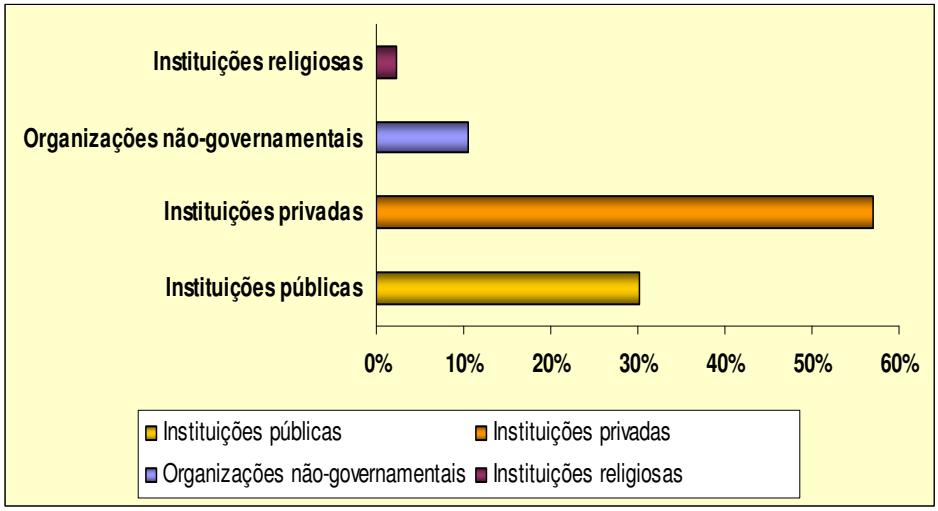
Os cursos profissionalizantes são ministrados em vários estabelecimentos[81], dos quais se destacam: escolas técnicas, centros de formação profissional, centro de juventude, centro de alfabetização de adultos, oficinas, entre outros. As *escolas técnicas* estão sob a tutela do Ministério da Educação e, atualmente, perfazem um total de quatro no país: uma em S. Vicente (escola técnica de Mindelo), duas em Santiago (escola Cesaltina Ramos e escola técnica de Assomada) e uma em S. Antão (escola técnica do Porto Novo). Nessas escolas, também reconhecidas como centro de formação, apesar de lecionarem disciplinas do ensino geral, os alunos a partir do 9º ano de escolaridade podem fazer opção da via técnica e cursar disciplinas que servem de base para a preparação profissional. A interseção entre a qualificação profissional e o sistema educativo ocorre, efetivamente, através dessas escolas, como veremos mais adiante.

---

[80] Decreto-Lei nº 37/2003, de 6 de outubro de 2003.
[81] Livro branco da formação profissional, 2004.

Por sua vez, os centros de formação profissional estão sob a tutela do Ministério do Trabalho: Centro de Formação Profissional da Variante, Centro de Formação Profissional de Pedra Badejo, Centro de Emprego e Formação Profissional de Santa Catarina e Centro de Emprego Fogo e Brava. Essas unidades têm como atividade exclusiva ministrar cursos profissionais do tipo inicial, para jovens (e adultos) à procura de primeiro emprego (novo trabalho digno). Igualmente, poderão oferecer cursos de formação contínua, em colaboração com as empresas.

Gráfico 2: Distribuição da oferta dos cursos profissionais por entidades formadoras, em %

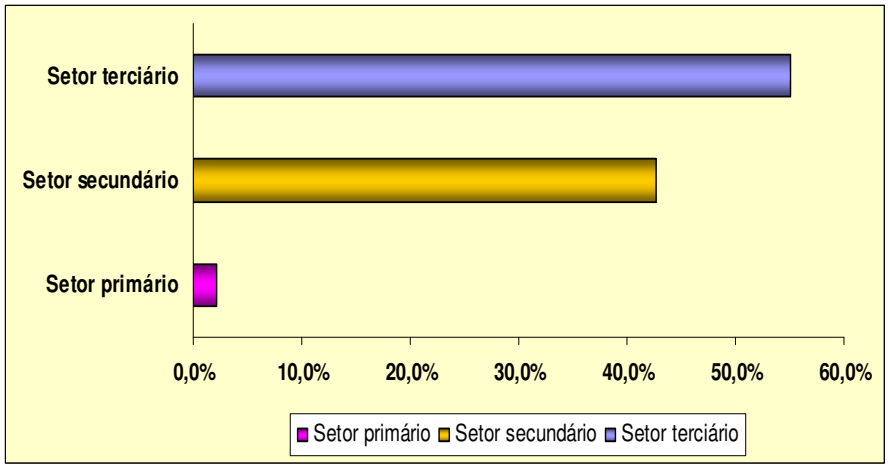


Fonte: IEFP - IEMFP[82], 2001. Elaboração própria.

Ao desagregar as ofertas formativas por setor de atividade, fica evidente que o setor de serviços concentra a maioria dos cursos profissionais (55%), ao passo que o setor primário detém uma parcela bastante reduzida (gráfico 3). Essa distribuição não constitui surpresa, dado que o setor primário é o que menos postos de trabalho oferece atualmente no país. Ao se objetivar a adequação entre as demandas e a oferta formativa focaliza-se o setor (terciário) que tem colocado uma maior exigência de qualificação e, ao mesmo tempo, oferecido maior número de postos de trabalho.

[82] Inquérito às estruturas e modalidades de formação profissional, 2001.

Gráfico 3: Distribuição da oferta dos cursos profissionais por setor de atividade, em %



Fonte: IEFP - IEMFP, 2001 - Elaboração própria, 2010.

Os cursos profissionais[83] subdividem-se em: *formação em exercício, formação contínua* e *formação inicial*. A *formação em exercício* visa melhorar e aperfeiçoar as competências dos trabalhadores que exercem uma determinada atividade. Trata-se de uma formação de caráter pontual, focada para a resolução de questões específicas relacionadas à requalificação de funções ou exigência de mobilidade do trabalhador na carreira profissional.

A *formação contínua* abrange as ações formativas desenvolvidas ao longo da vida ativa, visando melhorar as competências dos trabalhadores e atualizar os seus conhecimentos, de forma a garantir a adaptação às mutações no mundo do trabalho. Assim, essas duas primeiras modalidades formativas aplicam-se aos indivíduos que têm um trabalho ou uma profissão.

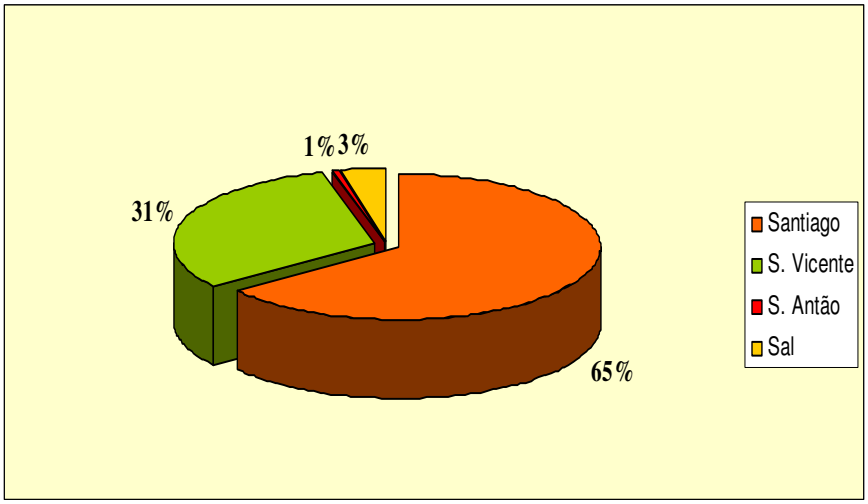
A *formação inicial* visa promover a aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos para exercício de uma profissão. Essa modalidade de formação efetiva-se mediante duas formas de aprendizagem: formal, que inclui o regime de alternância teórico/prática, sendo o componente teórico realizado em um centro de formação e a prática em contexto de trabalho; e, tradicional, realizada exclusivamente em contexto de trabalho. Cabe frisar que a formação inicial integra duas modalidades: a qualificação profissional e a iniciação profissional. Ambas as modalidades abrangem um conjunto de atividades cujo objetivo comum é qualificar os candidatos à procura de primeiro ou novo emprego.

[83] Decreto-Lei nº 37/2003, de 6 de outubro.

Uma vez que os jovens deste estudo freqüentaram a formação inicial, do tipo qualificação profissional, considero importante visualizar a distribuição dessa oferta formativa. As informações disponíveis dizem respeito apenas às quatro ilhas - Santiago, Sal, São Vicente e Santo Antão. Repare-se que a maioria da oferta de formação inicial (65%) está concentrada na ilha de Santiago, seguido da ilha de São Vicente que detém uma parcela expressiva (31%) dos cursos. É significativo verificar que a ilha do Sal representa somente 1% do total das ofertas (gráfico 4).

Esses dados podem demonstrar que a qualificação profissional pode ser uma importante dimensão para se captar a disparidade de oportunidade entre os jovens das ilhas. Tal disparidade significa, sobretudo, oportunidades desiguais entre os jovens, inclusive da mesma posição social. Vários são os jovens que vivem nessas ilhas onde a oportunidade de aquisição da qualificação profissional é escassa, quanto mais prosseguir aos estudos universitários.

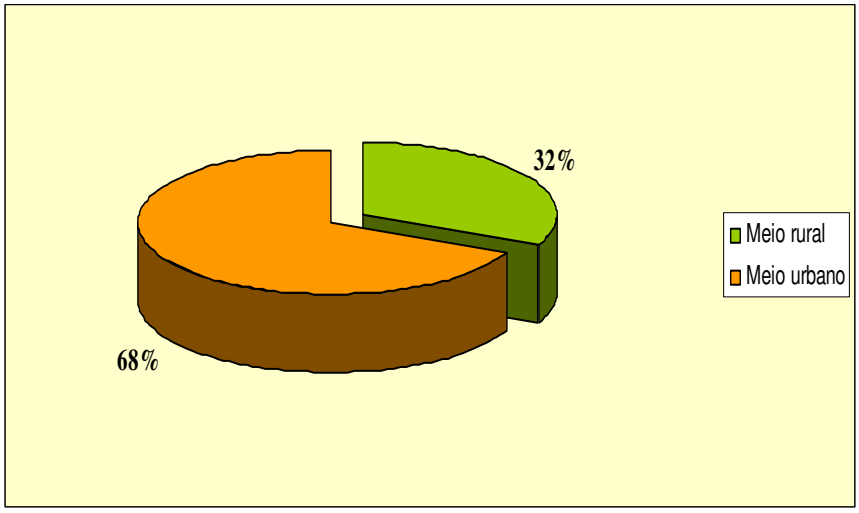
Gráfico 4: Distribuição dos cursos de qualificação profissional por ilhas, em %



Fonte: IEFP - IEMFP, 2001 - Elaboração própria, 2010.

Uma vez que os jovens desta pesquisa são provenientes das localidades rurais e urbanas da ilha de Santiago, torna-se necessário desagregar os dados sobre esta ilha. A disparidade da oferta de qualificação profissional no interior da ilha é claramente evidente (gráfico, 5). A maioria dos cursos de qualificação profissional (68%) está concentrada no meio urbano – Praia, superando em dobro as localidades rurais.

Gráfico 5: Distribuição de qualificação dos cursos profissionais por meio rural e urbano em %



Fonte: IEFP - IEMFP, 2001 - Elaboração própria, 2010.

2.3.4- As qualificações profissionais adquiridas no sistema educativo

Se no passado recente havia a completa separação entre a formação profissional e o sistema educativo, atualmente foi estabelecido um eixo de articulação por meio da LBSE, implementada no bojo das reformas levadas a cabo durante a década de 1990. Essa iniciativa ganhou um reforço, recentemente, no âmbito do Ministério do Trabalho, por meio do Regime Jurídico Geral da Formação Profissional, que estabelece:

> O sistema de formação profissional será articulado com o sistema educativo, estabelecendo-se complementaridades, alternativas e mecanismos de transição biunívoca entre os dois sistemas através de: a) ações de formação profissional que visem a promoção de um sistema integrado de educação-formação; b) ações de alfabetização de adultos que poderão ser integradas ou complementadas por atividades de formação profissional; c) complemento de diversos ciclos de ensino secundário geral e técnico com atividades ou cursos de formação profissional que confiram certificados profissionais (...).[84]

A ação formativa desenvolvida no âmbito do ensino secundário é do tipo inicial e enquadra-se na modalidade de qualificação profissional, sendo realizada nas escolas técnicas, equiparadas aos Centros de Formação Profissional[85]. Embora já mencionado, volto a relembrar que nesses estabelecimentos de ensino secundário, a partir do 9º ano de escolaridade, os alunos podem optar entre: a *via geral*, predominantemente orientada

[84] Artigo 5º do Decreto-Lei nº 37/2003, de 6 de outubro de 2003.

[85] O Decreto-Regulamentar nº 15/2005, de 26 de dezembro de 2005, no seu artigo 1º estabelece: "São equiparadas, para todos os efeitos, a Centros de Formação Profissional as unidades de formação profissional das escolas secundárias, devidamente acreditadas junto do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

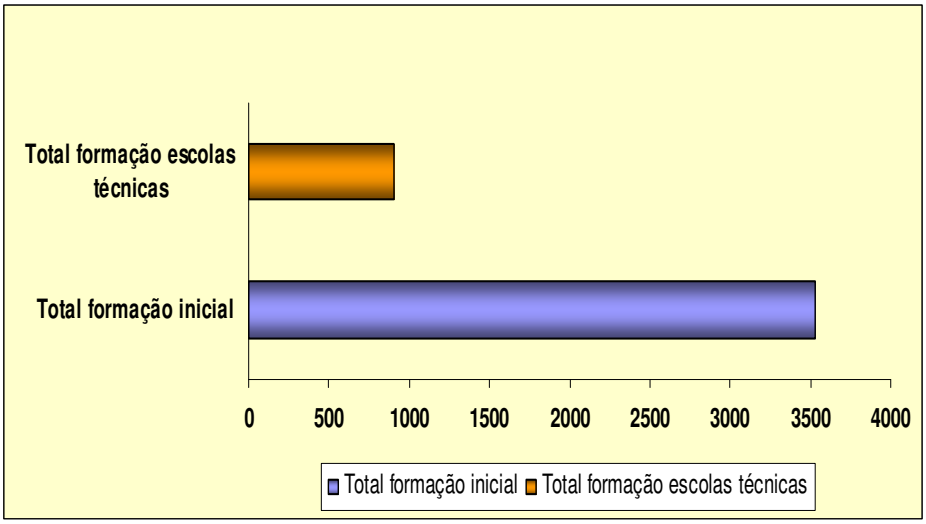
para o prosseguimento dos estudos superiores; e, a *via técnica*, direcionada para aquisição de qualificações profissionais e, portanto, orientada para transição (imediata) para o mundo do trabalho. Entretanto, é verdade que a via técnica condensa as duas funções – promove simultaneamente a profissionalização e o acesso ao ensino superior.

Ao optar pela via técnica, que se encontra estruturada em dois ciclos, de dois anos cada (9º e 10º, 11º e 12º), o aluno recebe uma certificação em um determinado ramo técnico ao final de cada ciclo (10º e 12º). Por outro lado, ao concluir o 12º ano, ele pode ingressar no "ano profissionalizante", cujo objetivo é fazer especialização numa área profissional (construção civil, mecânica, eletricidade, serviços e comércio, entre outros). Se a opção do jovem pela via técnica, por si, não é uma indicação evidente que ele pretende ingressar no mundo do trabalho logo após a conclusão dos estudos secundários, ao cursar "o ano profissionalizante" parece-me manifestar claramente a intenção de transitar para mundo do trabalho.

A qualificação profissional integra um plano de estudo com quatro matrizes: científica, tecnológica, sociocultural e prática, buscando abarcar a grade do trio *"saberes, savoir-faire, saber-ser"*. Para tanto, a matriz sociocultural, comum a todos os cursos, promove o desenvolvimento das competências "sociais", despertando no aluno atitudes e virtudes como a iniciativa, a autonomia, o rigor, a ordem, a higiene, a poupança e os investimentos; a matriz tecnológica possibilita os conhecimentos tecnológicos necessários para a realização prática da profissão; a matriz científica engloba as disciplinas que oferecem o quadro teórico e os conhecimentos tecnológicos; e, finalmente, a matriz prática que visa o *savoir-faire* é realizada em contexto real de trabalho, ou práticas simuladas em contexto de formação, orientadas pelo formador.

Curiosamente, a qualificação profissional adquirida nas escolas técnicas constitui aproximadamente um quarto (25%) do total da formação inicial realizada no país (gráfico 6). Esses dados revelam, por um lado, o número reduzido de escolas técnicas existentes no país, comparados à diversidade das demais estruturas (públicas e privadas) que também oferecem ações formativas de nível inicial. Por outro lado, fica evidente que a qualificação profissional está mais ligada ao serviço público de emprego que garante 75% da formação inicial.

Gráfico 6: A oferta de qualificação profissional das escolas técnicas



Fonte: IEFP - IEMFP, 2001. Elaboração própria, 2010.

2.3.4 - Qualificação profissional: mais ampla que formação profissional

As mudanças ocorridas apontam que o ensino profissional ganhou, a partir da década de 1990, uma ênfase, sem precedentes, na sociedade cabo-verdiana favorável a uma nova relação com o sistema educativo, embora focada, sobretudo, na adequação à dinâmica do mercado de trabalho. Cabe relembrar que o sistema profissional no país encontra-se ainda em processo de estruturação e expansão, tornando bastante complexo considerar uma "articulação" com o sistema educativo, sem levar em consideração as tensões histórias que motivaram seu divórcio.

Como exposto, a formação profissional no país aparece largamente associada à idéia de redução do desemprego, sobretudo da camada juvenil. Desta forma, parece-me ser entendida, sobretudo pela sua vertente instrumental, como uma via que facilita o ingresso dos jovens no mundo do trabalho, obscurecendo a sua valorização como "recorte específico da educação escolar" (FERRETTI, 2004), e possibilidade de enriquecimento do indivíduo, como pessoa e como cidadão. Para tanto, é preciso indagar se as mudanças ocorridas contribuíram para melhorar a imagem da qualificação profissional, em relação à qualificação acadêmica ou se ela é ainda considerada apenas uma "segunda escolha".

Curiosamente, aos detentores dos certificados profissionais no país ainda não foram fixadas as condições garantidoras de ingresso no sistema educativo. Esta questão despertou-me atenção pela oportunidade desigual que, provavelmente, se estabelece entre os jovens formados no país e no exterior. Constatei que, os jovens que freqüentam cursos profissionalizantes de nível III (o mesmo nível que os sujeitos desta pesquisa)

nas escolas portuguesas[86], com a qual a Direção Geral da Juventude tem acordo de parceria, recebem uma certificação com equivalência ao 12º ano de escolaridade. Em contrapartida, os sujeitos que freqüentam no país cursos profissionalizantes do mesmo nível não se beneficiam de equivalência. Considerando que o requisito acadêmico exigido para ingressar nos cursos de nível III no país e em Portugal é o 10º ano de escolaridade, o jovem que recebe uma certificação equivalente ao 12º ano de escolaridade, após concluir o curso profissional, poderá mais facilmente acessar o estudo universitário. Assim, a escassez de equivalência de certificação profissional no país poderá configurar oportunidades desiguais para os jovens na sua relação com o mundo do trabalho e com o sistema escolar.

A oferta formativa pode configurar um importante eixo de desigualdade entre os sexos na passagem para o mundo do trabalho, ao se considerar as tradicionais áreas de qualificação - construção civil, mecânica e eletricidade. Possivelmente, os sujeitos que procuram uma qualificação inicial nessas áreas tendem a pertencer, majoritariamente, ao universo masculino, pois as oportunidades de trabalho vinculadas estão largamente associadas a atributos considerados do sexo masculino na sociedade cabo-verdiana. Nessa linha, a qualificação profissional poderá contribuir para a segmentação do mercado de trabalho, em função do sexo dos formandos (PAIS, 2005a). Ou seja, o acesso à qualificação profissional pode não significar igualdade de oportunidade entre os sexos no mercado de trabalho, quando as fronteiras de gênero estão postas logo na oferta dos cursos.

Ao tecer essas considerações, procurei colocar em evidência alguns aspectos que, entre outros, tornam bastante complexo estabelecer, de forma linear, uma relação direta entre a formação profissional e o ingresso no mundo do trabalho, sem considerar a trama na qual está inserido no jogo das relações sociais. Embora o termo formação profissional seja demasiado estreito para captar a complexidade dessa trama por aludir, sobretudo, a uma dimensão técnica e à instituição que a confere, ele foi utilizado ao longo desse item, propositadamente, buscando clareza e vigilância na descrição do sistema profissional cabo-verdiano, à luz dos documentos oficiais. Como nos ensina Nisbet[87] (apud TANGUY; ROPÉ, 2004, p.17) "*as palavras são testemunhos muitas*

---

[86] Conforme as informações da Direção Geral da Juventude, no ano letivo 2006-2007, um total de 526 jovens freqüentou cursos profissionais em Portugal.
[87] NISBET, R.A. *La tradition sociologique*. Paris: PUF, 1984.

vezes mais bem compreendidos do que os documentos, comportam múltiplas implicações e estão associadas a escolhas partidárias" que é preciso identificar.

Contudo, para melhor apreender e refinar a teia das questões que os cursos profissionalizantes colocam aos jovens na passagem da escola ao trabalho optei por utilizar o conceito de qualificação profissional.

Celso Ferretti (2004) ao analisar como os estudos referentes às relações entre trabalho e educação no Brasil têm utilizado a noção de qualificação profissional para abordar a formação geral e específica oferecida aos jovens, constatou que, em geral, adotaram uma concepção "essencialista" de qualificação profissional. Considerando a perspectiva estreita de análise que esta visão oferece, devido à sua dimensão especificamente técnica, Ferretti sugere a utilização do conceito de qualificação[88] como relação social por ser mais complexa e completa:

> O enfoque da qualificação profissional como relação social [...], confere prioridade ao exame do conceito no âmbito das relações sociais de produção e, neste sentido, enriquece-o. Sob esse ângulo, pode-se dizer que a concepção relativista incorpora a essencialista ampliando-a, conferindo maior importância à qualificação como relação social (FERRETTI, 2004, p. 418).

Essa visão ampliada permite abordar a qualificação sob um ângulo muito mais amplo e bastante largo (NAVILLE, 1947) e não apenas sob o enfoque econômico. Assim, são considerados os critérios sociais, culturais e ideológicos que permitem posições matizadas e, ao mesmo tempo, variações ao se analisar, coletivamente, as relações de trabalho. Nessa perspectiva, sociologicamente a qualificação pode ser entendida como:

> Uma relação social complexa porque designa o aspecto hierárquico das estruturas sociais, o julgamento social do valor comparado dos trabalhos e das capacidades, valor estimado economicamente, mas que também é recoberto pelas avaliações sociais de alcance mais vasto*, que variam conforme os contextos socioeconômico-históricos e ao longo do tempo* (TARTUCE, 2007, p. 52, grifos meus).

Tanguy (1991) sublinha o caráter multidimensional e conflitual da qualificação como um movimento que engloba, ao mesmo tempo, a hierarquia dos saberes, as hierarquias dos postos de trabalho e das grades salariais, bem como a hierarquia social. Segundo Dubar (1998), a qualificação é para o sociólogo, antes de mais nada, uma

---

[88] Não é minha pretensão neste trabalho retomar a discussão em torno do conceito da qualificação, centrada na clássica oposição entre as duas concepções essencialista e relativista, associadas aos trabalhos de Georges Friedman e Pierre Naville, respectivamente. Para uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de qualificação ver: Friedman (1946); Naville (1956); Touraine (1955); Reynaud (1987); Dubar (1987; 1991; 1998); Dadoy (1987); Ferretti (2004); Tartuce (2007), entre outros.

categoria de debate social que exige cuidados na sua transposição de um contexto para outro, porquanto "levanta alguns problemas delicados de terminologia e pode originar contra-sensos" (p.14).

A noção de qualificação como relação social parece-me oferecer respaldo para melhor indagar as questões cujos jovens desta pesquisa colocam na transição escola-trabalho. Essas razões justificam um olhar da qualificação profissional marcado por essa abordagem mais ampla, que segundo Ferretti torna a investigação instigante:

> A força decorre do fato de que se poderá, dessa forma, entender a qualificação como síntese de múltiplas determinações, sempre cambiante, ela própria, assim como tais determinações [...]. Entendida dessa forma, a investigação sobre a qualificação, se se torna mais promissora e instigante, põe-se, também, como mais complexa e mais difícil. Esta não é uma questão de somenos importância, tanto do ponto de vista teórico como metodológico (FERRETI, 2004, p. 418).

CAPÍTULO 3
CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

3.1 - Os critérios de seleção dos jovens e da escola

A fixação de alguns critérios permitiu traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa – "quem?"- e, definir - "como?" - cercar esses jovens, delimitando, dessa forma, o meu campo de estudo. Sendo a qualificação profissional um dos fortes requisitos para ingresso no mundo do trabalho, os jovens pertencentes às famílias das classes populares habilitados somente com o diploma de ensino secundário enfrentam barreiras acrescidas na transição escola-trabalho, por vários motivos analisados nos capítulos anteriores desta dissertação. Nesse sentido, buscando compreender como esses jovens vivenciam a passagem da escola para (novo) trabalho, foram fixados os critérios de seleção descritos a seguir:

a) escolaridade – a expansão do ensino no país aumentou o contingente de jovens habilitados com o ensino secundário, mas, no caso dos jovens pobres, as possibilidades de ingressar nos estudos universitários são mais reduzidas, uma vez que envolve recursos financeiros dos quais as famílias não dispõem. Por isso, esses jovens buscam um (novo) trabalho. Entretanto, apesar de possuírem doze anos de estudos completos, esses jovens enfrentam algumas dificuldades para conseguirem um trabalho *digno* em Cabo Verde. Possivelmente, essa dificuldade tende a se multiplicar para os jovens com apenas dez anos de estudos. Com base nessas considerações, foram selecionados os jovens que possuem entre 10 a 12 anos de escolaridade completos, buscando compreender, através de suas vivências, as possibilidades e dificuldades com os quais os jovens de baixa renda se deparam na passagem da escola para o mundo do trabalho;

b) freqüência a uma qualificação profissional – em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, os jovens pertencentes às famílias de baixa renda cuja oportunidade de mobilizar um projeto universitário se revela difícil, buscam estruturar o projeto de transição escola-trabalho pela via da qualificação profissional. Assim, é na realização do curso de qualificação profissional que a expectativa de transição se intensifica e melhor se revela. Nesse sentido, foram selecionados os jovens que tinham em comum a freqüência de um curso de qualificação profissional, tornando

importante captar os sentidos que atribuem a essa possibilidade de formação na vivencia de transição escola-trabalho;

c) origem social – a origem social dos jovens, em um primeiro momento foi sugerida pelo tipo de escola (pública com serviços de transporte e de alimentação gratuitos), sendo complementada pelas informações socioeconômicas de seus pais – renda, escolaridade, ocupação, entre outros. A origem social parece-me importante para compreender os percursos dos jovens na vivência de transição escola-trabalho, estando associada, em larga medida, a escolhas como a realização de um curso profissional.

Mas, "como" encontrar esses sujeitos, de acordo com o perfil acima descrito? Vejamos então. Tinha em mente escolher uma escola onde fosse possível encontrar um retrato heterogêneo dos jovens, sobretudo, em termos de pertencimento a vários municípios/ilhas do país e a ambos os sexos. Após um levantamento sobre as escolas profissionais, estabeleci contato com algumas delas por e-mail e telefone, solicitando informações sobre o perfil dos alunos, cursos oferecidos e os critérios de ingresso. Das cinco escolas existentes na ilha de Santiago, três estão localizadas no interior (meio rural): Centro de Emprego e Formação de Assomada, Centro de Formação de Pedra Badejo e Centro de Formação da Variante; e duas na cidade da Praia: Centro de Formação Profissional da Praia e a escola Polivalente Cesaltina Ramos.

Ao realizar os contatos iniciais para colher as informações acima mencionadas, tanto a Polivalente Cesaltina Ramos como o Centro de Formação Profissional da Variante (CFPV) responderam prontamente. Este último, devido à gratuidade dos cursos, aos serviços sociais prestados (refeições e transportes) e, sobretudo, ao perfil de entrada exigido dos alunos, revelou-se o campo de pesquisa para as minhas interrogações. Ademais, atendia a minha preocupação de flagrar um retrato o mais diversificado possível dos jovens para o estudo. Assim, entre os jovens que tinham em comum alguns traços (ser pertencente às famílias de baixa renda, ter no máximo doze anos de estudos completo, freqüência de curso profissional) que imprimiam certa homogeneidade ao grupo, busquei reforçar a heterogeneidade contemplando na pesquisa os sujeitos de sete Municípios do país, do meio urbano e rural, de sexo masculino e feminino com idades variando entre 18 e 28 anos.

A escola Polivalente Cesaltina Ramos situada em um dos bairros da classe média da capital, informou-me que oferecia cursos profissionais apenas no período pós-laboral e não eram gratuitos. Por isso, foi descartada da pesquisa. Os restantes centros de formação profissional, embora exibissem o mesmo critério de acesso que o CFPV,

foram desconsiderados por não garantirem a diversidade local dos jovens, pelo menos tão expressivamente, como ocorria na escola selecionada. Igualmente, parecia-me que as escolas profissionais sediadas na Praia tenderiam a ser mais freqüentadas pelos jovens da cidade, pois para os provenientes da localidade rural o transporte acarretaria um custo adicional. O inverso também poderia ocorrer; ou seja, uma escola sediada no meio rural suscitaria aos jovens do meio urbano a necessidade de pagaram o transporte.

Tendo em mente essas considerações, o CFPV representava uma opção viável, em certa medida, aos dois grupos de jovens (meio rural e urbano), pois possuía um ônibus que possibilitava o deslocamento gratuito dos jovens da cidade para freqüentarem cursos no meio rural. Por outro lado, por estar situado em um Município de *fronteira,* cujas estradas possibilitam a confluência das principais vias de acesso da ilha de Santiago poderia garantir melhores condições de acessibilidade aos jovens das diversas localidades do interior.

Uma vez que o foco central que pretendo pesquisar é a vivencia de transição escola-trabalho dos jovens de baixa renda, considerando que esses sujeitos enfrentam dificuldades para ingressarem numa universidade, devido a restrições financeiras, e por isso buscam um trabalho, julguei pertinente cercá-los no espaço onde a experiência da qualificação profissional se coloca para eles de forma concreta como um projeto de transição para o (novo) trabalho. Ora é precisamente durante o processo de aquisição da qualificação profissional que os jovens vivenciam mais intensamente a expectativa de transição para o trabalho, permitindo-lhes maior facilidade para exteriorizá-la em seus discursos. Por todas essas razões, a escola de qualificação profissional – Centro de Formação Profissional da Variante - foi considerada pertinente para a investigação do perfil estabelecido para os jovens, garantindo a necessária adequação entre a questão da pesquisa e o campo de estudo (VAN-ZANTEN, 2004).

3.2 – O entorno da escola: Município de S. Domingos

A escola selecionada para realização da pesquisa fica sediada no Município de S. Domingos. Deste modo, farei uma breve descrição desse Município, com base nas informações censitárias e nos documentos[89] fornecidos pelo serviço municipal, durante a realização da pesquisa no campo.

---

[89] Carta Social de Cabo Verde. Recenseamento dos equipamentos e serviços sociais. Ministério do Trabalho e Solidariedade e Instituto Nacional de Estatística, 2005.

Situado na ilha de Santiago a treze quilômetros da cidade capital, Praia, a formação desse município se enquadra na Lei 96/IV/93, de 13 de Dezembro. A sua população atinge os 13.296 habitantes (CENSO 2000) e subdivide-se em duas freguesias (Nossa Senhora da Luz e São Nicolau Tolentino). Ocupando uma extensão territorial com aproximadamente 134 km^2, apesar de somente 16,2% do terreno serem arável, as suas principais atividade econômica são justamente a agricultura e pecuária. A tradicional dupla potencializadora da pobreza no meio rural - escassez de terreno arável e das chuvas – também em S. Domingos não representa exceção, impondo barreiras ao desenvolvimento socioeconômico.

A pesca artesanal é também uma atividade econômica de grande importância, sobretudo para as populações sediadas nas localidades do litoral no município. Ressalta-se que o artesanato é uma expressão artística com forte tradição, envolvendo mulheres e jovens. Inclusive, existe um Centro de Artesanato voltado para produções artísticas, nomeadamente de tecelagem e de olaria, atividades que podem ser uma fonte de renda, embora de pouca expressão.

No que tange à infra-estrutura de saúde, o Município não possui hospital, ficando o acesso da população a determinados serviços condicionado ao deslocamento para o hospital da Praia. Porém, S. Domingos possui um Centro de Saúde e onze Unidades Sanitárias de Base distribuídas pelas várias localidades. O Município dispõe, ainda, de um liceu (escola secundária), dezenove jardins infantis (ensino pré-escolar), um lar para crianças (em situação de risco), dezessete centros comunitários, um centro de juventude e um polivalente desportivo. Nesses dois últimos espaços, os jovens têm possibilidades de acessar à internet.

A rede telefônica (fixa e móvel) é uma realidade na maioria das localidades. O abastecimento de água à população e a distribuição da energia elétrica ainda são precários, inviabilizando o desenvolvimento socioeconômico deste município que também possui localidades com potencialidades para o desenvolvimento do turismo balnear (Praia Baixo) e do turismo de montanha (Rui Vaz). Na rua principal encontram-se a praça, a igreja, os correios, posto de polícia, filiais de alguns bancos e pequenos comércios. A rua é movimentada por carros e pedestres. Algumas vendedoras ambulantes de produtos agrícolas transitam no seu ofício com frutas, legumes e leite. As vendedoras dos conhecidos pastéis de milho, sentadas á beira da estrada abrem as massas e fritam pastéis solicitados pelos passantes.

3.3 - A escola: Centro de Formação Profissional da Variante (CFPV)

3.3.1- Os cursos oferecidos e os critérios de ingresso

Logo que obtive o consentimento da escola para a realização da pesquisa, procurei aprofundar algumas informações institucionais, nomeadamente as tipologias dos cursos oferecidos, os critérios de acesso e de avaliação dos jovens. Durante o ano 2008, o CFPV ofereceu 14 cursos profissionalizantes, de níveis[90] II e III, nas áreas de eletromecânica automóvel, instalação e manutenção dos sistemas informáticos, hidroponia popular, organização e gestão de pequenos negócios, mecânica auto e bate-chapa e pintura em estufa (funilaria). Esses cursos atenderam um total de 257 jovens de ambos os sexos, sendo 59,5% rapazes e 40,5% moças. Os cursos de nível II beneficiaram um total de 106 jovens (73,6% do sexo masculino e 26,4% do sexo feminino); os de nível III atenderam um total de 151 jovens (49,7% do sexo masculino e 50,3% do sexo feminino).

Apesar de situada no meio rural, a maioria dos cursos oferecidos pela escola não se destinava a ocupações ligadas ao setor agrícola. Essa constatação deve-se à fraqueza do setor agrícola na criação de empregos no país, em decorrência das imposições estruturais anteriormente mencionadas. Deste modo, os cursos oferecidos atendem duas vertentes: a demanda do mercado e a possibilidade de trabalho autônomo. De acordo com as informações colhidas no CFPV, as áreas de qualificação com esse potencial são: manutenção de equipamentos de frio e calor, hotelaria e turismo, mecânica de automóveis, eletromecânica e transformação do setor agro-alimentar. A oferta dos cursos profissionalizantes[91] tende a centrar-se, nomeadamente nas áreas ligadas ao turismo, construção civil, bem como novas tecnologias de informação e gestão.

Cabe ressaltar a iniciativa em processo de especializar cada escola profissional em um ramo especifico de qualificação, de forma a melhorar a qualidade do curso e otimizar os recursos do país. A vertente de especialização do CFPV tende a ser na área

---

[90] Os níveis de formação profissional estão definidos no artº. 25º do Decreto-Lei n.º 37/2003, de 6 de Outubro. O referido artigo estipula cinco níveis de formação profissional designadamente: *Formação Profissional de Nível I* – requisitos mínimos de entrada 6º ano de escolaridade ou equivalente, duração indicativa de 600 a 1000 horas; *Formação Profissional de Nível II* – requisito mínimo de entrada 8º ano de escolaridade; *Formação Profissional de Nível III* – requisito mínimo de entrada 10º ano de escolaridade, duração indicativa 1200 a 1500 horas (incluindo estágio); *Formação Profissional de Nível IV* – requisito mínimo de entrada 12º ano de escolaridade, duração indicativa 1200 a 1800 horas; *Formação Profissional de Nível V* – requisito mínimo de entrada 12º ano de escolaridade, duração indicativa de 1800 a 2400 horas (incluindo o estágio).

[91] Livro branco da formação profissional, 2004.

de mecânica, na qual tradicionalmente tem oferecido cursos, permitindo a aquisição de máquinas, adequação da estrutura física, bem como a criação de outras condições. Isso em nada impede que a escola ofereça cursos em outras áreas, mas impõe o refinamento da respectiva capacidade técnica para oferecer aos jovens no país uma qualificação profissional de melhor qualidade.

Para ingressar nos cursos oferecidos pelo CFPV os jovens são submetidos a um processo seletivo que engloba: seleção documental, prova escrita, teste psicotécnico e entrevista. Essa escola profissional abriu-se para seu meio de forma diversificada, através de parcerias: com empresas, quer pela introdução obrigatória de estágios no final do curso, quer pela possibilidade de afinar os cursos às necessidades do mercado; e, com Organizações Não-Governamentais[92] (ONGs), nomeadamente ACRIDES[93] e Bornefonden[94], das quais o perfil dos jovens é priorizado no encaixe dos objetivos do programa do governo de redução da pobreza. Assim, relativamente a essas ONGs um funcionário explica:

> *... Geralmente priorizam-se as candidaturas vindas destas ONGs, pelo fato de se tratarem de um público-alvo proveniente de uma camada social muito carenciada, cujo enquadramento em ações de formação profissional atendem a um grande objetivo do governo que é combater a pobreza, por meio de capacitação das pessoas, neste caso, jovens carenciados.*

É significativo o contingente de jovens que tiveram acesso à qualificação profissional através dessas ONGs, cujos critérios seletivos diferem entre si e dos fixados

---

[92] Ressalto também a parceria com outras ONGs como a Organização das Mulheres de Cabo Verde (OMCV), Citi Habitat e Associação de Desenvolvimento para Ajudar Palha Carga (ADJUPA). Todavia, neste estudo destacaremos a Acrides e Bornefonden, uma vez que concederam bolsa de estudos à maioria dos jovens desta pesquisa.

[93] ACRIDES é uma ONG cabo-verdiana que atua junto das crianças pertences às famílias em situação de pobreza desde 1998. Esta organização tem um amplo leque de atuação junto das crianças e suas famílias que inclui nomeadamente as áreas de saúde e educação. Com relação a esta última, ACRIDES tem contribuído com materiais escolares, mensalidades e formação profissional. Esta organização revela uma atuação mais centrada na ilha de Santiago, particularmente nos bairros periféricos mais pobres da capital. Disponível em:< www.acrides.org.cv/index.html.>. Acessado em 13 de maio de 2010.

[94] A Bornefonden é uma organização humanitária dinamarquesa, com representação em Cabo Verde desde 1999, ano da assinatura do acordo de cooperação com o governo cabo-verdiano. Esta ONG atua nas ilhas de Santo Antão, Fogo e Santiago, beneficiando crianças e famílias em situação de pobreza. Às famílias são canalizados apoios orientados para atividades geradoras de rendimentos; os mais novos se beneficiam do financiamento das mensalidades e materiais escolares, bem como dos cursos profissionais. Ressalta-se que do total de 21 centros desta ONG, na ilha de Santiago encontram-se 11, espalhados particularmente nas localidades rurais. Fica evidente uma atuação focada nas ilhas com vocação agrícola, particularmente nas áreas rurais, onde por motivos já mencionados anteriormente, a população encontra-se mais exposta à situação de pobreza. Disponível em: <www.peacecorps.org.cv/bornefonden>; <www.bornefonden.dk.> Acessado em 13 de maio de 2010.

pela escola. Assim, a preocupação em estabelecer tão logo critérios seletivos comuns foi manifestada pelo funcionário da escola:

> *... Normalmente, com base na lista dos cursos, os parceiros realizam a seleção dos jovens de forma autônoma. O IEFP já manifestou a necessidade de participar, a partir de 2009, no processo porque os jovens selecionados por essas instituições trazem algumas deficiências.*

A seleção feita pelas ONGs parece-nos ter como principal eixo diferencial o âmbito geográfico de atuação, revelando-se a ACRIDES direcionada para os jovens moradores em contexto urbano, nos bairros mais pobres, ao passo que a Bornefonden ofereceu bolsas aos sujeitos de vários Municípios rurais, principalmente aqueles das localidades mais pobres como Calheta São Miguel.

Segundo um funcionário da escola, em alguns casos, as referidas ONGs acompanharam as trajetórias escolares desses jovens desde o jardim de infância até ao liceu. De acordo com as informações da escola, as bolsas de estudos dessas ONGs correspondem a uma co-participação pouco expressiva nos custos da qualificação. Porém, parece-me significativo o suporte moral dessas ONGs que, a meu ver, condiciona de forma positiva a oportunidade de qualificação oferecida aos jovens.

> *... Os parceiros aparecem constantemente em contacto com os jovens. Há uma preocupação de vir ao centro falar com seus jovens* (funcionários da escola).

Para estes jovens pertencentes às famílias de baixa renda cuja escolaridade é significativamente marcada pelo analfabetismo, o *suporte* dessas ONGS (MARTUCCELLI, 2007) representa uma importante dimensão, não apenas por favorecer o acesso à qualificação profissional, ampliando as possibilidades de transição para o (novo) trabalho, mas também pelo amplo leque de novas oportunidades que de forma obliqua aquilata suas trajetórias individuais.

... Uma explicação real de como a pesquisa foi feita necessariamente envolve um relato bastante pessoal do modo como o pesquisador viveu durante o tempo de realização do estudo (WHYTE, 2005)

3.3.2 – Entrando no campo: os espaços e tempos no CFPV

Logo após a minha chegada em Cabo Verde, em dezembro de 2008, visitei o CFPV com o objetivo de oficializar o pedido de autorização para realizar a pesquisa e agendar um encontro com o diretor da escola. O contato presencial com a escola foi imensamente facilitado com o apoio de um funcionário do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), que me disponibilizou os contatos telefônicos e outras informações úteis.

Com uma localização relativamente afastada da estrada principal que estabelece a ligação entre o município de S. Domingos e a cidade da Praia, descobri que poucos eram os *hiaces*[95] cujo trajeto possibilitaria o acesso direto à escola. Na ilha de Santiago, a frota de transporte interurbano de passageiros (e cargas) normalmente é explorada pela iniciativa privada, pelos detentores das Toyotas Hiaces conhecidos simplesmente por *hiaces*, no cotidiano da ilha. Esses veículos, em geral, pertenceriam aos emigrantes cabo-verdianos que vivem na Europa, que os enviam aos seus familiares com a intenção de lhes proporcionar uma fonte de renda na terra natal.

Sem horários programados de partida nem de chegada, rumo às diferentes localidades no interior da ilha, a lógica é partir com a lotação esgotada (ou sobrelotada) para garantir o lucro das deslocações. A sobrelotação dos passageiros, que por vezes se misturam com balaios e sacos das vendedoras que se deslocam à cidade para vender os produtos agrícolas, a música dançante em alto volume, o excesso de velocidade e as manobras perigosas fruto da concorrência feroz entre os condutores desses veículos na estrada, sintetizam a agitação das viagens nos *hiaces*.

Ao longo da estrada que liga a cidade da Praia e o município de S. Domingos, a vegetação seca reflete os efeitos da escassez da chuva no país. A paisagem árida é uma constante e a vegetação seca, por vezes, se entrelaça com algumas árvores verdes resistentes que se curvam perante o sol e o vento. O asfalto das principais estradas para

---

[95] È um veículo utilitário com capacidade aproximadamente para dozes pessoas, fabricada pela indústria japonesa de automóveis a partir de 1995, oferecida em configuração semelhante a minibus e van. Porém, o *hiace* é a marca que se destina ao mercado europeu enquanto van é mais comercializado no mercado americano. Na ilha de Santiago, esse veículo ao cumprir durante alguns anos a função de transporte público de passageiros do meio rural para a cidade e vice-versa, fez com que a sua marca adquirisse no cotidiano das pessoas uma função instrumental, ligada especificamente a esse tipo de serviço.

o interior, feito nos últimos anos, não chegou às vias que dão acesso ao CFPV. Com pouca circulação de carros e pedestres, e uma inclinação bem definida, à medida que descia nas estradas com calçamento visualizava a escola como se estivesse no fundo de um vale, cercado por rochas de tamanho e formas diversas moldadas pela erosão.

Ao chegar à recepção da escola fui atendida pela recepcionista. Os telefonemas feitos anteriormente facilitaram o meu primeiro contato presencial, pelo que logo anunciou a minha chegada ao diretor. No mesmo instante, ela me indicou a sala do diretor situada no fundo do corredor do primeiro piso. Durante a nossa conversa ele autorizou a realização da pesquisa e manifestou o interesse em conhecer os resultados: "*podem contribuir com sugestões para ajudar a escola a melhorar*." A grande janela da sala, com uma cortina branca aberta, exibia uma ampla vista do espaço central da escola: à esquerda mais um bloco amarelo claro e no fundo um edifício que se assemelhava a uma grande garagem. Logo após a nossa conversa, o diretor me convidou para conhecer um pouco as dependências da escola, que passo a descrever.

A recepção fica no piso térreo do bloco administrativo e o serviço é assegurado por uma funcionária jovem (18-28 anos) que acumula as funções de recepcionista e secretária. Uma máquina fotocopiadora, um computador e uma mesa compõem o ambiente de trabalho da recepcionista. O balcão branco, baixinho e comprido reorganiza os espaços na sala grande que é a recepção. Por um lado, cria a privacidade na área de trabalho da recepcionista e, por outro, serve de mesa para os alunos e visitantes, por isso tem duas cadeiras verdes à frente. Ao mesmo tempo, reorganiza o espaço ao criar um pequeno corredor, deixando frente a frente as duas portas de entrada do público na recepção. Todas elas de vidro e com o mesmo tamanho, uma fica na fachada principal e a outra na parte traseira do edifício. Normalmente, esta última é muito utilizada pelos alunos, pois fica ao lado de uma das salas de informática, mais perto do refeitório e das demais salas de aula. Igualmente, na fachada principal há uma terceira porta de entrada exclusiva para a recepcionista e o técnico administrativo e financeiro, cuja sala fica ao lado da recepção. Ao lado da porta traseira, estão as escadas que dão acesso ao primeiro piso, onde estão as salas do diretor, do coordenador pedagógico (equipada para duas pessoas) e um banheiro com divisória entre a área feminina e a masculina. Atrás do bloco administrativo existe um pátio, onde se encontram duas grandes mesas ovais de cimento, com seis cadeiras, também de cimento, à volta de cada uma. Esse espaço é coberto por telhas suportadas por quatro finas pilastras de ferro pintadas de verde. O chão, as mesas e as cadeiras estão revestidas de mosaico branco.

Na mesma direção do pátio está uma sala de aula, isolada dos restantes blocos, com apenas uma janela e uma porta. Na parede exterior, pintada de rosa, encontram-se fixados cartazes publicitários de empresas do ramo de automóvel no país. Esse espaço funcionava como armazém dos materiais de funilaria[96]. Recentemente remodelado, tal espaço passou a ser utilizado para as aulas teóricas de todos os cursos e para as aulas práticas de informática. Por isso, várias caixas com hardwares dos computadores estão aí empilhadas.

À frente desta sala está o refeitório, em um bloco onde funcionam duas salas de aula (uma equipada para aulas de informática), uma sala para formadores (onde se controla o acesso à internet e estão guardados os fios, cabos e placas de rede para as aulas práticas) e dois banheiros. Mobiliado com 12 mesas e aproximadamente 70 cadeiras, o refeitório é um espaço utilizado por alunos e funcionários. O restaurante e a cozinha são separados por um balcão de madeira, por cima do qual na hora do almoço se colocam os talheres embrulhados em guardanapo e os temperos (azeite, pimenta, sal).

Em cima das mesas estendidas com toalhas de pano de cor verde, combinando com o cortinado das portas e janelas, são colocadas as bandejas que carregam pratos e copos durante as refeições. Nada de descartável. Os copos para beber suco ou água são de inox. Na refeição, além do arroz cuja presença é diária na mesa dos cabo-verdianos, consta o feijão e outros grãos, os legumes, o peixe e a carne. A tradicional *katxupa*[97] foi servida apenas uma vez durante a minha presença no campo. O café da manhã custa aproximadamente o equivalente a um dólar e o almoço o dobro desse valor, incluindo um copo de suco. Essas refeições são servidas aos alunos mediante a apresentação de tickets (senhas) que diariamente lhes são oferecidos pela escola. Os funcionários e os formadores fazem ali com muita freqüência as suas refeições, particularmente o almoço.

A cozinha está equipada com um aparelho de microondas pequeno, uma geladeira e um fogão de seis bocas; em sua parte traseira existe um quintal, onde estão amontoadas as lenhas utilizadas, por vezes, para cozer as refeições. Com isso, busca-se economizar o custo com o gás, explicou a responsável pelo refeitório: "*nem tudo se pode cozinhar no fogão a gás*". Aí está um exemplo interessante de coexistência do moderno e do tradicional em Cabo Verde - microondas e lenha na mesma cozinha. O serviço do refeitório é terceirizado e, nas palavras de um funcionário da escola, paga-se

---

[96] Funilaria designa os serviços de bate-chapa na sociedade cabo-verdiana.

[97] Uma das fortes referências da gastronomia do país é a Katxupa, cujo ingrediente principal é milho, ao qual se poderá acrescentar o feijão, legumes, carne(s) ou peixe (atum, normalmente). O resultado é um prato colorido, rico e delicioso.

um aluguel “simbólico” em troca do compromisso de garantir a pontualidade no horário das refeições, garantindo o normal funcionamento das aulas.

Ao lado da cozinha existe um banheiro (com chuveiro e lavabo) para as cozinheiras. O banheiro para alunos e formadores nesse bloco tem a área de lavabo (com três lavatórios) em comum, estando os demais espaços separados em função do sexo dos usuários. Durante a minha presença no campo, foi reaproveitado um espaço nesse bloco para a instalação de três cabines com computadores para os jovens realizarem trabalhos escolares e acessarem a internet, mediante o controle dos serviços administrativos da escola.

Finalmente, ao fundo do CFPV estão os pavilhões de mecânica e de bate-chapa (funilaria), com apenas um banheiro unissex. Embora tenham portões de entrada em separado, internamente formam um *open space* cujos espaços se diferenciam, sobretudo, pelo tipo de equipamento de cada uma das áreas. O diretor demonstrava entusiasmo ao mostrar os equipamentos dos pavilhões, destacando a nova estufa para pintura, uma aquisição recente. Igualmente, mencionou o projeto de aquisição de uma máquina para diagnóstico de carros. No pavilhão de mecânica há uma escada de madeira que possibilita o acesso a uma sala de aula, utilizada apenas para as aulas teóricas dos alunos de mecânica e funilaria.

No total são cinco salas de aula, todas têm lousa branca, ar condicionado e cadeiras verdes. Exceto a sala do pavilhão de mecânica onde as cadeiras estão dispostas em fileiras na posição tradicional, nas restantes salas as cadeiras estão dispostas em forma de “U” ou “L” invertido. Talvez, essa disposição das cadeiras seja importante para uma maior aproximação e comunicação entre professores e alunos, sobretudo nas aulas teóricas e práticas de informática. As paredes internas e externas da escola estão predominantemente pintadas de amarelo claro. Com exceção dos pavilhões de mecânica e funilaria, o chão das salas está revestido de mosaico branco. As portas e as janelas são de vidro, com aros de alumínio pintados de verde. Tanto nas salas de aula como no serviço administrativo as cortinas e as cadeiras têm a referida cor.

Ao olhar para um passado recente, foi possível descobrir que o espaço onde atualmente funciona o CFPV foi, de 1975-1986, uma oficina central do Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural (MDR) – centro de máquinas e equipamentos do MDR. No entanto, os mecânicos, serralheiros, torneiros e eletricistas, formados nessa altura, constituíam mão de obra para o próprio "consumo" do Ministério, que na altura mantinha oficinas em todos os conselhos do país. Essas ações de formação eram

organizadas na então "oficina da Variante" em parceria com o SENAI, no Brasil, para onde os jovens formandos eram enviados com o objetivo de completarem a sua formação. Mais tarde, com o financiamento do PNUD, o país buscou otimizar os recursos, optando por trazer formadores do Brasil para ministrar as ações formativas nas ilhas de forma a beneficiar um maior número de indivíduos.

De 1986 até 1996, o referido espaço esteve fechado e foi aproveitado pela Câmara Municipal de S. Domingos para reparação e manutenção de suas viaturas. As obras para reabilitação desse espaço foram iniciadas em 2002, no âmbito da cooperação portuguesa, tendo sido inaugurado como Centro de Formação Profissional da Variante em 2006. Entretanto, até a presente data uma parte da escola continua ocupada pela oficina da Câmara. No primeiro encontro no campo o diretor da escola frisou a importância desse espaço para a escola dizendo: *"a insistência em deixar este espaço para a escola não falta, mas tem sido sem êxito"*.

No CFPV a entrada de alunos, funcionários, formadores e visitantes é feita através de um grande portão de ferro, que tem à direita uma casinha para o segurança com mesa, cadeira e um banheiro. No lado esquerdo, há um pequeno espaço onde se guarda o gerador de energia elétrica, aparelho que garante o funcionamento da escola ante uma possível ausência de energia da rede pública. Entre o portão e a recepção existe uma área de estacionamento. Perto do CFPV encontram-se apenas as ruínas de um edifício onde funcionou uma escola de formação de professores do Ensino Básico Integrado (EBI), no período colonial e alguns anos após a independência. As habitações estão afastadas em um perímetro que pode ser percorrido em aproximadamente quinze minutos a pé. O recinto da escola é protegido por muros e grades.

Funcionamento: pessoal e horário

O CFPV funciona[98] sob a supervisão do IEFP e não tem completa autonomia financeira, sendo as verbas para o seu funcionamento disponibilizadas pelo IEFP. Igualmente, sem autonomia em termos de recursos humanos, os seus funcionários são contratados pelo IEFP e fazem parte do seu quadro de pessoal: um diretor, dois formadores, dois auxiliares de limpeza, uma recepcionista/secretária, um técnico administrativo e financeiro, três seguranças e um condutor que garante o transporte dos alunos. Todavia, a escola tem autonomia para criar cursos, contratar formadores

[98] As regras e os procedimentos a que devem obedecer a criação, o funcionamento e a gestão dos Centros de Formação Profissional estão dispostas no Decreto-Regulamentar n.º 15/2005, de 26 de dezembro.

externos, fazer cobrança e utilização das verbas, quer inerentes ao pagamento das mensalidades[99] e taxas cobradas aos alunos, quer relativas às outras receitas. Além dos recursos financeiros atrás referidos, para o seu funcionamento conta com parceiros nacionais (empresas e organizações não governamentais) e internacionais (cooperação portuguesa[100]).

O horário administrativo da escola, de segunda à sexta-feira, é das 8h00 às 12h00, altura em que se faz uma pausa de duas horas para o almoço. Encerram-se as atividades administrativas às 18h00h. Porém, as aulas freqüentadas pelos jovens pesquisados tinham um horário um pouco diferente: das 9h00 às 12h30min e das 14h00 às 18h00.

3.4 – Procedimentos metodológicos

Participaram desta pesquisa os jovens que freqüentavam cursos de qualificação profissional de nível III, conforme os critérios fixados para a seleção dos sujeitos, anteriormente esclarecidos. A seleção dos sujeitos foi orientada pela relevância das suas características sociais e individuais, sendo considerada pouco pertinente a precisão dos critérios exigidos em um plano de amostragem de representatividade estatística (BARBETTA, 2001). Neste sentido, a amostra deste estudo poderia ser considerada "significativa" (LOPES, 2005) ou "intencional", nas palavras de Pais (2005a, p. 89) que esclarece: *A relevância deste tipo de amostras não reside na pretensão de representação de uma população com o objetivo da generalização de resultados. (...) Em contrapartida, procura-se aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa.*

Esta pesquisa não tem a pretensão de representatividade, nem mesmo de exaustividade. Trata-se, assim, de uma questão de focagem, visto que se procurou diversificar os perfis dos entrevistados, com relação ao sexo, à idade, à inserção no meio rural ou urbano, entre outros. Os jovens (60) selecionados subdividem-se em dois cursos: instalação e manutenção de sistemas informáticos, dividido em duas turmas de 21 alunos cada; e funilaria, concentrados em uma turma de 18 alunos. As duas turmas

---

[99] A lei lhe confere esta autonomia, mas, na prática, os jovens pesquisados não pagaram as mensalidades, porquanto a escola tem parcerias com algumas ONGs que financiaram bolsas de estudos para esses alunos.

[100] A negociação das ações de cooperação não é feita diretamente pela escola. Resulta, normalmente, da execução das ações concretas planejadas em nível dos grandes projetos setoriais que integram o Programa Anual de Cooperação (PAC) entre Cabo Verde e Portugal.

do curso de instalação e manutenção de sistemas informáticos apresentaram particularidades: uma era composta predominantemente pelos jovens do meio rural; e, a outra somente por jovens do meio urbano. Por sua vez, os alunos do curso de funilaria eram majoritariamente do meio rural. A diversidade dessas três turmas despertou-me interesse para investigação da vivência desses jovens na transição escola-trabalho. Tendo delimitado o universo de estudo, vejamos agora as etapas percorridas no campo para a coleta dos dados.

3.4.1 Iniciando a caminhada

Iniciei o trabalho de campo em finais de Dezembro de 2008. Nos primeiros dias, através da caminhada, tinha em mente treinar um olhar de estranhamento sobre o ambiente que rodeava o campo, de forma a extrair as informações que me permitissem caracterizar o espaço físico externo onde se insere a escola (MAGNANI, 2000). Outrossim, busquei *desfamiliarizar* o olhar sobre o ambiente que os meus olhos de passeante tinham fixado por longos anos, para melhor captar o que existia ou não nas imediações da escola. O deslocamento em direção ao centro do município de S. Domingos permitia observar o ambiente - os equipamentos existentes, a circulação das pessoas e os pequenos estabelecimentos comerciais existentes. Era a semana de férias[101] dos jovens. Mesmo assim, fui à escola e a vila de S. Domingos. Queria aquecer a idéia da pesquisa e começar o quanto antes, de forma a aproveitar o meu tempo no campo que parecia escasso.

3.4.2 – Observando as interações entre os jovens

Em janeiro os jovens regressaram à escola. Iniciava-se a etapa mais desafiadora e interessante da pesquisa, bem como uma série de interrogações e dúvidas. A primeira foi, *como estabelecer o contato inicial com esses jovens?* Tinha presente que a construção de um bom quadro de interação com os sujeitos da pesquisa repousa na clareza com que o investigador explica o objetivo e as etapas da investigação, na garantia do sigilo das informações e na neutralidade (VAN ZANTEN, 2004; SPINK, 2000). Porém, esse primeiro contato trouxe outra preocupação. Antes de apresentar a

[101] Em Cabo Verde o ano letivo está organizado da seguinte forma: a abertura normalmente é no mês de setembro e prolonga-se até o mês de julho do ano seguinte. Em dezembro os alunos têm uma semana de férias para festejar o Natal. Retomam as atividades logo em seguida e conseguem uma curta paragem no carnaval que poderá render dois dias. Após um período curto de férias para comemorar a Páscoa, as aulas seguem até o mês de julho.

pesquisa era necessário desenhar a melhor forma de iniciar o primeiro contato. Estava preocupada com algo que era, ao mesmo tempo, de ordem metodológica e do senso comum: a pesquisa é uma relação social, "ainda que se distinga da maioria das trocas da existência comum" afirma Bourdieu (1997, p. 694); portanto, não podia negligenciar a importância das "primeiras impressões" na relação que pretendia iniciar naquele momento com os jovens. Levando em conta esses dois aspectos, mas fugindo da minha possibilidade de escolha, o primeiro contato com os jovens ocorreu em três situações distintas, que passo a descrever brevemente:

a) Apresentada pelo diretor

O diretor da escola fez a minha apresentação aos alunos da turma de funilaria, solicitando a contribuição de todos na realização da pesquisa. Aproveitei a ocasião para fazer a minha apresentação[102] e, ao falar dos objetivos da pesquisa, reiterei a importância da participação voluntária de todos. No final cumprimentei, de forma individualizada, os sujeitos e perguntei o nome. A minha primeira impressão é que ficaram um pouco acanhados. Estava estabelecido o contato inicial, com os jovens da turma de bate-chapa e pintura em estufa (funilaria).

Tinha dado o primeiro passo. Porém, era uma satisfação ambígua que me deixava de certa forma preocupada com uma questão: *o fato de ser apresentada pelo diretor poderia refletir nas interações posteriores com esses jovens?* Emergia, assim, uma nova dúvida. Faltava ainda aproximar-me das duas turmas de instalação e manutenção de sistemas informáticos.

b) Auto-apresentação

Instantes depois, o funcionário que ficara responsável em preparar o meu encontro com os jovens nesse dia, á tarde, me informou sobre a possibilidade de falar com os alunos de uma das turmas do curso de instalação e manutenção de sistemas

---

[102] A minha interação com os jovens, desde o primeiro momento, foi sempre em *kriolu*. Procedi da mesma forma com os professores e funcionários, pois considerei desnecessária utilizar a língua portuguesa que poderia inibir, em certa medida, a nossa relação e troca. Entretanto, no meu primeiro encontro com o diretor a nossa conversa foi em português porque a ocasião despertava alguma formalidade. O português, a língua das ocasiões formais, é oficialmente utilizada na comunicação dentro das salas de aulas, mas no pátio, no corredor, no refeitório e dentro do ônibus verifiquei que a comunicação entre o professor e os alunos era feita na língua *kriola*. Os alunos entre si, em todas as circunstancias possíveis, inclusive na sala de aula, comunicam-se em criolo. Portanto, as duas línguas transitam dentro do mesmo espaço, entre os mesmos interlocutores, dependendo da situação (formal/informal) da comunicação. Essas observações sobre o uso da língua materna e da oficial no espaço escolar corroboram com os dados da pesquisa realizada por Tavares (2004). Apesar de seu estatuto "subordinado" à língua oficial, o espaço escolar é predominantemente permeado pela língua *Kriola*, ocupando o português um espaço muito restrito e um uso instrumental.

informáticos. Casualmente, naquele momento (eram aproximadamente 10h30mins.), surgira uma disponibilidade de falarem comigo, ante a ausência de um professor nesse dia. O funcionário levou-me até a sala e disse aos jovens que eu gostaria de falar com eles. O olhar de todos era de interrogação. Perguntei se poderia utilizar a cadeira que se encontrava na mesa do professor, concordaram. Puxei essa cadeira, colocando-a próxima do grupo. Iniciava, pois, uma conversa de roda que durou aproximadamente até às 12h30mins. Apresentei-me rapidamente, expliquei o objetivo da pesquisa e a importância da colaboração de todos. Em seguida, coloquei-me à disposição, caso quisessem esclarecer ou perguntar algo.

Após um curto silêncio, um rapaz perguntou-me se era casada, se tinha filhos, onde morava. Curiosamente, uma jovem queria saber como era o Brasil – seria mais parecido com a telenovela ou com o programa "Cidade Alerta"? Foi um momento inicial de troca, em que os jovens tentavam me conhecer, enquanto eu tentava mapear pela primeira vez o grupo e flagrar a heterogeneidade. Nesse sentido, introduzi na conversa algumas questões associadas à experiência de gravidez/paternidade, do trabalho durante a escola, sobre a forma de acesso ao curso, etc. Nem todos falaram e as moças participaram muito mais da conversa que os rapazes. Três delas haviam manifestado ser mães. Em tom provocativo, perguntei se algum dos rapazes tinha filhos. Foi o momento em que os rapazes mais falaram, mas nenhum assumiu ter filho. Após várias provocações das moças, um rapaz, em tom anedótico, desabafou a tensão que vivia nessa fase por ter engravidado a namorada. A tensão referida será discutida na análise das informações colhidas. Neste momento, talvez, o mais interessante é sublinhar que para falar sobre o assunto esse jovem recorreu à figura de um pseudo amigo, despertando a desconfiança nos colegas que, no final da sua fala, perguntaram: "*será que não é você?"* Sem dúvida, tratava-se de uma questão cuja vivencia não se podia expor abertamente a um *estranho*, pelo menos à primeira vista, quanto mais em presença de todos da turma. Estava diante da turma cujos sujeitos eram predominantemente das localidades rurais, com exceção de um rapaz da Praia, e a vasta maioria[103] possuía a bolsa de estudos da Bornefonden. É preciso revelar que a primeira interação com esses jovens me deixara mais tranqüila, relativamente à turma anterior.

[103] Cinco jovens estudam com a bolsa de uma ONG local – ADJUPA.

c) Apresentada por uma jovem

No refeitório, durante o almoço, encontrei uma jovem conhecida que cursava instalação e manutenção de sistemas informáticos, justamente na turma que faltava conhecer. Logo nesse momento e após o almoço ela foi me apresentando aos colegas. Embora a interação inicial com esses jovens fosse peculiar, visto que não estavam todos reunidos no mesmo espaço como acontecera com as demais turmas, esclareci o objetivo da pesquisa, reiterei a garantia do anonimato das informações e a importância da participação voluntária a todos os sujeitos. Os rapazes dessa turma mostraram-se um pouco mais espontâneos, tendo surgido elogios discretos. Uma das particularidades dessa turma é que os jovens eram provenientes do meio urbano e estudavam com uma bolsa financiada pela ACRIDES. O transporte dos alunos dessa turma era assegurado pela referida instituição.

Essas três formas distintas de interação inicial impuseram desafios, também, distintos de adaptação ao contexto de estudo. Retomemos, então, a questão atrás colocada: *o fato de ser apresentada pelo diretor poderia refletir nas interações posteriores com esses jovens?* Em certa medida, responderia pela afirmativa. Os jovens dessa turma mostraram-se mais fechados. Nesse sentido, a garantia do anonimato e da neutralidade foram constantemente redobradas em todos os contatos. Talvez, o fato de ser uma turma só de rapazes poderá também ter contribuído para que ficassem fechados. Porém, aos poucos foram se abrindo mostrando-se mais receptivos e disponíveis, ao ponto de alguns tomarem a iniciativa de me procurar para falar ou convidar para atividades na qual participavam fora da escola (jogos de futebol entre a escola e outros grupos, reunião na igreja, entre outros).

Durante a observação, através dos múltiplos discursos e atitudes dos sujeitos dessa turma, foi possível captar que o foco das dificuldades não estava inscrito na estrutura da relação da pesquisa, mas era parte integrante do próprio contexto que buscava estudar. A falta de disponibilidade, sutilmente, demonstrada no inicio por alguns desses jovens podia também ser interpretada como reflexo da necessidade de concomitância escola e trabalho. Para alguns desses sujeitos, era necessário conciliar o curso, para se garantir um diploma, com o um trabalho precário, comumente por eles denominado por *biscates*. Por algum tempo omitiram essa informação ao *estranho* que havia sido apresentado pelo diretor, sobretudo por que havia um controle das presenças e as faltas deviam ser justificadas. Os jovens das restantes turmas, de uma forma geral, mostraram-se desde os primeiros contatos mais receptivos. Cabe ressaltar que a minha

adaptação ao contexto de estudo foi rápida e houve uma aceitação mútua, fundada no respeito que demonstrei pelas atitudes e discursos dos sujeitos em todas as situações de interação, bem como na clareza da apresentação dos propósitos da pesquisa.

Com a autorização da escola, esperava o ônibus gratuito que partia da cidade da Praia às 08h10min e chegava aproximadamente às 08h30min na escola. Enquanto aguardavam a chegada do ônibus e da van, os jovens agrupavam-se de acordo com a turma respectiva. Nesse momento, retomavam uma conversa que se estendia ao longo do caminho percorrido até a escola. Ao chegar, o responsável de cada turma dirige-se à secretaria para receber *tickets* (senhas) das refeições, assinando uma folha com a lista dos alunos. Igualmente, leva uma cópia dessa folha para colher a assinatura dos colegas que os recebem. A secretaria, por sua vez, remete ao refeitório a informação sobre o número de tickets entregues aos alunos de forma a facilitar a previsão das refeições a serem preparadas.

Esse é o momento do dia em que a escola ganha uma vivacidade e colorido diferentes. A boa disposição para começar o novo dia é visível nos rostos alegres, sorridentes de quem desce do ônibus. Sem dúvida, meia hora rende suficiente para "quebrar jejum" e iniciar às nove horas as aulas. Porém, nem todos os jovens chegavam a tempo de tomar o café da manhã na companhia dos colegas, como é o caso daqueles que residiam em localidades mais encravadas no interior da ilha, que pagavam do próprio bolso o transporte para a escola.

No espaço de tempo que antecede o almoço, o ambiente no CFPV é silencioso. Constata-se um ir e vir muito esporádico dos alunos do pavilhão de bate-chapa para o refeitório. É o período de tempo que aproveito para ir ao pavilhão falar com eles enquanto fazem a aula prática. Paulatinamente, os rostos fechados e as frases curtas dos primeiros dias foram sendo substituídas por sorrisos e conversas descontraídas sobre a família, as expectativas de trabalho e as dificuldades vivenciadas naquela fase (prática) de qualificação, criticada e considerada desmotivadora por alguns dos sujeitos.

Às 12h30min os jovens voltam a encher o refeitório. É nesse horário que o almoço é servido. Em fila única, com bandeja nas mãos, os alunos indicam às cozinheiras o tipo de prato (raso ou fundo) que preferem e controlam com os olhos a porção da refeição servida pelas mãos delas. À volta das mesas compridas sentavam-se seis alunos, no mínimo, normalmente na companhia de colegas da mesma turma. Os alunos de funilaria por não contarem com a presença da única menina da turma no almoço sentavam, geralmente, em uma mesa só de rapazes. Alguns funcionários e

formadores faziam a refeição nesse horário. Porém, nem todos compartilhavam a mesa com os alunos. Assim, numa mesa sentam o diretor, funcionários e formadores(as). Cabe frisar que optei por almoçar na mesma mesa que os jovens, não obstante o gentil convite do diretor para sentar-me na mesa na qual estavam os funcionários. Como foi atrás dito, a avaliação final dos alunos incluía a avaliação comportamental. No refeitório alguns alunos revelaram que deviam se portar bem, pois estavam sendo avaliados também nesse espaço.

As interações entre os jovens iniciadas na mesa se estendiam para fora do refeitório até as 14h00, horário em que retomavam as aulas. A pausa após o almoço também me servia para aprofundar as conversas com os sujeitos iniciadas no ponto e dentro do ônibus, durante o almoço ou em outras ocasiões. Meninas e rapazes se sentam juntos ou separados em frente do refeitório, no pátio ou à frente do bloco administrativo. Outros preferem, por vezes, sair do recinto escolar e andar um pouco até a estrada para *"apanhar um ar",* como disse uma aluna. Os alunos de bate-chapa ficavam em geral ao lado ou no interior do respectivo pavilhão.

Tratava-se de um momento do dia rico em troca entre os jovens, pois havia mais tempo para estarem juntos fora das regras que imperavam dentro da sala de aulas. Entre gargalhadas, risos e desabafos, as conversas giravam em torno de temas variados – família, sexo, trabalho, namoros e traições, aulas, professores, programas para os finais de semana, recordações dos momentos vividos na escola ou partilhados nas horas de lazer. Trocavam-se também declarações de amor e abraços. Entre as meninas cediam-se colos para sonecas, com direito a *"cafuné*". Esse momento, também, abria espaço para demonstração de carinho e cuidado. Uma jovem mãe deitada no colo da colega se queixava do sono devido ao cansaço que a correria da vida lhe impunha: levantava madrugada para cuidar do bebê de seis meses sem a presença do pai, arranjava tempo para estudar, preparava o alimento do filho para deixar à tia com quem deixava o bebê e aprontava-se a correr para não perder o ônibus da escola. A amiga que ajeitava seus cabelos mal cuidados pela falta de tempo disse: amanhã trago um pente e faço-te um penteado.

Ao retomarem as aulas às 14h00, o silêncio que voltava a encher os espaços fora da sala era cortado por rasgos sonidos de máquinas vindos do pavilhão de mecânica. Alguns alunos de bate-chapa saíam mais cedo da escola. Às 17h00, chegava a "van" da ACRIDES e levava os alunos que estudavam com a bolsa dessa instituição. As outras turmas encerravam as atividades do dia às dezoito horas. Por coincidir com o

encerramento do horário administrativo, o ônibus da escola partia lotado, levando alunos, formadores e os funcionários. Ao fazer o desvio passando pela principal estrada do município para deixar os funcionários, uma das alunas, por vezes, recolhia moedas entre os colegas e descia rapidamente para comprar pastéis de milho na vendedora à beira da estrada. Em poucos minutos o ônibus invertia o sentido do percurso em direção à cidade da Praia. Nesse momento ela subia com os pastéis quentes em um saco de plástico, passando de mão em mão para todos dentro do ônibus. Terminavam assim, em geral, os meus dias de campo por volta das dezenove horas, com a chegada do ônibus à Praia.

Foram 90 horas dedicadas apenas à observação das interações entre os jovens em vários espaços: dentro dos ônibus – nos percursos de ida à escola e regresso -, nas salas de aula, nos horários das refeições e, esporadicamente, fora do recinto escolar. As observações livres foram realizadas durante onze dias e meio, tendo sido registradas no caderno de campo. Nessa etapa conversei com alguns formadores e funcionários para colher informações institucionais, nomeadamente sobre o funcionamento da escola, os critérios de seleção e avaliação dos jovens.

Vale ressaltar que a observação foi relevante para captar uma ampla gama de informações, sobretudo, nas interações em grupo nas quais os sujeitos revelavam de forma espontânea as suas experiências na transição escola-trabalho. Com base nas conversas em grupo – sobre a gravidez, a experiência do trabalho durante o tempo da escola, os dilemas de conciliar o trabalho com o curso profissional, entre outros -, fixei um olhar mais incisivo em alguns jovens, buscando aprofundar a heterogeneidade das suas trajetórias individuais na vivência da transição escola-trabalho.

Volto a reiterar que a comunicação com os jovens foi feita sempre na língua cabo-verdiana – *Kriolu*, por ser a língua utilizada nas interações do cotidiano e aquela cujos jovens fixam a sua experiência individual e social. Sendo assim, é através dela que melhor exteriorizam os registros das suas trajetórias individuais. A língua portuguesa no contexto colonial foi um elemento estruturador da relação de poder entre o colonizador e os súditos e, mesmo após a independência, demarcava a distância social entre as elites nacionais e o povo. Assim, poderia inscrever uma formalidade desnecessária e, sobretudo, a dissimetria na relação entre o pesquisador e o pesquisado, como adverte Bourdieu:

> É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia,

> os objetivos e hábitos [...]. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. O *mercado dos bens lingüísticos e simbólicos* que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular lingüísticos, dos quais estão dotados (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Essas advertências foram observadas não apenas no momento das entrevistas, que discutiremos na seção ulterior, mas também nas conversas estabelecidas com os jovens durante a observação. Contudo, é preciso relembrar que existe uma distinção entre conversa e entrevista, como nos ensina Brandão (2002). Cabe sublinhar que a observação também foi um momento de troca, em que os sujeitos mostraram, por vezes, interesse em saber o que eu pensava sobre determinados assuntos vida. Talvez, fosse uma forma de me testar e conhecer melhor, analisando até que ponto eu poderia ser merecedora ou não da confiança das suas confidências. Se a aceitação mútua inicial estava assegurada, a confiança exigiria negociações que passavam por me conhecer melhor. Após essa etapa que me permitiu conhecer o contexto da investigação e conquistar a aceitação dos sujeitos da pesquisa, iniciei as entrevistas.

3.4.3 - Interagindo individualmente com os jovens

As entrevistas foram realizadas (sem uso de gravador), através da aplicação de um formulário sempre preenchido por mim. O formulário está subdividido em cinco partes estritamente ligadas à questão central da pesquisa: 1) perfil socioeconômico do entrevistado; 2) trajetória escolar e profissional; 3) formação profissional – sentidos e significados; 4) expectativas e projetos futuros; e, 5) sociabilidade e participação. A elaboração do formulário de pesquisa foi um processo longo e cauteloso, tendo em atenção, sobretudo, a clareza da linguagem e a ordem das questões (BABBIE, 1999; COMBESSIE, 2004). Para melhor captar a heterogeneidade biográfica nos depoimentos individuais foram colocadas questões abertas e fechadas no formulário. Antes da realização das entrevistas foi realizado o pré-teste com alguns alunos da escola (duas meninas e um rapaz), buscando afinar o instrumento de coleta ao campo (COMBESSIE, 2004).

Todas as entrevistas foram realizadas no CFPV, no período da manhã e da tarde, através da aplicação do formulário preenchido inteiramente por mim, tanto nas questões abertas e fechadas, pelo que se assemelhou a uma entrevista dirigida. Antes de iniciar

cada entrevista, apresentava ao jovem os propósitos da pesquisa e oferecia proteção do anonimato (BOURDIEU, 1997; VAN-ZANTEN, 2004; SPINK, 2000). Igualmente, reiterava o caráter voluntário da participação, entregando-lhe o termo de consentimento informado[104]. Esse pacto de interação foi estabelecido com cada jovem, buscando assegurar uma relação de confiança entre o pesquisador e os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, permitindo que cada jovem refletisse sobre sua vivência na transição escola-trabalho, expectativas e sonhos futuros, tecendo seu discurso subjetivo sobre os sentidos e significados da qualificação profissional nessa fase. Longe de se resumir ao dirigismo de um questionário, durante a entrevista os jovens falaram com boa vontade. Foram realizadas entrevistas no pátio da escola, em sala de aula vazia, na varanda do refeitório, lugares escolhidos sempre com a concordância dos jovens. A maioria dos encontros foi realizada no horário das aulas, com a autorização dos professores, que concederam licença aos alunos, aceitando o meu pedido de colaboração.

No final perguntava ao entrevistado o que achara da entrevista. Muitos responderam que gostaram. Alguns fizeram comentários sobre as questões que lhes obrigavam a refletir sobre as suas prioridades na vida, fazer escolhas únicas, definir objetivos principais e pensar o futuro, dizendo que eram boas questões porque lhes ajudaram a pensar em coisas antes não pensadas.

Julgo que, além da transparência dos propósitos da pesquisa, da garantia do anonimato e da neutralidade, a sinceridade demonstrada relativamente à importância de todos na/para pesquisa contribuiu para que tivessem boa vontade em participar. A minha percepção é que se sentiram felizes em serem ouvidos acerca de questões centrais de suas vidas. Talvez, a minha aparência jovem facilitou a interação com os sujeitos. Finalmente, cabe ressaltar que tanto durante a etapa da observação em que conversei com os jovens tentando compreender melhor a singularidade das vivências e interpretações da transição, quanto no momento da aplicação do formulário anotei todos os conteúdos por eles verbalizados.

Na realização das entrevistas tive dificuldades com alguns alunos da turma de funilaria - não pelo fato de se recusarem a fazer as entrevistas -, mas pelo escasso tempo que alguns permaneciam na escola. Anotei o número do telefone celular desses jovens,

---

[104] Segundo Spink (2000), o consentimento informado é o acordo inicial que sela a colaboração, sendo passível de ser revisto ao longo do processo de participação. Assim, além dos princípios básicos, a possibilidade de desfazer o acordo inicial deverá ser a cláusula fundamental desse instrumento.

caso houvesse necessidade de marcar entrevistas fora da escola. Mas não foi necessário. Para ultrapassar essa dificuldade priorizei sempre entrevistar o grupo de jovens desse curso em relação aos pares que tinham uma presença mais assídua no CPFV.

A colaboração de alguns jovens que não dependiam do transporte escolar para regressar a casa no final do dia foi muito importante, pois me permitiu finalizar algumas entrevistas mesmo depois do horário do encerramento das atividades no CFPV. Igualmente foi crucial a colaboração de todos os professores que dispensaram os alunos para a realização das entrevistas. É preciso revelar que no campo senti dificuldades que não eram oferecidas pelo contexto do grupo da pesquisa, mas tinham a ver com a minha capacidade de ajustar o trabalho de campo ao tempo relativamente curto (um mês) que dispunha para a pesquisa no campo.

3.4.4 - Saindo do campo

A saída do campo me suscitou alguns cuidados. Ao entrar não sabia o que iria encontrar e ao sair não queria deixar tão depressa o que encontrei. Não só pela consciência ganha de que o meu tempo curto deixava de ser um desafio e se tornava um adversário, obstaculizando, em certa medida, as potencialidades da pesquisa, mas também pela saudável convivência de várias horas, que em poucos dias semeou uma relação boa. Reitero, porém, em nenhum momento deixou de ser uma relação de pesquisa, na qual o pesquisado e o pesquisador respeitam a posição diferente que ocupam, para que a situação de troca servisse aos propósitos da pesquisa. De forma análoga ao que ocorreu quando iniciei o trabalho de campo, agradeci pessoalmente aos funcionários e jovens em cada turma. Segundo Van Zanten (2004), o pesquisador deve sair do campo conservando boas relações para ali regressar, caso for útil.

3.5 – Procedimentos de análise

O ponto de partida para análise foi uma imersão no conjunto de dados coletados, em um movimento permeado por avanços, recuos, erros e acertos que, paulatinamente, permitiu construir um caminho que desse sentido aos dados coletados. Sem dúvida, trata-se de um caminho espinhoso que exige cuidado e tempo, pois "*nos impõe a necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar"* (SPINK, 2000 p. 105).

> Em geral, nossa maneira de refletir sobre os problemas não é linear. Com freqüência temos a sensação de estarmos imersos numa massa confusa de

> dados. Nós os analisamos cuidadosamente, colocando sobre eles todo o peso do nosso poder de análise lógica. Saímos disso com uma ou duas idéias. Mas os dados ainda não revelam qualquer padrão coerente. Então, passamos a viver com os dados – e com as pessoas – até que, quem sabe, algum acontecimento fortuito lance uma luz totalmente diferente sobre eles e comecemos a enxergar um padrão até então não visualizado. Esse padrão não é puramente uma criação artística. Quando o vemos somos forçados a reexaminar nossas notas, [...] a fim de determinar se o padrão percebido apresenta adequadamente a vida que observamos ou é simplesmente um produto de nossa imaginação. [...] As idéias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver (WHYTE, 2005, p. 285).

É "nesse processo total de viver" com os dados, que aos poucos eles foram ganhando algum sentido. Conforme mencionado na seção anterior, durante a interação com os jovens no campo, além dos conteúdos qualitativos, através das perguntas fechadas foram colhidos dados quantitativos. Essa ampliação de leques de possibilidades exigiu a adoção de técnicas especificas que permitissem organizar, resumir e apresentar esses dados (BARBETTA, 2001). O desafio inicial foi armazenar as questões fechadas numa matriz[105] criada através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Algumas questões, sobretudo aquelas com opções de respostas múltiplas, exigiram um tratamento minucioso de recodificação. Desse modo, foi possível apresentar os dados quantitativos através de tabelas e gráficos cujos resultados foram insistentemente revisados. Vale relembrar que neste estudo foi considerada pouco relevante uma amostra de representatividade estatística, por isso os dados quantitativos mereceram uma análise meramente descritiva, dispensando testes de hipóteses ou de significância. Embora as informações quantitativas somassem uma riqueza de possibilidades na análise, a dimensão qualitativa foi a que mais me interessou nas indagações sobre a vivência de transição escola-trabalho desses jovens, permitindo-me captar a pluralidade das trajetórias individuais no interior de um grupo de jovens da mesma posição social.

Assim, ao olhar para as questões abertas, os depoimentos[106] dos jovens foram re-agrupados ao longo da análise de acordo com suas falas, sobre as experiências relacionadas com a escola, o trabalho, o desemprego e a qualificação profissional,

---

[105] Em linguagem computacional, a matriz de dados corresponde a um arquivo em que cada coluna se refere a uma variável e cada linha a um entrevistado (respondente).

[106] Com a finalidade de garantir o anonimato dos jovens, os depoimentos foram identificados conforme o sexo dos entrevistados, sendo a letra "H" para os do sexo masculino e a letra "M" para feminino. Essa identificação foi complementada por uma numeração específica correspondente ao respectivo perfil do entrevistado na matriz de dados e outras informações consideradas relevantes.

buscando um mosaico das similitudes e diversidades das trajetórias biográficas na vivência da transição escola-trabalho. Para visualizar tal mosaico recorri à idade, local de nascimento e, sobretudo, gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995).

Spink (2000) adverte que ao se buscar dar sentido às informações colhidas, durante a análise deve-se "deixar aflorar os sentidos" (p.106) sem encapsular os dados em categorias definidas a *priori*. Sendo assim, a análise dos dados colhidos ocorreu mediante um "vai-e-vem rigoroso, mas 'aberto' entre os conceitos e os elementos empíricos" (VAN ZANTEN, 2004, p. 307). É justamente por meio desse confronto aberto que emerge as categorias de análise. Segundo Spink:

> Há um confronto possível entre sentidos construídos no processo de pesquisa e de interpretação e aqueles decorrentes de familiarização prévia com nosso campo de estudo (nossa revisão bibliográfica) e de nossas teorias de base. É desse confronto inicial que emergem nossas categorias de análise. Buscamos, então, analisar o material que temos a nosso dispor [...] a partir dessas categorias (SPINK, 2000, p. 106).

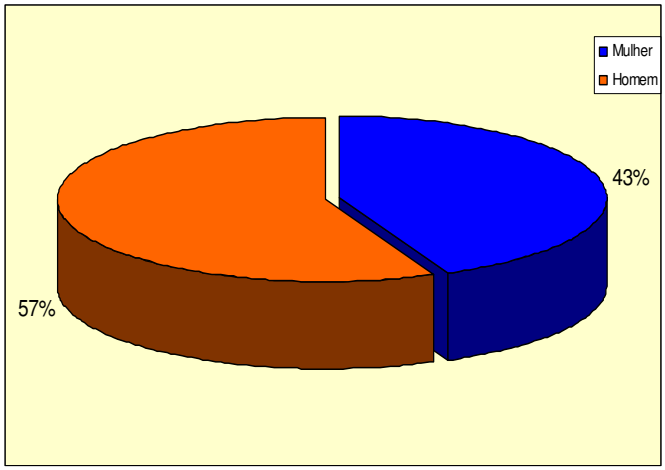
CAPÍTULO 4
DESCRIÇÃO GERAL DO PERFIL DOS JOVENS

4.1 - Caracterização geral dos jovens

Os sujeitos desta pesquisa são 60 jovens, com idade variando entre 18 e 28 anos, que freqüentaram cursos de qualificação profissional no Centro de Formação Profissional da Variante em 2008-2009. Em um primeiro momento, pretendo fazer uma descrição geral do perfil dos jovens, procurando visualizar quer a homogeneidade derivada das condições sociais e do pertencimento a um grupo etário, quer a diversidade de situações dos sujeitos em função do sexo, do local de moradia, da faixa etária, entre outros.

A distribuição percentual entre os sexos mostra uma maior presença de homens (57%) em relação às mulheres (gráfico 7). Essa diferença pode ser justificada, ainda que de forma apressada, pela existência de cursos considerados "masculinos" nessa escola, principalmente na área de mecânica, cuja participação do sexo feminino é relativamente baixa. Conforme os dados do Censo de 2000, a ausência de qualificação no país atinge um número de mulheres (37,1%) superior ao dos homens (20,1%).

Gráfico 7: Distribuição dos jovens segundo sexo, em %



Fonte: levantamento de campo, 2009.

Ao buscar uma análise em que é desejável visualizar tanto a diversidade como as similitudes, agrupei os entrevistados em três faixas etárias: 18-20 anos, 21-24 anos e 25-28 anos. Na faixa etária entre 21 e 24 anos encontra-se a maioria dos jovens (57%), revelando uma forte concentração das mulheres (65,4%). Possivelmente, nessa faixa

etária configuram-se as barreiras restritivas à continuidade da escolarização, por envolver recursos financeiros, intensificando-se, por um lado, a expectativa de transição para o trabalho e, por outro, o desejo de qualificação profissional em função da pressão que advém do mercado de trabalho.

O segundo grupo etário de grande concentração (27%) dos entrevistados acolhe os jovens de 18-20 anos, neste caso, com uma significativa concentração de homens (32%). A faixa etária entre 25-28 anos acolhe apenas 17% dos sujeitos. Ao olhar para as duas pontas da faixa etária, constata-se a presença de jovens nascidos em 1980 - Primeira República em que o regime político vigente no país era monopartidário -, e os nascidos a partir de 1990 - Segunda República, regime democrático - respectivamente; ou seja, dois períodos que abriram possibilidades diferentes para o percurso escolar dos jovens, como já ressaltado no segundo capítulo desta dissertação (tabela 4).

Tabela 4: Distribuição dos jovens segundo faixa etária e por sexo

	Sexo		
Faixa etária	***Mulher***	***Homem***	**Total**
18-20	5 (19,2%)	11 (32%)	16 (26,7%)
21-24	17 (65,4%)	17 (50%)	34 (56,6%)
25-28	4 (15,4%)	6 (18%)	10 (16,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

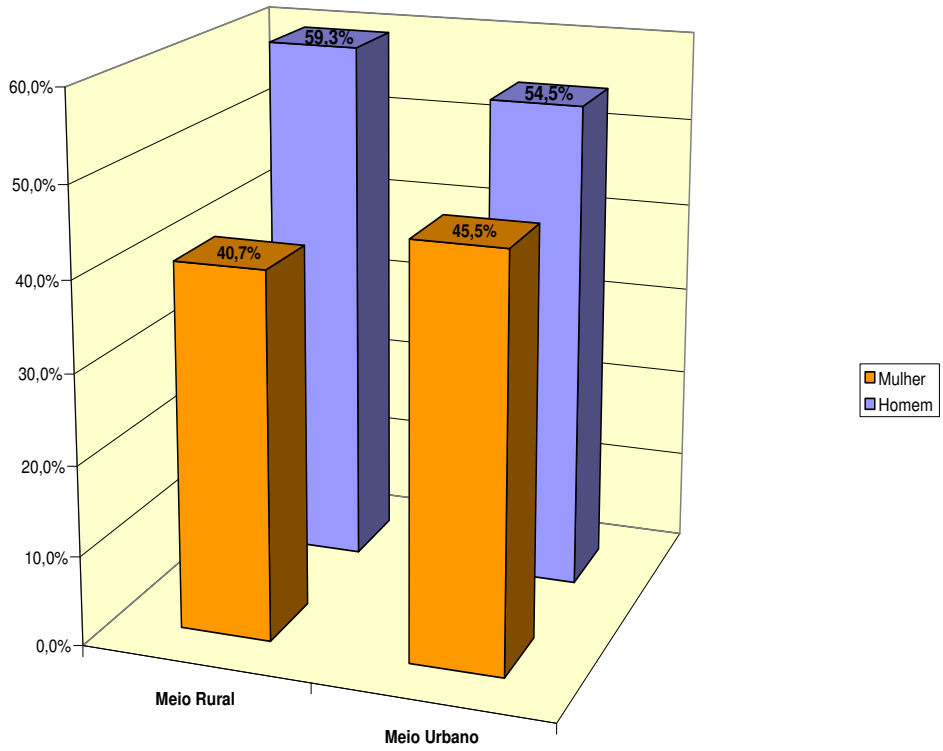
4.1.1 - Local de nascimento e residência

O local de nascimento marca a heterogeneidade desse grupo de jovens, provenientes de vários municípios do país: São Domingos, Santa Catarina, Santa Cruz, São Lourenço dos Órgãos, São Salvador do Mundo, Calheta de São Miguel, Praia, S. Filipe e Sal. Para captar tanto as similaridades como as experiências heterogêneas na análise, optei por reorganizar os jovens em dois grupos de pertencimento: meio rural[107] e meio urbano. Um dado significativo é a presença majoritária de jovens do meio

[107] Para efeitos de análise, decidi agrupar os jovens conforme o local de origem, mas nos limites deste trabalho, não é meu objetivo tecer uma discussão sobre "juventude rural". Como aponta Carneiro (2005:245), existe alguma dificuldade na delimitação daquilo que se designa por "juventude rural", correlato também das imprecisões em torno daquilo que se entende por "rural" nas sociedades contemporâneas.

urbano (33) no curso de qualificação, embora fosse uma escola situada no meio rural. O número de homens do meio rural que freqüentam a qualificação profissional (59,3%) supera o daqueles pertencentes ao meio urbano, ao passo que no universo feminino ocorre o inverso. Ressalta-se que a diferença entre os sexos é mais acentuada no meio rural do que no meio urbano (gráfico 8).

Gráfico 8 : Distribuição dos jovens segundo local de nascimento e sexo



Fonte: levantamento de campo, 2009.

Quando indagados sobre a sua situação de residência, a maioria dos jovens (80%) revelou que ainda morava com a família. Uma grande parcela residia com os parentes (33,3%), seguido daqueles que viviam com a família nuclear de socialização (26,6%), sendo esta, por vezes, ampliada pela presença de parentes, por exemplo, uma tia ou um cunhado. A terceira situação mais comum é a dos jovens que viviam em famílias monoparentais chefiadas por mulheres (20%). Apenas um homem (do meio rural) residia com esposa e filhos, havendo três mulheres (do meio urbano) na mesma situação (tabela 5). Entre os dois homens que moravam com a namorada, um vivia na casa dos sogros. Os jovens que afirmaram morar com os cônjuges (5), nem todos

haviam conquistado a plena autonomia residencial, visto que algumas mulheres saíram da casa dos pais para viverem com o esposo, estando este último ainda dependente de seus familiares.

A grande parcela dos jovens residindo com os parentes, possivelmente, reflete a estratégia adotada por alguns sujeitos do meio rural que se mudaram para a cidade, como forma de superar as dificuldades financeiras que enfrentavam diariamente ao pagarem o transporte para a escola.

Tabela 5: Distribuição dos jovens segundo as pessoas com quem residem e por sexo

Reside com	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Parentes (tios, avós, irmãos, primos)	8 (31%)	12 (35,3%)	20 (33,3%)
Somente com os pais	7 (27%)	9 (26,5%)	16 (26,6%)
Somente com a mãe	3 (11,5%)	9 (26,5%)	12 (20%)
Com esposo(a) e filho(s)	3 (11,5%)	1 (2,9%)	4 (6,7%)
Com amigos	1 (3,8%)	2 (5,9%)	3 (5%)
Sozinho	1 (3,8%)	1 (2,9%)	2 (3,3%)
Somente com o(s) filho(s)	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Somente com esposo(a)	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Somente com o(s) filho(s) e amigo	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

4.1.2 - Estado civil e autonomia financeira

Ao olhar para a situação conjugal dos entrevistados, observa-se que os solteiros constituem a expressiva maioria (86,7%), sendo seguidos por um reduzido número de casados (12%). Entre os casados, as mulheres encontravam-se mais representadas (15%) do que os homens e, repartidas[108] de forma equitativa entre as áreas rurais e urbanas, sendo 3 na faixa etária entre 21 e 24 anos e apenas uma no grupo etário de 18 a 20 anos. Inversamente, os homens casados estavam mais representados (2) no grupo etário dos 25 aos 28 anos e apenas um encontrava-se na faixa de 21-24 anos. Ora isto sugere que as mulheres desta pesquisa saíram da casa dos pais e assumiram compromissos conjugais mais cedo que os homens, na medida em que na faixa etária de 18 a 20 anos registrou-se a ausência de homens (tabela 6). Estes dados apontam semelhanças com os resultados de algumas pesquisas brasileiras sobre a temática (CORROCHANO, 2001;

[108] Optei por não apresentar os dados desagregados por faixa etária e localidade de origem na tabela.

CAMARANO, 2003; ABRAMO, 2005), que revelam uma tendência das mulheres casarem mais cedo que os homens.

Tabela 6: Distribuição dos jovens segundo estado civil e por sexo

Estado civil	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Solteiro	22 (85%)	30 (88%)	52 (86,7%)
Casado	4 (15%)	3 (9%)	7 (11,6%)
Divorciado	0 (0%)	1 (3%)	1 (1,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A maioria dos jovens (95%) não tinha autonomia financeira, sendo dependentes da família de origem ou outras entidades. Um dado relevante é a ausência de mulheres com autonomia. Como mencionado anteriormente, algumas mulheres evidenciaram uma tendência em conquistar a autonomia residencial em relação aos pais mais cedo que os homens, vivendo sozinhas com os filhos e ou cônjuges, embora permanecessem financeiramente dependentes de seus familiares. Talvez, a tendência em assumirem mais cedo as responsabilidades da esfera privada contribua para o retardamento da conquista de autonomia financeira. Por outro lado, é preciso considerar também que esses jovens são estudantes em tempo integral (tabela 7).

Tabela 7: Distribuição dos jovens segundo autonomia financeira e por sexo

Autonomia	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sem autonomia	26 (100%)	31 (91%)	57 (95%)
Com autonomia	0 (0%)	3 (9%)	3 (5%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Entre os três rapazes com autonomia, dois eram solteiros e residiam com parentes no meio rural. Eles trabalhavam informalmente na área da construção civil (serralheria e pintura) e, concomitantemente, freqüentavam o curso de qualificação profissional. No grupo dos casados, apenas um homem declarou ter autonomia financeira. Ele vivia com a esposa em casa de familiares no meio urbano e tinha uma bolsa de estudos. Além da qualificação profissional, estudava numa escola secundária à noite, visando completar o 11º ano de escolaridade (tabela 8).

Tabela 8: Distribuição dos rapazes segundo estado civil e por autonomia

Estado Civil	Autonomia		Total
	Sim	*Não*	
Solteiro	2	28	30
Casado (vivem juntos)	1	2	3
Divorciado	0	1	1
Total	3	31	34

Fonte: levantamento de campo, 2009

Observa-se que inexiste uma associação linear entre o estado civil e a autonomia financeira; ou seja, os projetos conjugais para esses jovens desenham situações vividas sob dependência tanto financeira como residencial em relação à família de origem (SPOSITO, 2003). Se a imagem tradicional do estatuto de casado caracterizava-se pela combinação entre casamento, trabalho e casa própria, para esses jovens a realidade revela-se outra (PAIS, 2005a). Diante das barreiras impostas para a continuidade dos estudos e entrada no mundo do trabalho, a vida afetiva-reprodutiva pode ser uma via de realização e afirmação como sujeitos, ainda que no espaço privado.

Quanto aos meios de sobrevivência, os dois grandes "pilares" que sustentavam os jovens eram as mães (36,7%) e os pais (35%). Este dado merece destaque, uma vez que chama a atenção para a situação de pobreza que enfrentam vários jovens inseridos nas famílias chefiadas por mulheres[109], em desvantagem com relação à escolaridade e oportunidades de trabalho remunerado, em relação aos homens. Elas enfrentam longas jornadas de trabalho, conciliando uma atividade precária geradora de renda com as exigências domésticas e a responsabilidade pela educação de vários dependentes. A seguir a estas duas categorias, surgem outras possibilidades de fraca expressividade numérica, mas não desprezível pela informação que oferecem: três mulheres são sustentadas por namorados e uma pelo esposo; na situação inversa, registra-se a ausência de homens. Essas informações sugerem que esses jovens reiteram o

[109] Os dados do Censo de 2000 apontam que em todos os escalões etários a taxa de desemprego, em sentido lato, é superior para as mulheres, atingindo o triplo do percentual masculino nos escalões de 25-44 anos (sexo feminino 73,8% e sexo masculino 26,2%) e de 45-64 anos (sexo feminino 77,6% e sexo masculino 22,4%). Aproximadamente metade (48,9%) dos desempregados é analfabeto e encontram-se na faixa etária dos 25-44 anos, assumindo as mulheres uma proporção de 51.2% e os homens de 39,4%. Além disso, os dados do QUIBB de 2007 mostram que 36,9% das famílias cabo-verdianas são monoparentais, sendo 67,5% chefiadas por mulheres contra 12,3% chefiadas por homens. Cabe destacar que, 32% dos agregados familiares chefiados por mulheres são pobres, contra 26% dos chefiados por homens; ademais, 16% dos agregados familiares chefiados por mulheres são muito pobres.

cumprimento das prescrições socialmente atribuídas a cada um dos sexos na sociedade cabo-verdiana, onde se idealiza o sexo masculino como provedor (tabela 9).

Tabela 9: Distribuição dos jovens segundo forma de subsistência e por sexo

Pessoas que sustentam os jovens	Sexo		Total (%)
	Mulher	*Homem*	
Mãe	8 (30,8%)	14 (41,3%)	22 (36,7%)
Pais (mãe e pai)	8 (30,8%)	13 (38,2%)	21 (35%)
Irmão/irmã	4 (15,5%)	1 (2,9%)	5 (8,3%)
Pai	1 (3,8%)	2 (5,9%)	3 (5%)
Namorado(a)	3 (1,5%)	0 (0%)	3 (5%)
Parentes	1 (3,8%)	1 (2,9%)	2 (3,3%)
Esposo(a)	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Não sabe	0(0%)	3 (8,8%)	3 (5%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

4.1.3 - Fé em Deus e religião

Uma breve descrição do posicionamento religioso revela-se importante para compreensão da diversidade dos sujeitos deste estudo. Embora não no sentido unívoco, "a religião é elemento importante na composição da vida social contemporânea dos jovens" (ABRAMO; BRANCO, 2005, p.20), sendo pouco desprezível a influência que exerce sobre determinadas representações, práticas e valores das gerações novas.

Todos os jovens desta pesquisa acreditam na existência de Deus (tabela 10). A religião católica é assumida pela maioria dos sujeitos (92%), com destaque para as mulheres que se declararam todas católicas (tabela 11). Em contrapartida, os homens subdividem-se majoritariamente em católicos (85%) e evangélicos[110] (15%), sendo estes últimos pertencentes ao meio rural (2) e urbano (3).

Alguns dados sobre os jovens e a religião no Brasil apontam tanto semelhanças como diferenças com as informações desta pesquisa. Novaes (2005), ao analisar os dados do "Perfil da Juventude Brasileira[111]", ratifica uma tendência identificada em

[110] Os Evangélicos pertenciam à Assembléia de Deus e Igreja Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias.
[111] Pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania/Projeto Juventude, que entrevistou aproximadamente 3.500 jovens brasileiros, na faixa etária de 15 a 24 anos. Os resultados analisados por diversos especialistas formam o acervo de reflexões que, sob a forma de um conjunto de artigos, constituem o livro: *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, (Orgs: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo), publicado em 2005.

outros estudos que demonstram a diminuição do percentual de católicos, o crescimento dos evangélicos e aumento dos "sem religião". Embora os jovens brasileiros se declarassem também majoritariamente católicos (65%), esses dados contrastam com os desta pesquisa devido às seguintes ocorrências: a distância entre o percentual dos católicos que separa os jovens de Cabo Verde e os do Brasil; um pequeno contingente de jovens (2%) que integravam o chamado mundo mediúnico (espíritas kardecistas, umbandistas e candomblé); e, sobretudo, a presença de 1% dos entrevistados brasileiros que se declarou ateu ou agnóstico.

Tabela 10: Distribuição dos jovens segundo fé em Deus e por sexo

	Sexo		
Fé em Deus	***Mulher***	***Homem***	**Total**
Sim	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)
Não	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Tabela 11: Distribuição dos jovens segundo religião e por sexo

	Sexo		
Religião	***Mulher***	***Homem***	**Total (%)**
Católica	26 (100%)	29 (85%)	55 (92%)
Evangélica	0 (100%)	5 (15%)	5 (8%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

O espaço religioso é freqüentado por 87% dos jovens, marcadamente em dois períodos, apontado pelo mesmo número de jovens (20): *fins de semana* e *períodos festivos,* como a Páscoa e o Natal (tabela 12). Os homens preferem freqüentar o espaço religioso nos fins de semana (41%), enquanto as mulheres elegem os períodos festivos. Julgo haver algumas semelhanças com os dados sobre o "Perfil da Juventude Brasileira" em que, mediante as respostas estimuladas sobre as atividades que mais gostavam de fazer nos finais de semana, a alternativa "ir à missa/igreja/culto", foi colocada pelos jovens na mesma posição que atividades como "ir dançar/baile e "ir à praia", ocupando uma posição à frente de atividades como "ir a bares com os amigos" ou "ir ao shopping".

Embora se tratasse de casos exíguos, as mulheres que freqüentam o espaço religioso duas vezes ou mais por semana são o dobro dos homens. De uma forma geral,

os homens manifestam um menor interesse pela religião, marcando presença predominante (7) no grupo daqueles que não freqüentam o espaço religioso (tabela 13).

Tabela 12: Distribuição dos jovens segundo freqüência ao espaço religioso e por sexo

Freqüência ao espaço religioso	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sim	25 (96%)	27 (79%)	52 (87%)
Não	1 (4%)	7 (21%)	8 (13%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Tabela 13: Distribuição dos jovens segundo período de freqüência ao espaço religioso e por sexo

Período de Freqüência do espaço religioso	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Uma vez por semana	9	11	20
Apenas em períodos festivos (Natal, Páscoa, e.t.c.)	11	9	20
Duas vezes por semana	2	1	3
Mais de duas vezes por semana	2	1	3
Outros	1	1	2
Não sabe	0	4	4
Total	25	27	52

Fonte: levantamento de campo, 2009.

4.1.4 - O acesso à internet

No acesso à internet, os homens destacam-se pela presença majoritária (85%) em relação às mulheres. Inversamente, no grupo daqueles que nunca acessaram (13), as mulheres marcam forte presença (31%). Trata-se de um dado significativo, pois revela que cerca de um terço do total das mulheres que participam do curso de manutenção de sistemas informáticos nunca teve acesso à internet. Por outro lado, é preciso revelar que 7 dessas mulheres vivem em contexto rural (tabela 14). Este dado mostra a disparidade de acesso à internet entre o meio rural e o urbano, revelando-se congruente com as informações do QUIIB de 2007, que apontam para a existência de 69% dos postos de internet no meio urbano, situados aproximadamente a 15 minutos, contra apenas 36% dos postos no meio rural, cujo acesso está disponível a quase 30 minutos. Não será este um novo patamar de desigualdade entre as novas gerações no país? Ressalta-se, ainda, que o acesso desigual, no interior do grupo, não se refere apenas entre o meio rural e o urbano, mas também entre homens e mulheres pertencentes ao mesmo meio social e à

mesma localidade de origem. Atualmente estar alfabetizado em linguagens das novas tecnologias de informação é uma exigência da vida acadêmica, do mundo do trabalho e das pequenas rotinas da vida cotidiana. Para os jovens, o acesso à internet pode oferecer várias experiências – aprendizagem, descoberta, prazer –, configurando um espaço onde experimentam alguma liberdade, ainda que imaginada, longe da ingerência dos adultos.

Tabela 14: Distribuição dos jovens segundo o acesso à internet e por sexo

Utiliza a internet	Sexo		Total (%)
	Mulher	*Homem*	
Sim	18 (69%)	29 (85%)	47 (78%)
Não	8 (31%)	5 (15%)	13 (22%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Para os entrevistados a internet é amplamente associada à realização de (dever) trabalhos escolares (72%). As finalidades do uso da internet das mulheres são restritas, quando comparada às dos homens, que diversificam com: comunicar com os amigos (4), ouvir música (1), assistir filme (1), entre outros. A principal finalidade do uso da internet parece estar relacionada, e talvez condicionada, ao próprio local de acesso; ou seja, a escola, onde havia controle pelos funcionários (tabela 15). Neste sentido, navegar na internet não parece configurar-se uma atividade lúdica e expressiva para esses jovens.

Cabe ressaltar que alguns dados sobre os jovens brasileiros apontam algumas semelhanças, mas também contraste, com os dados desta pesquisa. Leite e Nunes (2007), ao analisarem os dados da pesquisa "Juventude, Juventudes: o que une e o que separa"[112], observam que entre as finalidades do uso da internet mais comuns citados pelos jovens consta, em primeiro lugar, "*ajuda nos trabalhos escolares*" (37,5%); em segundo lugar, os jovens utilizam a internet para "*enviar email*" (36,5%). A opção "*ler notícia*" (31,7%) ocupa o quarto lugar, a seguir a "*acessar sites específicos*" (31,6%). Além disso, segundo as autoras, os dados mostram que a finalidade do uso da internet poderá estar associada ao grau de instrução. Os jovens com ensino superior faziam uso

[112] Pesquisa realizada pela UNESCO, no ano de 2004, abrangendo cerca de dez mil jovens brasileiros, na faixa etária de 15 a 29 anos. Os resultados analisados por diversos especialistas, sob a forma de um conjunto de artigos, constituem o livro intitulado *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*, (orgs.: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane; ESTEVES, Luis), publicado em 2007.

mais diversificado da internet; ao passo que os que possuíam o grau de instrução médio utilizavam a internet em atividades ligadas à aprendizagem, como auxilio em trabalhos escolares.

Tabela 15: Distribuição dos jovens segundo as finalidades do uso da internet e por sexo

Finalidades de Internet	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Realizar trabalhos escolares	14	20	34
Comunicar com os amigos	3	4	7
Consultar notícias	1	1	2
Assistir filmes	0	1	1
Ouvir música	0	1	1
Outro	0	2	2
Total	18	29	47

Fonte: levantamento de campo, 2009.

4. 2 - *Características socioeconômicas do grupo familiar*

Ao considerar todo o universo investigado, verificamos que os pais (71,7%) e as mães (59,5%) dos jovens deste estudo, na sua maioria, são naturais do meio rural. A fragilidade do setor agrícola provocada, sobretudo, pela escassez e irregularidade das chuvas no país, tem sido um dos fatores determinantes do êxodo rural. A população ao deixar o campo leva para a cidade a expectativa de encontrar uma fonte de renda, para escapar da pobreza que o mundo agrário lhe impõe, assim como o sonho de oferecer aos filhos aquilo que menos tiveram – credenciais escolares. Essa é a herança que esses pais sonham deixar aos filhos. Mas, como deixar de herança o que não se tem?

Os dados da tabela 16 apontam que grande parte dos pais (46,5%) desses jovens não possui 4 anos de estudos completos; 9,3% são analfabetos; apenas 4,7% possuem doze anos de instrução; 4,7% possuem ensino médio; e 2,3% ensino superior. As mães, em geral, apresentam um grau de instrução relativamente mais baixo: 25,5% são analfabetas e 40% possuem menos de 4 anos de estudos. O nível de instrução mais elevado das mães (5,5%) é o ensino secundário completo. Esses dados refletem o sistema educativo altamente seletivo e excludente que existia no país no período colonial, negando o direito à educação a uma vasta parcela da população, principalmente o componente feminino.

Tabela 16: Grau de escolaridade dos pais, em %

Grau de Escolaridade dos pais	Pais	
	Mãe	***Pai***
Analfabeto	25,5	9,3
Ed. primária incompleta	40	46,5
Ed. primária completa	21,8	18,6
Ed. Secundária 1º ciclo (7º e 8º) incompleta	1,8	2,3
Ed. Secundária 1º ciclo (7º e 8º) completa	1,8	-
Ed. Secundária 2º ciclo (9º e 10º) incompleta	1,8	11,6
Ed. Secundária 2º ciclo (9º e 10º) completa	1,8	-
Ed. Secundária 3º ciclo (11º e 12º) incompleta	-	-
Ed. Secundária 3º ciclo (11º e 12º) completa	5,5	4,7
Curso médio	-	4,7
Curso superior	-	2,3
Total	100	100

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A escolaridade dos pais quando comparada com a de seus filhos, revela que as gerações mais novas alcançaram degraus escolares relativamente mais elevados. Pois bem isto evidencia que, embora paradoxal à *ordem das sucessões*, a "herança" escolar que os pais sonham deixar aos filhos não é meramente ilusória, uma vez que não depende apenas das possibilidades e limites familiares ou biográficos, mas da sua interpenetração com aquelas oferecidas pelas estruturas em cada etapa histórica do país. A geração que a história negou esse direito aspira que seus filhos conquistem patamares mais elevados de escolaridade, depositando na escola a esperança desse salto. As suas expectativas perante a escola podem revelar uma estratégia limitada face ao mercado de trabalho (DUBET; MARTUCCELLI, 1996), estando ligadas às chances de mobilidade social, como reitera Sposito:

> Grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização, sobretudo aquele que nasce nas representações de populações não privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural, esteve ligado às possibilidades – efetivas ou imaginadas – de mobilidade social (SPOSITO, 2007, p. 61).

Apesar de revelar alguma precariedade, a maioria dos pais (51%) tem uma ocupação remunerada, sobretudo nas áreas da construção civil, serviço de segurança e agricultura. A outra parcela subdivide-se em desempregados (5,3%), aposentados (8,8) e emigrantes (15,8%), constando situações de ausência devido a percalços da vida como falecimento (tabela 17).

Tabela 17: Distribuição dos pais segundo ocupação

Ocupação dos pais	Freqüência
Funcionário público	9
Construção civil (pedreiro, empreiteiro, pintor)	7
Guarda/segurança	3
Funcionário	4
Agricultor	2
Professor	2
Taxista	2
Serralheiro	2
Pescador	1
Condutor	1
Comerciante	1
Carpinteiro	1
Total	**35**

Fonte: levantamento de campo, 2009.

O universo de ocupação das mães é predominantemente doméstico, sendo a maioria donas de casa (65%). Um pequeno segmento exerce atividades geradoras de renda (cabeleireira, costureira, comerciante), possivelmente conciliando com as exigências domésticas; apenas uma minoria tem um trabalho com vínculo em instituições públicas (tabela 18).

Cabe frisar que, na ilha de Santiago as donas de casa também utilizam a *"sabedoria da conciliação"* (ROSEMBERG, 1982), uma vez que as lidas domésticas como cozinhar, cuidar dos filhos e limpar, por vezes, são conciliadas com pequenos negócios informais (venda no varejo[113] de bens de primeira necessidade, sorvetes, salgadinhos, entre outros). Os familiares residentes na diáspora, como nos Estados Unidos, favorecem essa *conciliação* enviando vestuários, cosméticos, entre outros, para serem comercializados como fonte de renda.

[113] Expressão utilizada na sociedade cabo-verdiana com o sentido de "venda a retalho".

Tabela 18: Distribuição das mães por ocupação

Ocupação das mães	Freqüência
Prendas domésticas (donas de casa)	35
Comerciante	7
Funcionária	3
Funcionária pública	3
Contabilista	1
Balconista	1
Professora	1
Cozinheira	1
Costureira	1
Cabeleireira	1
Total	**54**

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Como mencionado anteriormente, o arranjo familiar onde estavam inseridos os jovens variava entre famílias nucleares (mãe e pai), monoparentais encabeçadas por mulheres, entre outros. Tratava-se, em grande parte, de grupos familiares com número de filhos relativamente elevado, por vezes, ampliados pela presença de parentes. Alguns jovens apontaram ter mais de 7 irmãos. Esse número de filhos é condicionado por um conjunto de situações, embora se pretenda destacar que, possivelmente, decorra de um projeto de recomposição familiar mobilizado, sobretudo, pelas mulheres que chefiam sozinhas suas famílias, que acrescentam os filhos de uma nova relação àqueles das relações anteriores.

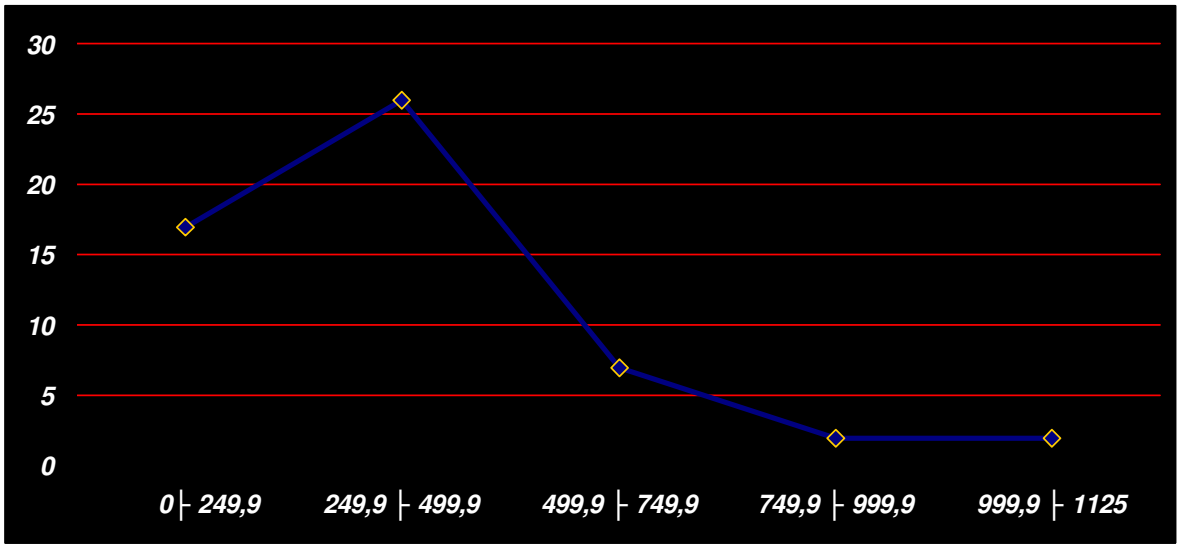
Ao serem questionados sobre a renda de suas famílias, alguns jovens demonstraram dificuldade em informar seu valor, pois alguns o desconheciam (10%). Nem sempre a renda era proveniente apenas do trabalho do pai e ou da mãe, havendo casos em que somavam as contribuições de outros membros da família ou parentes, particularmente os que viviam na mesma casa. Aproximadamente 80% das famílias dos entrevistados viviam com uma renda equivalente a 2 salários isentos de qualquer tributação e 3,7% possuíam uma renda mensal superior a 750 dólares (tabela 19).

Tabela 19: Renda mensal[114] da família dos jovens em dólares

Faixa mensal de renda (USD)	Freqüência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
0 ├ 249,9	17	31,5%	31,5%
249,9 ├ 499,9	26	48,1%	79,6%
499,9 ├ 749,9	7	13,0%	92,6%
749,9 ├ 999,9	2	3,7%	96,3%
999,9 ├ 1125	2	3,7%	100,0%
Total	54	100,%	100,0%

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Gráfico 9: Renda mensal das famílias em dólares



Fonte: levantamento de campo, 2009.

4.3 – A parentalidade juvenil

Ao observar que uma parcela expressiva (38%) dos jovens desta pesquisa tem filhos, considerou-se pertinente aprofundar algumas informações sobre esse grupo. Tendo em conta o universo total da pesquisa, verifica-se que 54% das jovens são mães e 26% dos jovens são pais.

[114] A renda mensal das famílias dos jovens será apresentada em dólares (USD) para facilitar a análise. Assim, os dados coletados em escudos cabo-verdianos (ECV) foram convertidos conforme o câmbio do dólar em relação a escudos, ou seja, 80 escudos para um dólar; câmbio de 20 de fevereiro de 2010. Uma vez que em Cabo Verde ainda não foi fixado o salário mínimo, considerou-se o rendimento base isento de imposto (Portaria nº 4/05, de 17 de Janeiro) que são 19.999$, correspondente a 249,9875 dólares. Tendo em conta o conjunto de dados, com base nesse valor foram criadas 5 classes de renda, cujos limites estão fechados à esquerda e abertos à direita (BARBETTA, 2001).

O número de mulheres com filhos supera os homens em todas as faixas etárias, com exceção no grupo etário de 25 a 28 anos, onde ocorre uma presença equitativa de ambos os sexos (3). Entretanto, é na faixa etária dos 21 aos 24 anos que se registra a maior concentração (12) de jovens com filhos (tabela 20).

Tabela 20: Distribuição dos jovens com filhos segundo faixa etária e por sexo

Faixa etária	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
18-20	3	2	5
21-24	8	4	12
25-28	3	3	6
Total	14	9	23

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A maioria desses jovens (20) tem apenas um filho. Os entrevistados com mais de um filho (3) são provenientes do meio rural e estão na faixa etária de 21-24 anos. Um dado que chama a atenção são dois jovens (mulher e homem) que têm quatro filhos (tabela 21).

Tabela 21: Distribuição dos jovens segundo o número de filhos e por sexo

Número de Filhos	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
1 filho	12	8	20
2 filhos	1	0	1
4 filhos	1	1	2
Total	14	9	23

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A maioria dos jovens com filhos (14) tem o 12º ano de escolaridade completo. Apenas quatro jovens mães não concluíram esse nível de ensino (tabela 22). A concentração das jovens com filhos no grupo mais escolarizado pode revelar uma tendência de acelerar o processo de autonomização em relação aos pais, pela via da reprodução e conjugalidade, ao se aproximar a conclusão do ensino secundário. Talvez, em um contexto cujas oportunidades de ingressar numa universidade e no mundo do trabalho[115] ainda sejam escassas, para as jovens das camadas populares o casamento e a

[115] Os dados do Censo de 2000 apontam que na faixa etária dos 15 aos 24 anos as mulheres representam 42,3% da população empregada, contra 57,7% de homens. O número de mulheres empregadas no meio urbano (43,7%) supera o do meio rural (40,9%). Cabe destacar que o número de homens empregados nessa faixa etária ultrapassa as mulheres, seja no contexto urbano ou rural.

maternidade configurem o modelo dominante de autonimização, ao término dos estudos secundários.

Tabela 22: Distribuição dos jovens com filhos segundo grau de escolaridade e por sexo

Grau de escolaridade	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
10º ano incompleto	1	0	1
10º ano completo	0	2	2
11º ano incompleto	1	0	1
11º ano completo	1	0	1
12º ano incompleto	1	3	4
12º ano completo	10	4	14
Total	**14**	**9**	**23**

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A situação conjugal desses sujeitos revela que os solteiros constituem a maioria (15), sendo seguidos pelo total de casados desta pesquisa (tabela 23). No que diz respeito ao tipo de casamento, é preciso dizer que havia apenas uma mulher casada no civil e religioso, ao passo que a coabitação foi predominante entre os entrevistados. Aproximadamente metade dos rapazes com filho(s) tinha experiência de conjugalidade, enquanto as jovens mães eram majoritariamente (10) solteiras. Provavelmente, a relação entre o nascimento de um filho e a conjugalidade se afasta dos moldes tradicionais apregoados pela velha geração, sobretudo no universo feminino.

Tabela 23: Distribuição dos jovens com filhos segundo estado civil e por sexo

Estado civil	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Solteiro	10	5	15
Divorciado	0	1	1
Casado	4	3	7
Total	14	9	23

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A grande maioria desses jovens não possui autonomia residencial e vive com suas famílias de origem ou parentes (tabela 24). Chama a atenção uma mulher que vive sozinha com o filho e a ausência de homem nesta situação; na categoria outro se encontra um homem que mora com a namorada e o filho na casa dos sogros.

Tabela 24: Distribuição dos jovens com filhos segundo residência e por sexo

Reside com	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Parentes (tios,avós, irmãos, primos)	2	4	6
Somente com os pais	3	2	5
Esposo(a) e filhos(s)	4	1	5
Somente com a mãe	2	1	3
Somente com esposo(a)	1	0	1
Sozinho	1	0	1
Somente com filho(s)	1	0	1
Amigos	1	0	1
Outro	0	1	1
Total	14	9	23

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A maioria desses jovens (18) não trabalhava no momento da realização das entrevistas (tabela 25). O horário do curso de qualificação profissional foi apontado como um dos principais motivos, pois decorria em tempo integral. Assim, apenas duas mulheres e três homens faziam trabalhos informais e precários, que designavam por *biscate,* sobretudo nos finais de semana**.**

Tabela 25: Distribuição dos jovens com filhos segundo trabalho e por sexo

Atualmente Trabalha	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sim	2	3	5
Não	12	6	18
Total	14	9	23

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Somente um jovem deste grupo declarou ter independência financeira. Os restantes, na sua maioria (9) eram sustentados pelos pais, seguido dos casos em que a mãe sozinha cumpria essa tarefa (7). Observa-se que uma mulher é sustentada pelo namorado e outra pelo esposo; em contrapartida, há uma ausência de homens nessa situação (tabela 26). Torna-se reiterativo, mas volto a sublinhar que a maternidade e paternidade não significam para esses jovens sinais de independência financeira ou residencial em relação à família de origem. Talvez, "ter um filho" seja mais um laço que os re-ligam às suas famílias que, em alguns casos, também assumiram o sustento da criança. É preciso lembrar que esses jovens ainda estão na condição de estudantes, em processo de aquisição da qualificação profissional em período integral.

Tabela 26: Distribuição dos jovens com filhos segundo meio de subsistência e por sexo

Meio de sustento	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Pais	4	5	9
Mãe	5	2	7
Parentes	1	1	2
Namorado	1	0	1
Pai	1	0	1
Irmão	1	0	1
Esposo	1	0	1
Total	14	8	22

Fonte: levantamento de campo, 2009.

O "suporte" dos familiares (MARTUCCELLI, 2007) não significa um consentimento tácito à ruptura das condições tradicionais em que ocorria a reprodução. Ao contrário, é considerada inoportuna aos olhos das gerações mais velhas, que preconizam uma transição sob os moldes tradicionais, sobretudo, para as mulheres. Assim, ter um filho em uma situação de dependência pode ser motivo de conflitos entre a jovem e seus pais, mesmo após ter concluído o 12º ano de escolaridade:

> *Eu tinha 18 anos quando fiquei grávida...tinha terminado o 12º ano. A minha gravidez foi provocada pelo meu namorado, que furou o preservativo, como forma de me prender na relação. Chorei muito nesta fase porque a minha mãe não falava comigo e me expulsou de casa. Morei durante a gravidez com a minha avó* (M9, 23 anos, meio rural).

Esta jovem do meio rural afirma que não tinha intenção de engravidar, pois desejava romper um namoro que iniciara aos 15 anos, e tinha durado cerca de cinco anos. Por isso, o namorado que receava terminar essa relação, resolveu engravidá-la propositalmente, pensando que o filho seria um pretexto para continuarem juntos.

Se para os jovens substituir os estatutos antes sólidos e irreversíveis, de estudante/não-estudante, casado/solteiro, por outros reversíveis (PAIS, 2005), ainda que precários, é a forma de viver as experiências de maternidade e paternidade, para as gerações mais velhas, sobretudo as do meio rural que tendem a ser mais conservadoras, essas opções podem significar uma ruptura e, por conseguinte, arena de conflito entre as gerações. Por outro lado, para as gerações mais velhas, pelo menos dos estratos populares, o filho era considerado uma riqueza - "tê-los é sempre melhor que não tê-los" -, ainda que pesem as dificuldades. Porém, essa mesma geração, consciente das mudanças atuais em todas as esferas da vida, sobretudo no mundo do trabalho cujas

exigências redobraram, quer que os seus filhos sejam pais, mas também os querem qualificados.

A questão do comportamento reprodutivo é complexa, tanto para os olhos das gerações mais velhas quanto para os jovens, uma vez que repousa sobre uma multiplicidade de fatores, aparentemente contraditórios, cujas raízes estão fortemente arraigadas em fatores culturais, como os modelos de pertencimento de gênero presentes na socialização e as representações sobre maternidade/paternidade (OLIVEIRA, 2007).

Cabe ressaltar, que algumas meninas com quem conversei afirmaram que não tinham intenções de engravidar. Talvez, a atitude de experimentação e curiosidade da sexualidade, em alguns casos, não se faz acompanhar de uma prática contraceptiva regular que ofereça proteção contra uma gravidez não planejada. No seu depoimento, uma aluna do meio urbano afirma que não tinha o desejo de ficar grávida. Então, perguntei: *a gravidez ocorreu devido ao desconhecimento dos métodos contraceptivos*? Ela respondeu:

> *"Aconteceu! Por ser um dia especial resolvi arriscar, embora sabendo que estava no período fértil" (M26, 19 anos, meio urbano).*

Esta jovem entrega ao acaso a decisão da sua gravidez – "*aconteceu!"*- e, ao mesmo tempo, reconhece que poderia ter essa surpresa como resultado do seu comportamento, ao se "arriscar" justamente no período fértil. O acaso, a surpresa e o azar são ingredientes da vida no labirinto - lugar opaco -, onde o desenho dos caminhos não obedece a qualquer lei (BAUMAN, 2001; PAIS, 2005a). A sua gravidez ocorre no desfecho da opacidade da vida labiríntica que obscurece a visão do futuro, sobretudo, aos jovens menos favorecidos:

> Enquanto muitas jovens de camadas populares não dispõem de acesso a outros meios de realização pessoal, de construção de identidade e de transição para a vida adulta, além da reprodução, o mesmo não acontece com as jovens de setores altos e médios. Essas últimas contam com uma gama mais ampla de possibilidades de escolarização e de construção de carreiras profissionais, o que lhes pode conferir uma visão de futuro mais estruturada em etapas, das quais a maternidade seria a última, após a solidificação da independência financeira e a união com um parceiro (OLIVEIRA, 2007, p. 29).

Por outro lado, parece que ela assume sozinha a responsabilidade pela ausência de contraceptivo no momento da relação – "*resolvi arriscar"*. Aquilo que é considerado um risco é assumido unilateralmente por essa mulher. A prática contraceptiva pode ser o

ponto de partida para responsabilizar e culpar as mulheres pela gravidez. Os dados sobre prevalência contraceptiva[116] no país, do ano 2007, apontam a pílula como o método mais utilizado, superando em mais do que o dobro o preservativo masculino.

As práticas contraceptivas não significam apenas a proteção contra a gravidez, DST e HIV/AIDS[117], mas também a forma de viver e interpretar o relacionamento (sexual) em um contexto social, pois implicam decisões e responsabilidades inerentes às relações de poder entre os sexos na esfera privada, que podem atravessar a esfera pública e (re)produzir desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres.

4.4 – Sociabilidade

Proponho uma apresentação descritiva de algumas esferas de sociabilidade[118] desses jovens, através de um rápido olhar sobre a forma como ocupam o tempo livre, as suas opções de diversão e preferências para o lazer. A hierarquia de preferências na ocupação do tempo livre pode estar associada a um conjunto amplo de situações: local de residência, sexo, estado civil, autonomia financeira, entre outros.

As preferências dos jovens nos momentos de lazer

Para a maioria dos jovens (53%), os amigos ocupam um espaço preferencial nos momentos de lazer, sendo esta a principal opção do universo masculino (67%). Em contrapartida, as mulheres (42%) preferem divertir-se na companhia do namorado. Observa-se a ausência de homens que escolhem os parentes nos momentos de diversão (tabela 27).

---

[116] Os dados do Relatório Estatístico de Saúde, do ano 2007, indicam uma taxa de prevalência contraceptiva de 28,6%, em que os métodos mais utilizados foram a pílula (11%), seguidos de injetável (8,2%) e do preservativo masculino (4,8%). Disponível em:< www.minsaude.gov.cv>, acessado em 15 de agosto de 2009.

[117] Segundo Tavares (2009), a taxa de prevalência de HIV em Cabo Verde é relativamente baixa (de 0.8% a 1,5%), comparada com outros países da África subsaariana.

[118] Segundo Georg Simmel (1983), citado por Dayrell, a sociabilidade pode ser considerada uma forma de sociação, cuja interação com o outro é apreciada e valorizada por si mesma; ou seja, sem qualquer outra finalidade. Nas palavras de Dayrell (2001:238): "*como se trata de um 'jogar junto', de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. Como não existe outro interesse além da própria relação, para ela continuar a existir cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas*". Esse momento "de 'jogar junto", baseado em relações igualitárias, por vezes, não experimentados em outros espaços, segundo Dayrell, pode responder às necessidades dos jovens, como as de comunicação, autonomia, democracia, solidariedade, trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

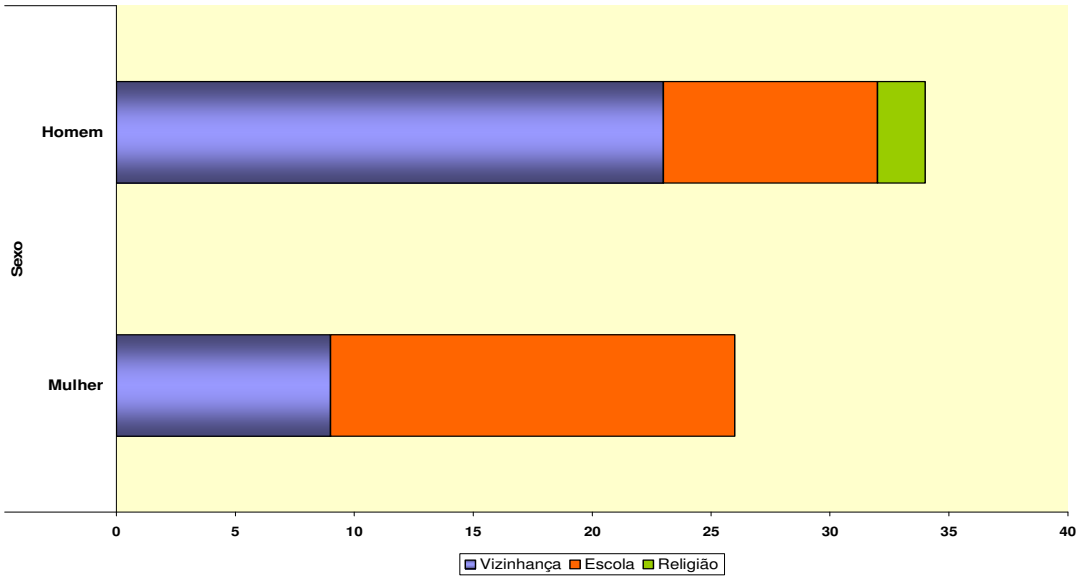
Tabela 27: Distribuição dos jovens segundo opções para diversão e por sexo

Gosta de se divertir com	Sexo		Total (%)
	Mulher	*Homem*	
Amigos	9 (35%)	23 (67%)	32 (53%)
Namorado	11 (42%)	8 (24%)	19 (32%)
Parentes	6 (23%)	0 (0%)	6 (10%)
Sozinho	0 (0%)	2 (6%)	2 (3%)
Outros	0 (0%)	1 (3%)	1 (2%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Os amigos para as horas de lazer são escolhidos na sua maioria (53%) na vizinhança, ainda que os da escola (43%) ocupem também um espaço de destaque. Os homens saem preferencialmente com os amigos da vizinhança (67%), ao passo que as mulheres preferem sair com os amigos da escola (65%). Apenas entre os homens (6%) há preferência em sair com os amigos da religião. Porém, quando se leva em conta o sexo, verificam-se algumas nuanças entre os jovens nos seguintes contextos[119]: as jovens do meio rural escolhem amigos na vizinhança para sair, enquanto as do meio urbano os escolhem na escola. Vale ressaltar que, independentemente do contexto onde estão inseridos, os homens preferem o convívio com os amigos da vizinhança para desfrutarem a hora do lazer (gráfico 10).

Gráfico 10: Distribuição dos jovens segundo amigos para sair e por sexo



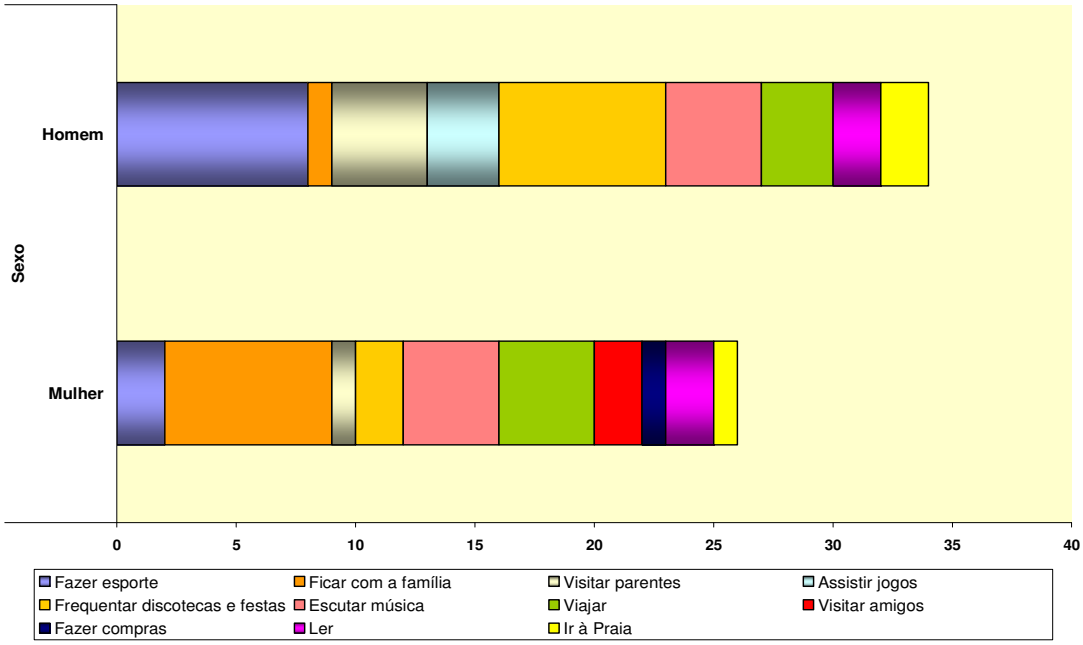
Fonte: levantamento de campo, 2009.

[119] Para apresentação do gráfico, os dados desagregados por localidade de origem (rural e urbano) não foram incluídos.

Estendidos sobre os eixos dos espaços privado e público, a ocupação do tempo livre ganha sentidos diferentes entre homens e mulheres (gráfico 11). O tempo livre das jovens gravita em torno da esfera doméstica, no convívio com a família (27%), ainda que inclua outras atividades, como escutar música (15%), viajar (15%) e ler (8%). Os rapazes fazem esporte (24%), freqüentam danceterias (21%) e assistem jogos (9%). Tanto os homens como as mulheres revelaram que o tempo livre é dedicado à sociabilidade local, nas atividades em torno do *pedaço* (MAGNANI, 1998), como os festivais populares, as "*xintadas*"[120], entre outros.

A ocupação do tempo livre, de certa forma, está associada às condições materiais desses jovens (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005), pois a dependência em relação aos pais suscita o controle familiar, sobretudo, no momento da disponibilização dos recursos financeiros para o lazer. Por outro lado, está condicionada a escassez de equipamentos culturais (cinemas, museus, teatros) e informativos (exposições, concertos, conferências, sarau cultuais) que os jovens dispõem no país.

Gráfico 11: Distribuição dos jovens segundo atividade de lazer preferida e por sexo



Fonte: levantamento de campo, 2009.

[120] Convívio entre amigos em ambiente festivo, mas não dançante. Daí a denominação "xintada", que se pode traduzir por "sentados".

4.5 - Participação em grupos e associações

É interessante verificar que uma grande parcela dos jovens (48%) ocupa o tempo livre participando como voluntário de associação ou grupo. Os homens (50%) mostram-se fortemente mobilizados na participação em grupos ou associações; inversamente, o universo feminino (54%) destaca-se pela ausência de participação (tabela 28). Contudo, é preciso dizer[121] que os homens do meio urbano revelam-se mais participativos (67%) do que aqueles inseridos em contexto rural (33%); enquanto no universo feminino a diferença é quase imperceptível. Olhando para os dois extremos das faixas etárias, verifica-se que os jovens com menor participação estão alojados no grupo etário dos 25 aos 28 anos, enquanto os que mais participam encontram-se na faixa de 18 a 20 anos. Possivelmente, esses últimos por estarem mais ligados ao universo escolar dispõem de mais tempo para participação associativa, enquanto o alheamento dos mais velhos pode estar relacionado a um maior comprometimento com o mundo do trabalho. Por outro lado, apenas 42% das jovens mães participam na vida associativa, contra 58% dos rapazes com filhos.

Tabela 28: Distribuição dos jovens segundo participação em grupos /associações e por sexo

Participação em grupo ou associação	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sim	12 (46%)	17 (50%)	29 (48%)
Não	14 (54%)	17 (50%)	31 (52%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A associação local[122] é o espaço onde a maioria dos jovens (15) vivencia a sua experiência de participação cívica (tabela 29). As mulheres mostram-se motivadas em participar nas associações de natureza recreativa e cultural (4), enquanto os homens demonstram preferência por grupo religioso (4), sendo predominantemente católicos (3). No grupo esportivo registra-se a ausência de mulheres.

---

[121] Considerei pouco pertinente apresentar esses dados por meio de uma tabela.

[122] Existem várias associações locais no país, inseridas em contexto rural e urbano, cuja atribuição, em geral, encontra-se associada ao desenvolvimento da respectiva localidade. Essas associações tendem a assumir responsabilidades, sobretudo no âmbito da educação (não formal), da formação profissional, da informação, de atividades geradoras de rendimento, de meio ambiente e desenvolvimento agro-pecuário. As associações locais são formadas em nível de bairro, município e ilha. Disponível em: <www.plataongs.org.cv>. Acessado em 23 de maio de 2010.

Tabela 29: Distribuição dos jovens segundo o tipo de grupos /associações e por sexo

Participação em grupo ou associação	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Associação local	7	8	15
Recreativo e cultural	4	3	7
Grupo religioso	1	4	5
Grupo desportivo	0	2	2
Total	12	17	29

Fonte: levantamento de campo, 2009.

São diversos os motivos que mobilizam os jovens a participarem de associações ou grupos: a solidariedade, o convívio e partilha de experiências inter-geracional e intra-geracional, o desenvolvimento das redes de amizade, entre outros:

> *Gosto de estar no grupo e participar nos debates com outros jovens para trocar idéias e compartilhar conhecimentos* (M6, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Participo por que aprendo muito com outros jovens...é bom criar redes de amizade através dos grupos de voluntariado* (M25, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *No grupo posso ajudar os outros, partilhar meu conhecimento e adquirir novos conhecimentos (*H12, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Gosto de estar no grupo, trocando idéias com outros jovens e pessoas mais velhas* (H43, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Cabe frisar, que não se trata apenas de grupos e associações exclusivamente juvenis. A presença de adultos possibilita a troca inter-geracional, mas também restringe aos mais novos a possibilidade de exercício da autonomia, formulação crítica e reflexiva (CARRANO, 2006). Nesse sentido, Abad (2001) propõe uma sutil diferença entre "*instância para participação juvenil"* e "*instância de participação juvenil"*, em que nesta última os jovens possuem condições que garantam a independência face à ingerência e ao controle dos adultos. As associações podem representar para os jovens desta pesquisa a oportunidade de construírem uma imagem positiva diante dos pares e de se sentirem úteis no cotidiano da comunidade. Além disso, podem representar um elemento significativo no desenho dos seus projetos individuais.

4.6 - Espaços onde os jovens se sentem mais realizados

A casa é o primeiro espaço onde a metade dos jovens (50%) se sente mais realizado (tabela 30). O trabalho é o segundo espaço mais apontado (18%), seguido da escola (12%). Entretanto, ressaltam-se algumas nuanças entre as preferências de cada um dos sexos: o trabalho como espaço de realização é apontado por uma parcela significativa dos homens (20,6%); inversamente, a esfera doméstica configura um importante espaço de realização para a maioria das mulheres (57,7%). Chama a atenção o número de homens que se sentem realizados na rua com os amigos e na igreja (8,8%).

Tabela 30: Distribuição dos jovens segundo espaço onde se sentem mais realizados e por sexo

Espaço onde se sentem mais realizados	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Em casa	15 (57,7%)	15 (44,1%)	30 (50%)
No trabalho	4 (15,5%)	7 (20,6%)	11 (18,3%)
Na escola	3 (11,5%)	4 (11,8%)	7 (11,6%)
Na rua com os amigos	1 (3,8%)	3 (8,8%)	4 (6,7%)
No namoro	2 (7,7%)	2 (5,9%)	4 (6,7%)
Na igreja	1 (3,8%)	3 (8,8%)	4 (6,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Obviamente, a hierarquização de cada um desses espaços como *lócus* de realização envolve um conjunto de experiências, emoções e expectativas que, de uma forma geral, entrelaçam a escola, a família e o trabalho.

Em casa sinto-me amado...

> *Em casa sinto-me feliz, com muito amor da minha família que me dá sempre tudo que pode* (H8, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Em casa sinto-me livre para expressar as idéias, meus sentimentos com as pessoas que me compreendem, discutimos idéias e dialogamos* (M46, 22 anos, 10º ano de escolaridade, curso de informática).

A casa é associada à figura da família e às palavras como "felicidade", "liberdade", "compreensão" e "diálogo". Diante das experiências de desigualdade e exclusão nas esferas do trabalho, da escola e do consumo, "*a família aparece como algo importante, particularmente para os mais pobres, pois seus laços asseguram trocas*

afetivas e simbólicas, alguma estabilidade e mecanismos de sobrevivência" (SPOSITO, 2005, p.124). Por outro lado, a dependência em relação à família de origem condiciona, em certa medida, a oportunidade de realização em outros espaços cujas experiências, por vezes, podem envolver dinheiro.

Na rua com os amigos sinto-me a vontade...

> *Em casa não posso fazer tudo o que eu quero. Na rua com os amigos sinto-me a vontade e sem pressão* (H32, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Com os amigos falo muito, trocamos idéias e aprendo coisas novas. Sinto-me a vontade por que somos amigos de infância e partilhamos muita coisa..., até segredos* (H39, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Fora dos marcos da casa, da escola e do trabalho, onde a proteção e o controle do mundo adulto se fazem presentes, a rua é o espaço que, em certa medida, cumpre a promessa de liberdade e privacidade na relação com os pares. Assim, é na rua com os amigos que os jovens sentem-se "livres da pressão" imposta pela ingerência dos adultos, ou seja, ficam mais "a vontade" para partilharem suas experiências.

Na Igreja sinto-me aliviado...

> *Na igreja sinto-me aliviado perto de Deus. É na Igreja que faço uma auto-análise da minha vida em todos os sentidos* (H4, 18 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Preocupo-me com o meu caráter e quero ser um bom cidadão, cumprindo os mandamentos de Deus* (H14, 25 anos, 10º ano de escolaridade, curso de funilaria).

A igreja é o espaço onde esse rapaz do meio urbano se sente aliviado perto de Deus, pois a fé pode oferecer segurança, esperança e otimismo na busca de sentidos que a auto-análise da própria vida impõe diante as expectativas do presente e incertezas do futuro. Por outro lado, como mostra um aluno, os preceitos religiosos, "mandamentos de Deus", podem oferecer uma luz para se enfrentar a opacidade da vida labiríntica, possibilitando a construção de uma identidade social positiva – "ser um bom cidadão".

No trabalho realizo-me como pessoa...

> *No trabalho realizo-me como pessoa, por ter o meu dinheiro e comprar as coisas que sonho, sem depender de alguém* (H20, 23 anos, 10º ano de escolaridade, curso de funilaria).

> *Tenho conflito familiar com os meus pais e estando no trabalho fico longe deles e realizo-me por não depender deles* (H44, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

O trabalho é apontado como espaço de realização, sobretudo, pela possibilidade de autonomia e independência que oferece em relação aos pais. Ter o (*meu)* próprio dinheiro é um desejo associado à efetivação do consumo e possibilidade de desfrutar a vivência da condição juvenil, sem a sujeição do controle familiar que, por vezes, suscita conflitos entre as gerações.

> *É no trabalho que vejo meus sonhos realizarem-se; é no trabalho que tenho a possibilidade de me realizar como pessoa e ajudar os outros na caridade* (M57, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A realização que o trabalho possibilita não se restringe à concretização "dos sonhos" no plano material. Para uma jovem, a realização "como pessoa" possibilitada pelo trabalho inclui também "*ajudar os outros*" que precisam, cumprindo o preceito religioso de caridade ao próximo.

Na escola aprendo e faço amizades...

> *Na escola aprendo coisas novas que enriquecem o meu conhecimento e troco experiências com os meus colegas* (M5, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Na escola encontro colegas de vários pontos do país, cada qual com a sua forma de ver o mundo, mas acabamos por fazer grandes amizades* (H13, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A escola como espaço de realização é apontada não apenas pela sua função de transmissão de conhecimentos, mas também como espaço de sociabilidade (DAYRELL, 2007; MARQUES, 2007) que acolhe diversidades biográficas, permitindo aos jovens trocar experiências e "fazer grandes amizades". Fica evidente que a escola "*além de ter por função a transmissão sistemática de parcela da cultura humana acumulada e das competências necessárias à sua incorporação, cumpre também outros papéis ligados ao aprendizado do estar juntos e do 'viver com', muitas vezes obscurecidos no discurso pedagógico, mas igualmente importantes"* (SPOSITO, 2004, p. 77). Dentro da escola, as experiências como desigualdade e exclusão podem ser vivenciadas, simultaneamente, com as baseadas em igualdade e solidariedade como a amizade, que facilitam a integração dos sujeitos e a troca intra-geracional.

CAPÍTULO 5
PERCURSO ESCOLAR, EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E DE DESEMPREGO

5.1 - Percurso escolar: entre repetências, gravidez e trabalho

As várias reformas do sistema educativo realizadas em Cabo Verde a partir da década de 1970 culminaram com as diretivas da LBSE em 1990, promovendo a expansão do acesso à educação no país. As novas gerações se beneficiaram com essas reformas, como demonstra os níveis de escolaridade dos sujeitos desta pesquisa, sendo congruentes com os dados oficiais sobre a educação em Cabo Verde que apontam uma tendência de taxas de alfabetização mais elevadas para os jovens, com relação às gerações mais velhas.

Apesar das melhorias, a expansão do ensino, talvez sob novas roupagens, também encobre desigualdades que condicionam oportunidades desiguais nas trajetórias individuais do segmento juvenil, quando cotejada sua diversidade em função de gênero, meio de pertencimento (rural, urbano) e situação socioeconômica da família. A escola não garante ainda uma igualdade de acesso e recorre a um conjunto de práticas explícitas (ou não) para fazer a seleção no seu interior, durante o percurso escolar (DUBET, 2003).

Em Cabo verde, até os anos de 1970 o percurso escolar de um aluno era fortemente marcado pela origem social, sendo escassas as possibilidades dos pertencentes às famílias pobres realizar os estudos secundários. Como foi mencionado no capítulo II desta dissertação, ingressar no liceu exigia das famílias recursos financeiros para arcar os custos de transporte e estadia do estudante em outra ilha ou município. É preciso relembrar que havia apenas dois liceus no país. Atualmente, apesar das diferenças inerentes à posição social, a oportunidade de um jovem da camada popular progredir nos degraus escolares tornou-se real e associado a condicionantes múltiplos. Deste ponto de vista, a noção de *prova* de Martuccelli (2007) parece sugestiva para apreender os desafios enfrentados pelos jovens pobres no percurso escolar e as estratégias mobilizadas para lhes dar respostas, buscando escapar ao processo de seleção.

A escola é uma "prova" para os jovens na sociedade cabo-verdiana, quer pela crescente expectativa nela depositada como garantia de ingresso e mobilidade no

mercado de trabalho, quer pela promessa de ascensão social que engendra. Como afirma Martuccelli (2007, p. 112): *"É sempre necessário considerar a existência de grandes fatores estruturais que ordenam o essencial na distribuição de oportunidades e recursos*". A *prova escolar* reside na tensão entre a seleção que ocorre no interior da escola e a confiança cada vez mais depositada nessa instituição, numa sociedade onde a expansão do ensino é recente e restrita. Os jovens estão submetidos ao processo de seleção que a *prova escolar* representa, embora nem todos possuam o mesmo recurso e "*suporte"* familiar (MARTUCCELLI, 2007), por serem provenientes de diferentes camadas sociais (DUBET, 2003). Nessa perspectiva, as oportunidades, aparentemente, igualitárias no interior da escola revelam-se desiguais, tornando-se perniciosos nos percursos escolares dos jovens pobres. Sem a pretensão de uma análise exaustiva, buscarei indagar: *Como a prova escolar declina o percurso de alguns sujeitos deste estudo? Que suportes esses jovens dispõem para enfrentar tal prova?*

5.1.1 – Nível de escolaridade

A maioria dos sujeitos deste estudo (63,3%) possui doze anos de estudos completos. De uma forma geral, as jovens tendem a ser mais escolarizadas. Observa-se que A maioria das mulheres (80,8%) tem doze anos de escolaridade completos, ao passo que metade dos homens não completou esse nível de formação (tabela 31). Cabe ressaltar que os dados do Censo 2000[123] apontam uma tendência recente de melhoria da escolarização a favor do sexo feminino.

Tabela 31: Distribuição dos jovens segundo nível de escolaridade e por sexo

Grau de Escolaridade	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
12º ano completo	21 (80,8%)	17 (50%)	38 (63,3%)
12º ano incompleto	2 (7,8%)	9 (26,5%)	11 (18,4%)
11º ano completo	1 (3,8%)	2 (5,9%)	3 (5%)
11º ano incompleto	1 (3,8%)	1 (2,9%)	2 (3,3%)
10º ano completo	0 (0%)	5 (14,7%)	5 (8,3%)
10º incompleto	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

[123] Conforme as estatísticas censitárias, na faixa etária de 15 a 24 anos a taxa de escolarização das mulheres (37,2%) supera a dos homens (35,2%). Trata-se de uma tendência recente no país fruto das mudanças ocorridas nas últimas três décadas no sistema de ensino, que suscita um aprofundamento em novas investigações.

O grau de escolaridade quando associado à faixa etária (tabela 32) aponta para uma expressiva concentração de jovens (74,3%) com 12 anos de estudos completos na faixa etária dos 21 aos 24 anos. Talvez seja na referida faixa etária que esses jovens, desprovidos de uma perspectiva imediata de ingressarem no estudo superior, decidam mobilizar mais intensamente as estratégias de transição para o mundo do trabalho, procurando o requisito exigido de qualificação profissional. Curiosamente, a maioria dos jovens (56%) da faixa etária de 18 a 20 anos não concluiu os estudos secundários, mas antes busca uma transição para o mundo do trabalho.

Tabela 32: Distribuição dos jovens segundo nível de escolaridade e por faixa etária

	Faixa etária			
Grau de Escolaridade	**18-20**	**21-24**	**25-28**	**Total**
12º ano completo	7 (44%)	26 (74,3%	5 (56%)	38 (63,3%)
12º ano incompleto	7 (44%)	2 (5,7%)	2 (22%)	11 (18,4%)
11º ano completo	1 (6%)	2 (5,7%)	0 (0%)	3 (5%)
11º ano incompleto	0 (0%)	2 (5,7%)	0 (0%)	2 (3,3%)
10º ano completo	1 (6%)	2 (5,7%)	2 (22%)	5 (8,3%)
10º ano incompleto	0 (0%)	1 (2,9%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Total	16 (100%)	35 (100%)	9 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Os projetos escolares desses sujeitos revelaram-se de forma imediata ligados ao mundo do trabalho. Contudo, uma boa parcela dos jovens não descartava o sonho, irremediavelmente adiado devido à falta de recursos financeiros, de fazer um curso superior. Segundo Gomes (1997), o percurso escolar dos jovens pode ser relacionado às características da vida escolar familiar, devido a influência que exerce na duração de escolaridade dos mais novos - seja ela favorável e bem consolidada ou pouco consolidada e até desfavorável -, sem esquecer, contudo, a participação dos que lhes estão próximos, como amigos e vizinhos. Apesar de socializados em famílias com grau de instrução bastante baixo, esses jovens revelaram-se ativos no seu percurso escolar, imprimindo suas subjetividades na busca de respostas adequadas aos desafios colocados quer pelo meio social ao qual pertencem, quer pelas condições estruturais.

5.1.2 - Repetências: duas vezes, perde-se o direito

As repetências marcaram o percurso escolar da maioria dos sujeitos (72%) desta pesquisa (tabela 33). É interessante notar que, apesar da tendência das mulheres serem mais escolarizadas que os rapazes, o universo feminino apresenta um percurso escolar mais conturbado pelas repetências (77%). A situação de repetência revelou-se similar entre as mulheres provenientes do meio rural e urbano, mas, em contrapartida, atingiu a maioria dos homens (61%) pertencentes ao contexto urbano.

Tabela 33: distribuição dos jovens segundo repetências e por sexo

Repetências	Sexo		Total
	Mulher	***Homem***	
Sim	20 (77%)	23 (67,6%)	43 (72%)
Não	6 (23%)	11 (32,4%)	17 (28%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Realizar os estudos secundários em Cabo Verde é uma empreitada com seis anos de duração, cujo direito revela-se ainda extremamente precário. É preciso relembrar que nesses seis anos (divididos em três ciclos, de dois anos cada) duas reprovações podem implicar ao aluno a perda de direito de continuar os estudos na escola pública. Importa esclarecer que o limite de duas reprovações não se aplica a cada ciclo, mas integralmente ao longo do período da formação secundária. Os alunos que apresentaram três reprovações afirmaram que a terceira ocorreu em uma escola privada. Vários foram os entrevistados que afirmaram: "***perdi o direito no liceu porque reprovei duas vezes*** (...)". Essa frase soava em tom de naturalização na voz daqueles que ficaram sem a possibilidade de continuar os estudos numa escola pública. Essa naturalização poderia sinalizar que esses jovens creditam para si a responsabilidade pelo insucesso escolar.

A continuidade dos seus estudos ficou condicionada aos recursos financeiros das famílias. Porém, as condições materiais de suas famílias, em certa medida, contrariavam claramente a possibilidade de estudarem numa escola paga, pois a mensalidade[124] do terceiro ciclo do ensino secundário (11º e 12º) era de aproximadamente um quarto do

[124] A mensalidade das escolas secundárias é aproximadamente o equivalente a 62 dólares.

rendimento familiar declarado pelos entrevistados. Com efeito, uma parcela desses jovens ficou impossibilitada de continuar os estudos.

Aqueles que estudaram numa escola privada (14) puderam o fazer nas seguintes condições: um pequeno grupo (3) se distingue por assumir as despesas dos estudos como um investimento pessoal; um jovem contou com uma bolsa de estudos da associação desportiva ao qual pertence; e a grande parte (10) fez menção ao apoio da família como fundamental para continuar os estudos

> *Perdi o direito no 9º ano. Entrei numa escola privada graças ao meu irmão que pagou a mensalidade e completei o 12º ano. Fui morar na Praia com o meu irmão e a namorada dele... não podia reprovar mais, seria uma vergonha porque o meu irmão trabalhava e estudava.* (H19, 25 anos, 12º ano escolaridade, curso funilaria).

> *Perdi o direito no 8º ano de escolaridade. Os meus pais me pagaram a escola até o 12º ano Por isso consegui entrar nesse curso* (H41, 23 anos, 12º ano escolaridade, curso informática).

> *Perdi o direito por que ultrapassei a idade estipulada na lei... tive um acidente quando era pequena. Reprovei apenas uma vez. Não parei de estudar porque os meus pais pagaram uma escola privada onde estudei 11º e 12º ano de escolaridade* (M58, 25 anos, 12º ano, curso informática).

Fica evidente que o apoio da família permitiu uma boa parcela desses jovens completarem a formação secundária, ampliando suas oportunidades de ingressar em um curso de qualificação profissional e transitar, no futuro, para universidade. Deste ponto de vista, as redes familiares assumem uma importância enorme podendo ser considerado um *suporte* (MARTUCCELLI, 2007) para esses jovens driblarem a *seleção escolar negativa* que a punição pela dupla reprovação, possivelmente espraia nos seus percursos individuais.

5.1.3 - Grávidas não podem assistir às aulas

A maternidade e paternidade marcaram o percurso escolar de aproximadamente um terço dos jovens desta pesquisa, como foi mencionado no Capítulo 4, evidenciando experiências heterogêneas das meninas (54%) e dos rapazes (26%), no espaço escolar.

A maternidade no período escolar coloca preocupações tanto às instâncias clássicas de socialização - escola e família -, quanto às jovens mães que são submetidas

a uma medida de suspensão, em algumas escolas[125] do país. Essa medida adotada pela escola revela e reforça, ao mesmo tempo, as assimetrias que atravessam as relações de gênero em Cabo Verde. Ademais, inscreve-se numa concepção da juventude como "problema social", em que a maternidade das jovens é vista sob a ótica do desvio e da conduta de risco (CALAZANS, 2005), à luz das conseqüências negativas relacionadas com a pobreza e marginalidade social:

> [...] Existe uma tendência social à culpabilização tácita das jovens pobres que engravidam na adolescência pela perpetuação do ciclo de pobreza, miséria e marginalidade social (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

A "suspensão temporária" das alunas grávidas nos estabelecimentos de ensino parece ser uma forma de atacar o suposto "problema" que a maternidade nessa fase representa para a mãe e para a sociedade. Mas, não será também uma forma de perpetuar o ciclo de pobreza e marginalidade? Em outras palavras, levando em consideração a heterogeneidade biográfica do sujeito, essa medida poderá contribuir para uma série de fatores obstaculizadores de desenvolvimento pessoal e profissional, potencializando condições existenciais precárias e risco de exclusão social para a jovem (e o filho). Uma jovem mãe com uma expressão triste conta:

> *Aconteceu no final do ano letivo que estudei o 8º ano. Tinha quase 16 anos quando engravidei. No ano seguinte não fui à escola porque* ***estava proibida às alunas grávidas de assistir as aulas****. Perdi um ano de escolaridade. Fiquei grávida, mas não foi desejado... fiquei com medo de perder um ano da escola e ficar com muita responsabilidade. Fui morar com a família do meu namorado a convite dele. A casa dele era longe perdia as aulas por causa do acesso ao transporte. A minha nota desceu por causa disso...prejudicou os meus estudos porque cuidava da casa e do filho"* (M26, 19 anos, 12º ano escolaridade, curso informática).

Esse depoimento evidencia que a aluna vivia uma clara tensão entre a gravidez e o desejo de continuar os estudos, no primeiro momento, pela angústia da proibição de assistir às aulas durante essa fase. Essa tensão foi intensificada quando ela retomou as aulas, enfrentando o desafio de conciliar os estudos, a maternidade e as lidas da esfera doméstica. Essa é uma *prova* a que as jovens mães pertencentes às camadas populares

---

[125] Como foi mencionado no capítulo I desta dissertação, trata-se de uma "Orientação Geral" do Ministério da Educação aplicado nas escolas públicas, de nível secundário. Entretanto, a sua aplicação poderá se inscrever, em certa medida, no grau de autonomia do dirigente da unidade escolar, pois essa medida estabelece que as direções das escolas têm "abertura e flexibilidade necessárias para analisar os casos que ocorrem em momentos especiais do ano letivo".

no país são submetidas, quando as suas expectativas ultrapassam os limites do mundo privado e incluem o desejo de aquisição de credenciais escolares, independência financeira e carreira profissional.

No seu estudo sobre a educação sexual junto aos adolescentes de uma escola secundária em Cabo Verde, Varela (2008) oferece pistas que ajudam a iluminar essa questão, embora sua investigação não abranja o segmento jovem. O grupo pesquisado denuncia tanto uma atitude conservadora, controladora e homogeneizante da escola, como alguma ausência de diálogo com os pais, em que pesa a baixa escolaridade de seus progenitores. Esses adolescentes sentiam-se vigiados, julgados e punidos numa sociedade onde as relações de gênero estão marcadas por um forte machismo.

A paternidade quando ocorre no percurso acadêmico é tratada sob a óptica feminina, pela própria escola que lhe torna invisível, reforçando a idéia que são as mulheres responsáveis pela gravidez (LYRA, 1997). Assim, um rapaz lembrava sorridente a sua experiência de paternidade quando estudava no liceu:

> *Quando a minha namorada ficou grávida estudava o 12º ano. Eu contei logo aos meus pais. Tenho uma boa relação com a minha mãe..., e ela pediu-me para chamar a minha namorada para morar lá em casa* (H21, 23 anos, 12º ano escolaridade, curso de informática).

O seu depoimento parece refletir a invisibilidade que a escola atribui à paternidade. Ele não se mostra preocupado em nenhum momento com as dificuldades em continuar os estudos. A única preocupação evidenciada foi a reação dos pais, de quem teve a compreensão e o apoio esperado.

A mulher é fortemente responsabilizada pela gravidez: ela é suspensa das aulas, muda de casa, cuida do filho e das tarefas domésticas, mas esforça-se para estudar. Isto leva a supor que, numa sociedade onde a gravidez é considerada responsabilidade do sexo feminino, a *prova escolar* torna-se mais severa para as mulheres que almejam credenciais escolares como forma de garantir uma carreira profissional. Como observam Bruschini e Ricoldi (2008), não se pode pensar a participação feminina em outras esferas, sem levar em consideração o lugar que a mulher ocupa na família. A maioria dessas jovens (12) vivenciou a experiência de gravidez no percurso escolar, tecido em um vai-e-vem marcado por rupturas e regressos, por vezes falhados devido à dupla reprovação. Do total das mulheres deste estudo (26) a grande maioria (20) era repetente (tabela 34). Observa-se que é no universo das jovens com filhos que se registra maior

número de reprovações (11). Provavelmente, a reprovação dessas jovens pode ter alguma ligação com a maternidade. Entretanto, não é objetivo deste trabalho aprofundar essa questão.

Tabela 34: distribuição dos jovens com e sem filhos segundo repetências e por sexo

Repetências	Mulher		Homem		Total
	Com filho	*Sem filho*	*Com filho*	*Sem filho*	
Uma vez	7	5	2	11	25
Duas vezes	4	4	2	5	15
Três vezes	0	0	1	2	3
Total	11	9	5	18	43

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Ressalta-se que a maioria (10) das jovens mães completou os doze anos de estudos, quer pela alternativa de pagar a mensalidade numa escola privada, quer pela possibilidade de retornar à escola pública. Para algumas, a maternidade não significou o abandono do projeto escolar, pois o *suporte* dos familiares, também nessa circunstância, revelou-se decisivo para a continuidade dos estudos, isentando as mães da responsabilidade de trabalhar:

> *Depois de ter um filho, mesmo em casa do meu marido os meus pais me ajudavam, por isso não tive necessidade de trabalhar... tentei concentrar-me nos estudos. Atualmente separei, regressei à casa dos meus pais e sinto-me menos preocupada* (M5, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A gravidez marca de forma indelével a heterogeneidade de percursos e as relações de poder entre os sexos no percurso escolar, não só pela exigência de ruptura imposta pela escola, ainda que temporariamente em alguns casos, mas também pelas exigências da maternidade que absorve parte do tempo antes dedicado aos deveres escolares. Contudo, os dados disponíveis desta pesquisa não apontam sua vinculação mecânica com o insucesso escolar das jovens mães. Trata-se de uma questão complexa e instigante que impõe a realização de um estudo mais aprofundado, no horizonte dos contextos histórico e cultural do país.

> [...] Não se pode discutir o problema que envolve a maternidade em idades socialmente consideradas precoce sem que se debata as responsabilidades atribuídas socialmente a homens e mulheres, uma vez que grande parte das conseqüências da reprodução servem para reforçar, desfavoravelmente para a

> mulher, as representações sociais de gênero estabelecidas historicamente (OLIVEIRA, 2007, p. 27).

5.1.4 Concomitância escola e trabalho

Se atualmente existem escolas secundárias em quase todos os municípios do país, no período em que alguns desses jovens entraram no liceu a realidade era um pouco diferente. No meio rural, a distância entre a escola e a comunidade por vezes era longa, como apontaram alguns sujeitos do presente estudo. A impossibilidade de percorrer diariamente a pé essa distância tornava inevitáveis as despesas com o transporte, o que representava um enorme peso no orçamento familiar. Nessa circunstância, um rapaz que morava no Município de S. Miguel garantia com o próprio trabalho uma "*boleia*" (carona) para a escola no Município de Tarrafal:

> *Com 12 anos* ***fazia trabalhos de campo para um vizinho*** *que tinha carro... em troca, ele me levava à escola em Tarrafal no carro dele sem me cobrar nada* (H39, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Como fica explícito no depoimento desse rapaz, não se tratava de um trabalho para ganhar um salário, mas de uma troca/retribuição que estava disposto a fazer no relacionamento com um adulto da sua comunidade, de forma a driblar as dificuldades de acesso à escola que a distância e a pobreza lhe impunham. Fica evidente que a expansão das oportunidades de acesso ao ensino secundário na década de 1990 adentrou pelas localidades rurais em um movimento lento, estando associada às responsabilidades dos Municípios criados também nessa altura.

Dauster (1992) assinala que nas famílias de classes populares, sobretudo as do campo, o trabalho é um recurso para enfrentar a pobreza que exige o envolvimento de todos, sem exceção de idade e sexo. Porém, a função do trabalho no meio rural não está ligada apenas às debilidades econômicas enfrentadas por essa população, mas também a uma estratégia de socialização por meio da qual as velhas gerações transmitem aos jovens os valores e saberes socais. Nesse sentido, o trabalho estabelece uma divisão de tarefas que endossa as prescrições da divisão sexual do trabalho com atribuições distintas para o sexo masculino e para o feminino (IZQUIERDO, 1991). Assim, aos rapazes cabe o trabalho ligado às lidas do campo, enquanto as meninas aprendem muito cedo a tradicional *"sabedoria da conciliação"* (ROSEMBERG, 1982) conciliando o trabalho doméstico com uma atividade geradora de renda. Entretanto, diferentes das suas mães, essas jovens acrescentem um terceiro elemento - os estudos.

> *Com 7 anos* ***saía de casa às cinco e tal da manhã****, por vezes acompanhada da minha mãe,* ***para tomar pão na padaria e vender*** *aos vizinhos. Dificilmente restava alguma coisa...terminava por volta das 9h00.* ***Ao chegar em casa fazia limpeza****...(casa de pobre sabes como é pequena, tem pouca coisa, limpa-se rápido),* ***estudava e ia às aulas*** (M29, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *No início vendia para a minha mãe, mas depois comecei a vender por conta própria... Com doze anos aprendi a fazer doces, donuts, pastéis. No período das aulas* ***vendia de manhã e à tarde ia às aula****s. Só parei de vender quando o meu filho nasceu* (M29, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Repare-se que antes de raiar o sol, essa aluna do meio rural tinha uma agenda cheia de tarefas, cujo estudo ocupava uma posição secundária, evidenciando que no meio rural "a escola não está ausente, mas tem um caráter secundário na socialização" (KOEBER, 2004). Entretanto, "*teríamos de perguntar se, em algum momento na socialização das novas gerações, a escola foi agente privilegiado, central"* (SPOSITO, 2005, p. 95), uma vez que se trata de um país cuja expansão escolar é recente.

O tempo dedicado ao estudo aparece encoberto na fala dessa jovem. Ressalto que no seu depoimento esse tempo só emergiu no momento em que interrompi o afã de sua fala perguntando: *a que horas estudavas?* Então, veio a resposta, mas antes ela sentiu-se obrigada a justificar a existência desse tempo em função da realização das tarefas domésticas: "*casa de pobre já sabes como é pequena, tem pouca coisa, limpa-se rápido"*. Isso sugere que a dedicação aos estudos estava subordinada à disponibilidade do tempo que possivelmente restava dessas tarefas. Por outro lado, leva a supor as dificuldades (não apenas dos recursos materiais) que essa jovem sentia em dar uma resposta satisfatória às exigências escolares.

Os jovens das classes populares do meio rural enfrentam desafios não encontrados no meio urbano pelos jovens da mesma posição, que podem interferir negativamente no seu percurso escolar. Possivelmente, no meio rural a associação entre o trabalho e a escola inicia-se mais cedo. As famílias pobres, particularmente, necessitam incorporar seus filhos à força de trabalho, em idade precoce, para contribuir na renda do grupo familiar. Por outro lado, o trabalho é considerado importante nos "processos de socialização" (CARNEIRO, 2005, p. 243) no interior da unidade familiar. No meio urbano o trabalho e a escola entrelaçam-se de modo diferente. Por outro lado,

em contexto urbano a distância que separa a escola da comunidade é relativamente menor.

5.1.5 Razões para saída da escola

Antes de se analisar as razões apontadas pelos entrevistados para saída da escola, considero importante evidenciar a idade[126] em que ela ocorre (tabela 35). A faixa etária dos 15 aos 17 anos permite observar que a saída da escola ocorre antes da idade de conclusão do ensino secundário, sobretudo no universo masculino (26,6%). Todavia, é no grupo etário dos 18 aos 20 anos que a maioria expressiva dos jovens (70%) sai da escola, com destaque para o universo feminino (80,9%). Provavelmente, é nessa faixa etária que os jovens tendem a completar os 12 anos de estudos e mobilizam estratégias de transição para o trabalho diante das possibilidades reduzidas de ingressarem em uma universidade.

Tabela 35: Distribuição dos jovens segundo idade de saída da escola e por sexo

Idade de saída da escola (por faixa etária)	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
15 a 17 anos	3 (11,5%)	7 (26,6%)	10 (16,7%)
18 a 20 anos	21 (80,9%)	21 (61,8%)	42 (70%)
21 a 24 anos	1 (3,8%)	5 (14,7%)	6 (10%)
25 a 28 anos	1 (3,8%)	1 (2,9%)	2 (3,3%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Os motivos apontados pelos jovens para saída da escola foram variados, apresentando algumas nuanças entre os que concluíram doze anos de estudos e aqueles cuja formação secundária era incompleta. Os jovens (38) que concluíram os estudos secundários são na sua maioria do sexo feminino (21). Os sujeitos desse grupo apontaram de forma unânime as *razões financeiras* - falta de recursos econômicos para financiar os estudos - como principal motivo para saída da escola. Para esses jovens a continuidade dos estudos implicaria ingressar em uma universidade, o que, por sua vez, exigiria a disponibilidade dos recursos financeiros da família ou um esforço individual, caso tivessem a renda de um trabalho. É preciso reiterar que as universidades no país

[126] Para apresentar as informações sobre a idade da saída da escola, estabeleci quatro grupos etários, estimando 18 anos como a idade para conclusão dos doze anos de escolaridade, de forma a melhor visualizar os casos de saída que antecederam a conclusão do ensino secundário.

não oferecem cursos gratuitos. As bolsas de estudo disponibilizadas anualmente para o curso superior poderiam ser consideradas irrisórias, tendo em vista a elevada demanda dos estudantes que concluem o ensino secundário. Sem uma bolsa e sem um trabalho, o desejo de fazer um curso superior poderá se tornar um sonho de difícil concretização:

> *No ano passado fui fazer o curso de ciências socais na Universidade de Cabo Verde. Passei no teste de seleção e comecei as aulas, mas desisti do curso porque vi que não conseguia pagar a mensalidade* (M52, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática)

O segundo forte motivo indicado por um total de 16 jovens desse grupo (9 moças e 7 rapazes) foi a *falta de escola perto de casa*. As limitações materiais de suas famílias impedem não apenas o pagamento das mensalidades do curso, mas também arcar com os custos diários de transporte, que se revelam mais avultados para os jovens inseridos no meio rural.

> *Só o custo mensal de transporte para ir às aulas daria para pagar uma mensalidade do curso... A minha mãe não tem dinheiro para pagar* (M36, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Na lista dos motivos secundários encontram-se algumas razões reveladoras das clivagens entre os sexos: 13 jovens (8 rapazes e 5 moças) apontaram *trabalhar e ganhar dinheiro*; 2 mulheres indicaram a gravidez.

Inversamente ao grupo anterior, os jovens (22) que não completaram a formação secundária são na sua maioria (17) do sexo masculino e apresentaram razões mais diversificadas para a saída da escola. Vejamos então. No universo masculino foram apresentadas as seguintes razões: 7 rapazes indicaram *trabalhar e ganhar dinheiro*; 4 indicaram a *perda de direito de estudar na escola secundária* pública devido à duplas reprovações; 4 apontaram a *falta de interesse pelos estudos*; e, 2 indicaram a opção que *não gostava da escola*. No universo feminino, a *gravidez* foi indicada por 4 mulheres como motivo principal para a saída da escola.

Como segundo motivo, além do trabalho, esses jovens apontaram: as *razões financeiras* (11 homens e 2 mulheres); a *falta de escola perto de casa* (2 homem; 1 mulher); e a obrigação de assumir tarefas domésticas em casa dos pais, como *cuidar dos irmãos* mais novos (1 mulher).

5.2 – Experiências de trabalho

Alguns estudos referenciados (SPOSITO, 2003; 2005; 2007; CORROCHANO, 2001, 2008; PAIS, 2005a; GUIMARÃES, 2005, TARTUCE, 2007) apontaram a importância da esfera do trabalho para a compreensão da condição juvenil, pois mesmo "*em contextos culturais muito diferentes entre si, de fato, o trabalho é um dos âmbitos mais importantes em que se desenvolvem as relações entre as gerações, acentuam-se os mecanismos de socialização dos jovens para os papéis da vida adulta, desenvolvem-se processos de reprodução econômica e social"* (CHIESI; MARTINELLI, 1997, p. 110).

Nesta linha, ainda que em traços gerais, busco indagar as experiências dos sujeitos desta pesquisa na esfera do trabalho. A precariedade e a precocidade são traços comuns que emergem em suas experiências de trabalho, iniciada em alguns casos desde o período estudantil. Para compreender a condição laboral dos jovens é preciso levar em consideração tanto as mutações ocorridas nessa esfera nas últimas décadas, quanto a influência do "status sócio-econômico da família, o lugar de origem e de residência" como adverte Chiesi e Martinelli (*idem,* p.111).

Na sua pesquisa[127] sobre a transição escola-trabalho na África Subsaariana[128], a UNICEF (2005) alerta que conceitos como emprego, desemprego e trabalho devem ser aplicados com alguma cautela, de forma adaptada à realidade respectiva, uma vez que a maioria dos jovens na região trabalhava em negócios familiares (seja como dono ou trabalhador não pago) e, sobretudo, na agricultura de subsistência. Alguns jovens desta pesquisa permitem visualizar alguma afinidade[129] com seus coetâneos africanos, particularmente no que tange ao trabalho em pequenos negócios familiares. Esse tipo de trabalho, por vezes, é considerado um apoio/retribuição ou mesmo uma contribuição do

---

[127] O estudo abrangeu 13 países da região: Burundi, Burkina Fasso, Costa do Marfim, Camarão, Etiópia, Gâmbia, Quênia, Madagáscar, Moçambique, Maláui, São Tomé e Príncipe, Uganda e Zâmbia. Os dados foram analisados por especialistas: GUARCELLO, L; MANACORDA, M; ROSATI F; LYON S; VALDIVIA,C.

[128] Além dos países já citados, também fazem parte da região: África do Sul, Benin, Botsuana, Cabo Verde, Chade, Congo, Djibuti, Eritréia, Gabão, Gana, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Ilhas Comores, Lesoto, Libéria, Mali, Mauritânia, Maurício, Namíbia, Níger, Nigéria, República Centro-Africana, Ruanda, República Democrática do Congo, Senegal, Seychelles, Serra Leoa, Somália, Sudão, Suazilândia, Tanzânia, Togo e Zimbábue.

[129] O elevado índice de desemprego que atinge os jovens, em comparação com os adultos, nos países pesquisados; a concomitância escola e trabalho, bem como a "re-inserção" em trabalhos precários mostram as similaridades com os sujeitos desta pesquisa. Contudo, o fato desses jovens trabalharem principalmente no setor agrícola contrasta com os desta pesquisa, pois o setor agrário em Cabo Verde é o que menos oferece oportunidades de trabalho. Além disso, a baixa freqüência das mulheres à escola, em relação aos homens, cujas taxas de escolarização ultrapassam em dobro o sexo feminino, no ensino primário e secundário, em alguns desses países, constitui um forte contraste com os dados desta pesquisa.

jovem para o grupo familiar. Porém, em alguns casos, pode ser também uma forma de trabalho invisível que encobre a conotação de exploração que lhe está subjacente.

O desejo de independência em relação aos pais e de experimentação da condição juvenil são algumas razões que esses sujeitos apontaram para ingressar no mundo do trabalho, além da satisfação de suas necessidades básicas e das famílias respectivas. Cabe ressaltar que estes jovens apontaram como o primeiro objetivo mais importante em suas vidas "*conseguir um emprego*" e colocaram o trabalho, em segundo lugar, como espaço onde se sentem mais realizados, depois da casa (família). O trabalho ocupou uma posição de destaque, anterior à escola, à diversão com os amigos, à relação afetiva e à religião, assumindo uma grande centralidade em suas vidas.

5.2.1 O ingresso no mundo do trabalho: uma experiência precoce

Não causa surpresa verificar que o trabalho é uma experiência vivenciada em idades[130] bastante precoces para alguns dos entrevistados, em certos casos durante a infância (tabela 36). A faixa etária dos 7 aos 13 anos evidencia que alguns entrevistados começaram a trabalhar antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Nesse grupo etário as meninas (31%) começam a trabalhar muito mais cedo que os rapazes. Inversamente, entre 14 e 17 anos verifica-se uma expressiva concentração de rapazes (41%) que iniciaram o trabalho. Curiosamente, este grupo etário chama atenção não apenas pelas diferenças entre os sexos, mas também por concentrar a mais significativa parcela de jovens (40%) que iniciam a experiência laboral, superando a faixa etária de 18 a 24 anos (38%) que atingem a maioridade legal (18 anos idade).

Tabela 36: Distribuição dos jovens segundo idade de inicio do trabalho e por sexo

Idade de início do trabalho (por faixa etária)	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
7-13 anos	8 (31%)	5 (15%)	13 (22%)
14-17 anos	10 (38%)	14 (41%)	24 (40%)
18-24 anos	8 (31%)	15 (44%)	23 (38%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

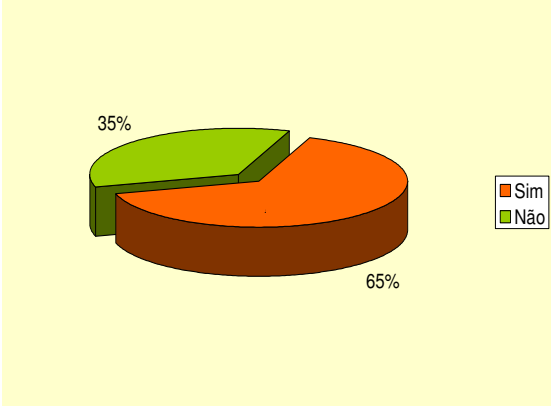
Fonte: levantamento de campo, 2009.

[130] As faixas etárias foram criadas tendo em consideração a idade de início de trabalho apontada por jovens neste estudo (7 anos) e a idade fixada para contratação laboral de menores (14 anos de idade) que o *Decreto-Lei n.º 68/87 de 30 de junho* estipula. Por outro lado, a faixa de 14 a 17 anos foi criada tendo em mente a idade mediana para a conclusão da escolaridade obrigatória (14 anos) e do ensino secundário (18 anos).

Cabe frisar que o trabalho infantil é proibido pela Constituição da República de Cabo Verde de 1999, pelo Código de Menores e pelas convenções internacionais[131] ratificadas pelo país, embora os depoimentos destes jovens evidenciem que há crianças que trabalham. Todavia, não apontam para trabalhos que ocorrem em fábricas, mas no seio do próprio ambiente familiar e suas imediações (vizinho), como parte de um código relacional (DAUSTER, 1992), envolvendo trocas e retribuições, em termos monetários ou materiais e serviços encarados como "ajuda". As meninas do meio rural, por vezes, estabelecem a primeira residência na cidade em casa de familiares, onde realizam trabalhos domésticos, recebendo em troca dinheiro e/ou financiamento escolar, por exemplo. Numa situação de pobreza, as famílias (e a própria jovem) tendem a encarar esse trabalho como uma oportunidade e apoio para a continuidade dos estudos. Existem também situações em que a mando de suas famílias as crianças vendem alguns produtos na rua (rebuçados [balas] pão, água, entre outros) nos horários que não estão na escola. Provavelmente, essas famílias almejam uma contribuição da criança e do adolescente na renda da unidade familiar, mas também sua permanência na escola. Um caso, talvez com outra dimensão, é o das crianças que estão à porta de supermercados empacotando as compras para clientes, oferecendo ajuda para levarem até ao carro em troca de moedas, por iniciativa própria.

À luz dos dados desta pesquisa, fica evidente que a entrada no mundo do trabalho é um evento que antecede a saída da escola para a maioria dos jovens (65%), ocorrendo em alguns casos antes do término da escolaridade obrigatória, como foi atrás mencionado (gráfico 12).

Gráfico 12: Distribuição dos jovens segundo a concomitância escola e trabalho, em%



Fonte: levantamento de campo, 2009.

[131] Carta Africana dos Direitos da Criança, Convenção sobre os Direitos da Criança, Declaração Mundial sobre Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança.

A concomitância entre a escola e o trabalho, por vezes, é uma experiência germinada na infância que se desenvolve como estratégica para superar as dificuldades vivenciadas pelo estudante pertencente às famílias em situação de pobreza. Entretanto, isso não deve ser considerado de forma unívoca, a ponto de subestimar as expectativas de independência financeira em relação aos pais, como condição de experimentação da própria condição juvenil (SPOSITO, 2003; 2005), como se verá mais adiante.

Nas palavras de Sposito:

> [...] Não se pode configurar nem uma adesão linear à escola ou um abandono ou exclusão total das aspirações de escolaridade no âmbito das orientações dos jovens que trabalham. [...] Escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitem viver a condição juvenil (2005, p. 106).

5.2.2 Concomitância trabalho e curso de qualificação profissional

Ao serem indagados se trabalhavam durante o período de aquisição da qualificação profissional apenas uma minoria dos entrevistados (27%) respondeu positivamente (tabela 37). Apesar de estudarem com uma bolsa, esses jovens sentiam a necessidade de trabalhar, por isso desejavam ter um horário que possibilitasse conciliar uma ocupação remunerada com os estudos.

> *Neste momento não trabalho porque o meu filho me ocupa o tempo que me resta da formação que é o dia todo. Seria preferível que o horário fosse apenas um período* (M54, 21 anos, 11º ano de escolaridade, curso de informática).

Uma vez que o curso transcorria em período integral, o tempo disponível para uma ocupação remunerada surgia somente à noite e nos finais de semana. Com essa curta disponibilidade de tempo as dificuldades em conseguir um trabalho persistiam, pois as ofertas de trabalho em tempo parcial são poucas no país, pelo menos para os candidatos com o perfil dos entrevistados.

Do total de 16 jovens que trabalhavam durante o período de qualificação profissional 10 eram homens e 6 mulheres. Perante o tempo escasso que subdividiam entre a qualificação e os trabalhos domésticos, as mulheres declaram sentir mais dificuldades, com relação aos homens, em conseguir um trabalho remunerado. Elas trabalhavam (entre 3 a 12 horas semanais) em: pequenos negócios por conta própria vendendo produtos de pastelaria, e fazendo serviços de cabeleireiro e limpeza. É curioso verificar que as atividades remuneradas (*biscates*) dessas jovens estavam, sobretudo,

relacionadas ao universo doméstico. Em contrapartida, os homens faziam *biscate* (entre 4 a 32 horas semanais) na construção civil, no campo, na oficina mecânica, em restaurante, *lan house* e como motoristas de *hiaces* (vans).

Vale ressaltar as semelhanças com alguns jovens da pesquisa realizada por Corrochano (2008, p. 168) que, apesar de se beneficiarem de uma bolsa, sentiam a necessidade de trabalhar. Segundo essa autora, a consciência de que a bolsa "era insuficiente para arcar com todas as despesas" e o fato de a sua atribuição ser restrita a um determinado período fizeram com que esses jovens continuassem em seus trabalhos precários.

Durante a entrevista, os jovens deste estudo declararam que trabalhavam apenas nos finais de semana e à noite. Entretanto, através da observação e dos depoimentos de seus colegas, pude captar que alguns faziam *biscates*, termo por eles utilizado, mesmo no horário do curso, pois precisavam "garantir a vida":

> *Os colegas nos dias que têm trabalho, biscates, para fazerem nem aparecem aqui na escola (...). Outros vão embora logo depois do almoço. Há alunos que não vêm para garantir a vida e na hora do almoço aparecem na escola só para almoçar* (H8, 20 anos, 12º ano escolaridade, curso funilaria).

Tabela 37: Distribuição dos jovens segundo concomitância trabalho e qualificação profissional e por sexo

Trabalha durante a qualificação profissional	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sim	6 (23%)	10 (29%)	16 (27%)
Não	20 (77%)	24 (71%)	44 (73%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Na trilha da precariedade...

> *... Eu faço bons trabalhos de serralheria... Fui procurar trabalho no prédio que está sendo construído na Várzea, o responsável me disse que teria de trabalhar para ver o meu trabalho antes de me contratar. Trabalhei durante dois dias, ele gostou e me contratou. Fiz bons trabalhos... ficava lá o dia todo, porque é o tipo de trabalho que você tem que parar para o pedreiro avançar .... Ele só me pagava em partes e ficou me devendo dinheiro* (H7, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Um dos jovens deste estudo fazia *biscate* na área de serralheria durante o horário do curso. Ele se considera responsável, pois quando assume um trabalho gosta de fazê-lo bem feito "*faço bons trabalhos"*. Por outro lado, trata-se de um trabalho que se fazia em equipe e lhe exigia uma presença permanente, por isso acumulou algumas faltas durante o curso. Embora fosse reconhecida a qualidade do seu trabalho, pior do que receber em parte foi não ter recebido a totalidade do pagamento devido.

> *Trabalho com o meu tio na produção de aguardente... ele vende aguardente para outras ilhas e demoram por vezes três meses para fazerem o pagamento, por isso fico algum tempo sem receber dinheiro para vir a escola* (H1, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse rapaz trabalhou no pequeno negócio familiar, produzindo aguardente. Entretanto, entre a produção e a distribuição do produto que ocorria, sobretudo, nas ilhas vizinhas de Sotavento, ele enfrentava uma espera para receber salário que, por vezes, atingia três meses.

> *Eu trabalhava na construção civil (...), tive acidente. Ainda bem que estava usando capacete e só parti o nariz. Eu não tinha cobertura previdenciária por isso paguei o tratamento do meu próprio bolso* (H11, 23 anos, 10º ano escolaridade, curso de informática).

A experiência desse jovem do meio urbano foi marcada por um acidente de trabalho na construção civil. Sem a cobertura previdenciária ou qualquer outro direito, ele foi obrigado a assumir por conta própria as despesas de saúde.

Ao serem questionados[132] sobre a forma como gastavam o dinheiro, a primeira opção dos jovens (30%) foi *pago estudos/formação*, sendo significativo o número de homens (35,3%) que indicaram essa opção. Ao considerar que aproximadamente um terço dos jovens tem filhos, não é estranho verificar que a opção *educação dos filhos* é a segunda forma de gastar dinheiro, destacando uma significativa presença das mulheres (42%) que também se revelam provedoras. Essa diferença sublinha que algumas das tradicionais prescrições de gênero da sociedade cabo-verdiana são evidentes, mas com inegáveis nuanças (tabela 38). Em segundo lugar, os jovens (40%) preferem gastar dinheiro *divertindo-se com os amigos*; aproximadamente um quarto dos jovens (6

[132] Os jovens foram estimulados por meio de uma pergunta "*como gasta o dinheiro que recebe?",* com oito opções de respostas, a escolherem três alternativas por ordem de importância.

mulheres e 9 homens) prefere gastar dinheiro nas *despesas pessoais*; e 6 homens apontaram a opção *pago uma parte das despesas familiares*.

Tabela 38: Distribuição dos jovens segundo a forma de gastar dinheiro e por sexo

Forma de gastar dinheiro	Sexo		Total
	Mulher	***Homem***	
Pago os estudos/formação	6 (23%)	12 (35,3%)	18 (30%)
Educação do(s) filho(s)	11 (42%)	6 (17,6%)	17 (28,3%)
Dou uma parte nas despesas familiares	6 (23%)	7 (20,6%)	13 (21,7%)
Nas despesas pessoais (exceto estudos)	3 (12%)	6 (17,6%)	9 (15%)
Diversão com os amigos	0 (0%)	1 (2,9%)	1 (1,7%)
Dou uma parte na caridade	0 (0%)	1 (2,9%)	1 (1,7%)
Não sabe	0 (0%)	1 (2,9%)	1 (1,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

5.2.3 - Principais motivos para se ingressar no mundo do trabalho

Ao questionar os entrevistados sobre a principal razão que os levaram a ingressar no mundo do trabalho, as razões econômicas que se prendem com a *satisfação das necessidades básicas* foram apontadas por uma parcela significativa dos sujeitos (23%). O segundo motivo apontado pelos entrevistados (20%) é a *possibilidade de apoiar a família,* preocupação essa que antecede a *possibilidade de constituir a própria família* (17%), indicada por um número expressivo de rapazes (23,5%). Os rapazes tendem a se posicionar na dianteira dos projetos de âmbito familiar. Em contrapartida, observa-se que no universo feminino (19,2%) a *possibilidade de realização pessoal* é assumida como um importante motivo para ingressar no mundo do trabalho (tabela 39).

Tabela 39: Distribuição dos jovens segundo razão principal para trabalhar e por sexo

Razão principal para trabalhar	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Necessidade de vida (razões econômicas)	7 (27%)	7 (20,6%)	14 (23%)
Possibilidade de apoiar a família	5 (19,2%)	7 (20,6%)	12 (20%)
Possibilidade de construir uma família	2 (7,7%)	8 (23,5%)	10 (17%)
Possibilidade de ganhar dinheiro	4 (15,4%)	5 (14,7%)	9 (15%)
Realização pessoal	5 (19,2%)	3 (8,8%)	8 (13%)
Segurança	2 (7,7%)	2 (5,9%)	4 (7%)
Um dever	1 (3,8%)	2 (5,9%)	3 (5%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Razões econômicas

Os jovens sentem que têm necessidade de trabalhar para sobreviver. Nos seus depoimentos, de uma forma geral, explicam esse motivo ligando o trabalho à satisfação das necessidades de vital importância para o ser humano: comer, vestir, entre outros.

> *Como ser humano, tenho a necessidade de várias coisas como sendo as necessidades primárias de me alimentar e vestir, por isso tenho necessidade de trabalhar para satisfazê-las* (M56, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Eu trabalho por necessidade, se não estaria apenas estudando, por enquanto* (H7, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Para esses jovens a necessidade de trabalhar não se restringe a prover a alimentação e outras necessidades básicas para si e suas famílias, mas inclui também a necessidade de se sentirem socialmente integrados.

> *O trabalho é uma necessidade de vida porque preciso ter dinheiro para comprar as coisas que gosto, sair com os amigos* (H22, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Como qualquer outro jovem, o depoimento acima de um rapaz do meio rural revela que ele sente a necessidade de se divertir com os amigos e comprar as coisas que gosta. Fazer parte da esfera do consumo é uma forma de exibir os signos sociais associados à juventude e de vivenciar a condição juvenil (MARGULIS; URRESTI,

1998; SPOSITO, 2003). O consumo assume-se como espaço de disputa e distinção entre grupos e classes pelo seu valor simbólico e estético (CLANCLINI, 1995).

> *Porque as dificuldades por qual passei têm a ver com a necessidade de trabalhar: dificuldades nos estudos, na compra de materiais, no transporte* (H45, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Através do trabalho que satisfaço as minhas necessidades e as da minha família. A educação do meu filho depende do dinheiro do trabalho* (M46, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para um jovem do meio urbano, diante das restrições materiais de sua família, trabalhar é uma necessidade, pois permite garantir pelo esforço pessoal a efetivação do direito à educação. É através do próprio trabalho que pretende arcar alguns custos que os estudos impõem, mesmo em uma escola pública, como, por exemplo, livros, cadernos, transporte, entre outros.

Possibilidade de apoiar a família

É através do trabalho que os jovens acreditam encontrar as possibilidades de melhorar as condições de vida de suas famílias, por amor e em retribuição de tudo que receberam das únicas pessoas com quem puderam contar sempre na vida.

> *Ao apoiar a minha família sinto-me feliz, realizada e abençoada* (M24, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *... A forma como a minha família me apoiou, mesmo que esteja a ganhar pouco me sinto no dever de apoiá-la* (H10, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Trabalho para apoiar a minha família porque é o único "porto seguro" que tenho. A minha família não me abandona em nenhum momento, é com ela que sempre contei* (H40, 19 anos, 11º ano de escolaridade, curso de informática).

O desejo de melhorar as condições de vida da família é uma forma de retribuí-la pelos sacrifícios materiais e investimentos emotivos. Por outro lado, parece também refletir a influência e uma socialização religiosa como deixa antever o depoimento de uma jovem que, além de sentimentos como felicidade e realização, diz que se sente abençoada ao apoiar a família.

Possibilidade de constituir família própria

Este motivo foi indicado, sobretudo, no universo masculino, sugerindo uma expectativa dos rapazes deste estudo em ser o sustentáculo econômico de suas novas famílias.

> *O trabalho é o pilar para se constituir a família, pois é através do trabalho que se pode sustentar a família* (H18, 20 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *O trabalho possibilita constituir uma família porque sem o trabalho não posso dar à minha família o bem-estar, não posso ter uma família saudável* (H19, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Estes jovens, em sintonia com as tradicionais prescrições para o sexo masculino na sociedade cabo-verdiana, almejam assumir a responsabilidade de provimento de suas famílias. Nesse sentido, um rapaz do meio rural considera importante ter um trabalho que forneça meios para sustentar sua nova família e outro, do meio urbano, aspira "dar à família o bem-estar", de forma a tê-la saudável.

Possibilidade de ganhar dinheiro

Ganhar dinheiro é um motivo que, em certa medida, está diretamente relacionado com as razões anteriores consideradas importantes. Entretanto, aqui, os jovens mostram, de forma mais explícita, alguns aspetos do trabalho mais ligados ao próprio universo juvenil. Assim, nesse item o trabalho é associado à possibilidade de ganhar dinheiro para conquistar a independência financeira em relação à família, comprar as coisas que se gosta, sair com os amigos e realizar os sonhos pessoais.

> *Ao ganhar dinheiro posso ajudar a minha família e comprar as coisas que gosto* (H1, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Trabalho é uma forma de ganhar dinheiro e sentir independente. Com o dinheiro vou realizar todos os meus sonhos* (H33, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *... Neste país sem dinheiro não se consegue fazer nada. Quando estou sem dinheiro não sei entrar nem sair em qualquer lugar... fico triste! Se saio com os amigos pagam uma rodada, e eu? Preciso ter sempre um dinheiro no bolso, ainda que pouco* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Fica evidente que esses jovens querem trabalhar para ter algum dinheiro, pois na falta dele sentem-se perdidos, tristes e inferiores, mesmo na relação com os pares. Como enfatiza um jovem do meio rural, ainda que pela trilha da precariedade, o trabalho garante uma renda, "*ainda que pouco*", necessária para as práticas de lazer e do consumo, fundamentais na construção da identidade jovem (SPOSITO, 2003).

Realização pessoal

Esse motivo foi apontado por 5 mulheres, em relação a 3 homens. Para as mulheres a realização pessoal que o trabalho possibilita envolve o desejo de ter uma carreira profissional, independência financeira e de se sentir livre para fazer e ter as coisas da vida que dão prazer.

> *Tendo um trabalho me sinto realizada porque posso fazer as coisas que gosto e comprar o que eu quiser... posso ajudar também quem precisa* (M27, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

> *O trabalho me permite realizar profissionalmente e terei uma vida melhor, porque serei independente e poderei dar uma melhor educação ao meu filho* (M58, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A realização pessoal inclui a família de origem e a educação para os filhos. Por outro lado, também está associada ao ingresso numa universidade para fazer um curso superior.

> *O trabalho permite financiar o meu curso superior, realizar alguns objetivos na vida e concretizar os meus sonhos* (H39, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Com um trabalho posso comprar as coisas que desejo, participar nas despesas em casa e me divertir como gosto. Saio pouco, o meu dinheiro emprego no meu quarto e no carro* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Para um rapaz do meio urbano a realização pelo trabalho inclui a diversão com os amigos, mas também apetrechar o seu quarto com coisas que gosta, ainda que de forma "simples", e pagar as prestações de um carro de segunda mão que comprou no tio, mecânico e dono da oficina onde trabalhava. Ele sublinha que o carro foi abandonado pelo tio de tão velho que estava, mas aos poucos o consertou na oficina. "*Adoro aquele carro, fica estacionado com janelas abertas e ninguém lhe mexe porque é velho"*, afirma em tom brincalhão.

Segurança

Na visão de alguns jovens que apontaram segurança como um motivo importante, ter um trabalho seria um anteparo às influências consideradas negativas, da parte dos amigos.

> *No trabalho me sinto realizado, preocupado em fazer sempre o melhor... ganho dinheiro e fico ocupado. Sinto mais seguro, pois tenho menos possibilidade de ser desviado pelos amigos, porque tenho algo concreto para justificar que não quero sair para usar a droga ou beber* (H3, 26 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Para um rapaz do meio rural ter um trabalho é um forte motivo para recusar os convites indesejados dos amigos, que em outras situações seria mais difícil de resistir por falta de um bom argumento. O trabalho pode ser considerado como um incremento na possibilidade de escolha do jovem, que abre espaço para o acesso a um novo universo relacional e novas experiências, permitindo-lhe se afastar de um determinado grupo de amigos e se aproximar de outro.

Na ilha de Santiago, o jovem pertencente a uma família em situação de pobreza ao conseguir um (bom) trabalho espera-se que ele apóie o grupo familiar antes de constituir a sua própria família. Ajudar os pais, contribuindo nas despesas familiares e na educação dos irmãos mais novos é uma forma de compensá-los pelo sacrifício e investimentos feitos na educação deste que hoje tem a possibilidade de "subir na vida". Essa demonstração de responsabilidade e gratidão poderá ser vivida pelos homens, de forma mais intensa, nas famílias chefiadas por mulheres. Fica claro a forma como a família (de origem) permeia de forma constante e circular os depoimentos desses jovens, estando fortemente entrelaçada aos projetos individuais e realizações associadas ao trabalho.

Salvaguardando a especificidade da realidade cabo-verdiana, à semelhança do apontado por Corrochano (2001) no seu estudo qualitativo sobre o sentido do trabalho para jovens operários e operárias, os nossos entrevistados revelaram que o trabalho é uma dimensão importante em suas vidas. As razões para ingressar no mundo do trabalho não se restringem apenas à satisfação das necessidades básicas do jovem e de suas famílias, envolvendo também o desejo de se sentirem socialmente incluídos pela participação na esfera do consumo e redes de amizade. O trabalho assume-se no tempo presente como *locus* necessário para a sobrevivência e realização pessoal, sendo

também conjugado no tempo futuro como espaço de concretização dos sonhos e projetos de vida que incluem ter família própria e melhorar o nível de escolaridade.

> O trabalho aparece como categoria mediadora dos dois tempos: possibilita para muitos uma experiência mais rica no presente e garante, também, os mecanismos básicos para a transição, pois, além do projeto de constituição da própria família, ele entra como fator para a conclusão em bons termos da própria trajetória escolar, assegurando um futuro [...] (SPOSITO, 2007a, p. 35).

A transição para o trabalho, que poderá significar encontrar em emprego, ou um trabalho *digno*, contempla outros projetos e sonhos em direção à vida adulta. O trabalho possibilita tanto melhorar as condições de vida da família de origem, quanto iniciar o processo de autonomia do jovem em relação a essa família.

5.3 – Experiências do desemprego

Olhar para as experiências do desemprego das mulheres e homens deste estudo é outra forma de compreender suas vivências na transição escola-trabalho. O desemprego é uma experiência multidimensional, sendo as representações e as vivências que possibilita o oposto do trabalho (BAJOIT; FRANSSEN, 1997). Guimarães (2003) adverte que falar do desemprego implica ter em consideração o contexto e o tempo da sociedade em presença, devido à complexidade e fluidez desse fenômeno, sobretudo, nos países onde o regime de proteção social aos desempregados é recente[133]

> [...] O desemprego não pode ser operacionalmente definido hoje, e especialmente entre nós, como uma situação de (simples e perfeita) ausência de emprego com busca sistemática de trabalho. Se tal situação foi em algum momento existente, e tal conceituação operacional cabível em momentos precedentes, certamente o foi no contexto da experiência daqueles países onde regimes vigorosos de *welfare* existiram, dando suporte seja à generalização de uma norma salarial e à sua contra-face numa proteção aos que a ela se afiliavam, seja à construção de um certo imaginário – social e acadêmico – sobre os sentidos do trabalho e o desemprego (GUIMARÃES; 2003, .p. 80).

Ademais, a autora defende que o desemprego nem sempre assume uma forma aberta, podendo ser oculto pelo trabalho precário, pois o estatuto individual no mercado de trabalho é, antes de mais, uma construção subjetiva. Assim, ser desempregado não é apenas fazer parte das estatísticas oficiais, mas também reconhecer-se subjetivamente como tal. Estas observações sublinham algumas implicações do uso deste conceito, mas também a importância de se olhar para as experiências subjetivas de desemprego dos

---

[133] Em Cabo Verde inexiste o seguro-desemprego para o segmento jovem.

sujeitos desta pesquisa. Para esses jovens o desemprego é um tempo vivido negativamente, pelo seu peso de culpabilidade, inutilidade, tédio, pressão familiar e social, sendo permanente *"o sentimento de desvalorização social que sempre acompanha o 'rótulo de desempregado"* (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 94).

5.3.1 – Obstáculos ao ingresso no mundo do trabalho

Os jovens identificaram dois grandes obstáculos para o ingresso no mundo de trabalho: *a falta de formação profissional* (28%) e a *falta de experiência* (28%). Estas indicações parecem configurar a díade - diploma e experiência -, que representa dois poderosos requisitos exigidos na passagem para o trabalho. Entretanto, verificam-se algumas nuanças que diferem as posições entre os sexos: para as mulheres (38%) a falta de experiência é o obstáculo que assume maior peso, enquanto para os homens (32,4%) é a ausência de formação profissional. Curiosamente, uma parcela de jovens (22%) aponta a opção *falta de emprego suficiente no país* como obstáculo para se ter um trabalho. Isso mostra que os jovens refletem sobre as políticas públicas no país, de certa forma, mostrando que o desemprego que lhes assola não é apenas um déficit individual de qualificação, mas também o ônus de uma política pública insuficiente (tabela 40).

Tabela 40: Distribuição dos jovens segundo a percepção dos obstáculos ao ingresso no mundo do trabalho e por sexo

Principal obstáculo para ter um emprego	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Falta de formação profissional	6 (23%)	11 (32,4%)	17 (28%)
Falta de experiência	10 (38%)	7 (20,6%)	17 (28%)
Falta de emprego suficiente no país	8 (31%)	5 (14,7%)	13 (22%)
Baixa escolaridade	2 (8%)	5 (14,7%)	7 (12%)
Falta de oportunidades de formação	0 (0%)	4 (11,8%)	4 (7%)
Não sabe	0 (0%)	2 (5,9%)	2 (3%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A maioria dos jovens (58%) considera que as oportunidades de ingresso no mundo do trabalho são iguais para cada um dos sexos, sendo essa posição sustentada, sobretudo, por mulheres (65%). Entretanto, 15 % dos entrevistados do universo masculino são de opinião que os homens têm melhores oportunidades que as mulheres no acesso ao trabalho (tabela 41).

Tabela 41: Distribuição dos jovens segundo a percepção das oportunidades de acesso ao mundo do trabalho e por sexo

Oportunidades de acesso ao trabalho para mulheres e homens	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Oportunidades iguais para mulheres e homens	17 (65,4%)	18 (53%)	35 (58%)
Melhores oportunidades para mulheres	4 (15,4%)	9 (26%)	13 (22%)
Melhores oportunidades para homens	1 (3,8%)	5 (15%)	6 (10%)
Não sabe	4 (15,4%)	2 (6%)	6 (10%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Quando indagados sobre suas percepções quanto às oportunidades de sucesso e promoção profissional, a maioria expressiva dos entrevistados (75%) defendeu oportunidades iguais para cada um dos sexos. Entretanto, é no universo feminino (85%) que esta percepção se revelou mais consensual e predominante. Os rapazes mostraram-se mais cautelosos, apresentando opiniões mais fragmentadas (tabela 42). Do meu ponto de vista, a opinião das mulheres sobre a igualdade de oportunidade entre os sexos no trabalho parece refletir, sobretudo, uma imagem idealizada sobre a equidade de gênero na disputa pelo mercado de trabalho. Poder-se-ia considerar que essas jovens têm uma fraca percepção das desigualdades em torno dos sexos na esfera do trabalho no país, pois ainda se encontram em processo de formação e detêm uma escassa experiência de trabalho.

É preciso ressaltar, também, que esses jovens demonstram uma percepção sobre o ingresso e a mobilidade no mercado de trabalho que não se restringe apenas aos atributos objetivos, como, por exemplo, um diploma de qualificação. Fica evidente pelas suas apreciações que atributos subjetivos associados ao sexo, também, são levados em consideração como requisito de seleção na busca do trabalho. Portanto, homens e mulheres com os mesmos atributos objetivos podem ter oportunidades diferentes no mercado de trabalho em função de atributos pessoais como sexo, idade, experiência adquirida, entre outros (GUIMARÃES, 2003; TARTUCE, 2007).

Tabela 42: Distribuição dos jovens segundo a percepção das oportunidades de sucesso no trabalho e por sexo

Oportunidades de promoção e sucesso profissional para mulheres e homens	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Oportunidades iguais para mulheres e homens	22 (85%)	23 (67,6%)	45 (75%)
Melhores oportunidades para homens	0 (0%)	3 (8,8%)	3 (5%)
Melhores oportunidades para mulheres	0 (0%)	2 (5,9%)	2 (3%)
Não sabe	4 (15%)	6 (17,6%)	10 (17%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A vasta maioria dos entrevistados (83%) possui experiência em procurar o emprego (tabela 43), mas uma reduzida parcela (16) recorreu ao Centro de Emprego para fazê-lo (tabela 44). Se a relevância dessa instituição é reduzida para estes jovens, quais são vias que utilizam para encontrar um trabalho? A minha hipótese é que utilizam as vias que apontaram - amigos e familiares - para conseguir informações sobre os cursos profissionais. Alguns estudos apontam a importância das redes pessoais como "ponte de acesso" para o mundo do trabalho (JACINTO; MILLENAAR, 2009; PAIS, 2005a; GUIMARÃES, 2003[134]).

Tabela 43: Distribuição dos jovens segundo a procura de emprego e por sexo

Alguma vez procurou emprego	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sim	24 (92%)	26 (76%)	50 (83%)
Não	2 (8%)	8 (24%)	10 (17%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

[134] Apesar de não se tratar de um estudo restrito ao universo juvenil, a pesquisa de Guimarães deixa antever algumas similaridades com a sociedade cabo-verdiana, onde as redes de contatos pessoais se configuram como um dos fortes expedientes na procura do trabalho. Tanto as peculiaridades culturais e físicas do país, quanto a frágil existência de agências privadas de emprego reforçam a importância das redes pessoais para esses expedientes no país.

Tabela 44: Distribuição dos jovens segundo registro no Centro de Emprego e por sexo

Registrou no Centro de Emprego e Formação Profissional	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Sim	8	8	16
Não	16	18	34
Total	24	26	50

Fonte: levantamento de campo, 2009.

A procura de emprego é vivenciada pelos jovens em um intervalo de tempo cuja duração varia aproximadamente entre seis meses (12 jovens) e mais de três anos (7 jovens). O tempo de procura do emprego é um tempo longo, pois para a maioria desses jovens (22) excede a um ano. Verifica-se que no tempo mais curto de procura os homens (7) superam as mulheres, ocorrendo o inverso com relação ao tempo mais longo (tabela 45). Esse dado é sugestivo, pois sugere maior dificuldade relativa do componente feminino para encontrar trabalho, apesar da percepção de igualdade entre os sexos no mercado de trabalho revelada pelas jovens deste estudo.

Tabela 45: Distribuição dos jovens segundo duração do tempo de procura do trabalho e por sexo

Tempo de procura do trabalho	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Menos de seis meses	5	7	12
Mais de um ano	4	5	9
Mais de seis meses	4	4	8
Mais de três anos	4	3	7
Menos de dois anos	3	2	5
Menos de um ano	2	3	5
Mais de 2 anos	1	0	1
Total	**23**	**24**	**47**

Fonte: levantamento de campo, 2009.

O tempo de procura de emprego é preenchido com atividades que mostram algumas clivagens entre os sexos (tabela 46): observa-se que uma parte significativa de mulheres fica *responsável pelas tarefas domésticas* (11) e *organiza-se para fazer o próprio negócio* (3); em contrapartida, os homens *freqüentam cursos/formação complementar para melhorar o seu perfil* (6), *ajudam a família no trabalho de campo* (6), *passam o tempo com os amigos na vizinhança* (4) e *concentram-se apenas na procura de emprego* (3).

Tabela 46: Distribuição dos jovens segundo ocupação do tempo além da procura do trabalho e por sexo

Como ocupa o tempo além de procurar o trabalho	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Fico em casa e sou responsável pelas tarefas domésticas	11	2	13
Faço cursos/formação complementares para melhorar o meu perfil	4	6	10
Ajudo a minha família nos trabalhos de campo	2	6	8
Trabalho nos pequenos negócios da família	2	3	5
Passo o tempo com os meus amigos na vizinhança	0	4	4
Organizo-me e planifico para fazer o meu próprio negócio	3	1	4
Faço trabalhos voluntários para a comunidade	1	1	2
Concentro somente na procura de trabalho	1	3	4
Total	**24**	**26**	**50**

Fonte: levantamento de campo, 2009.

5.3.2 – Os tempos subjetivos de desemprego

Segundo Melucci (2007) o tempo subjetivo é a dimensão em que cada indivíduo vive a sua experiência interna, suas emoções e afeições. O desemprego marca experiências desiguais para mulheres e homens no plano individual e social, exprimidas por conflitos, pressões e pela mobilização de estratégias que ajudam a tecer um tempo socialmente útil.

Bajoit e Franssen (1997, p. 90), apoiados em Schnapper[135], distinguem três tipos de experiências de desemprego: *desemprego invertido,* cuja experiência vivenciada é totalmente desdramatizada, sendo considerado um tempo transitório dedicado aos projetos pessoais; *desemprego postergado,* em que esse tempo não é verdadeiramente apreendido como tal, mas sim como um período ativo de busca de emprego e de formação profissional; e, *desemprego total,* vivenciado como um tempo vazio, caracterizado pelo sentimento de dessocialização, tédio e humilhação. Nos tempos subjetivos de desemprego que refletem as singularidades biográficas dos jovens deste estudo foram encontrados alguns sentimentos comuns: *tristeza, revolta, vergonha,*

[135] SCHNAPPER, Dominique. Crise Économique, chômage, anomie. In; *La crise dans touts ses états*; ouvrage collectif, CIACO, Louvain-La Neuve, 1984.

culpa, solidão e desvalorização social. Mas, além dos traços comuns, esse tempo também revela as diversidades nas experiências dos jovens e das jovens. Vejamos então.

Senti tristeza e vergonha...

> *Senti tristeza e vergonha dos colegas que conseguiram um trabalho ou que entraram na universidade, porque todos os dias eu ficava sentada ou deitada sem fazer nada* (M6, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Sentia-me inútil e triste entre os amigos que trabalhavam. Estava desmotivada e cheio de dificuldades financeiras* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Nesse período sentia-me triste, solitário e por vezes humilhado, sem ter como nem onde ir procurar. Senti desesperado por estar sem emprego, sem ter onde ir procurar. Considero essa fase como uma das que marcou a minha vida com imenso pesadelo e amarga emoção* (H33, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática)
>
> *Sentia-me triste porque é muita necessidade, dificuldade de ter e de dar. Tinha dificuldade em estar na sociedade, só ficava em casa* (H34, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

O tempo de desemprego é perverso para homens e mulheres, sendo marcado pelo sentimento de tristeza, vergonha e inutilidade. A vergonha pelo tempo vazio que se enfrenta não se refere apenas às pessoas do mundo adulto, mas também aos pares que têm uma ocupação socialmente considerada útil. O sentimento de dessocialização invade esse tempo que os jovens sentem dificuldades em estar com os amigos. O tempo passado em casa é triste e não satisfaz a necessidade do convívio social (ter e dar)

Só fazia os trabalhos domésticos...

> *Senti vontade de ir á escola, vontade de sair de casa, de passear, de estar com os amigos. Fiquei triste, só fazia trabalhos domésticos. Senti falta de uma ocupação para ganhar dinheiro* (M35, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Sentia-me tranqüila apenas com a ajuda dos meus pais, fazia os trabalhos domésticos, mas preferia trabalhar e ganhar dinheiro* (M37, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *É uma fase que me senti triste porque não tinha o meu dinheiro, apenas ajudava os meus pais nos trabalhos domésticos. Entretanto, não desisti de procurar emprego* (M23, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para as mulheres a vivência do desemprego, longe de ser um tempo sem nada para fazer, é um tempo de muito trabalho na esfera doméstica, corroborando com os resultados de algumas pesquisas brasileiras (HIRATA, 2003; CORROCHANO, 2008). Observa-se nos depoimentos de algumas jovens o desejo de ter um trabalho fora de casa, ou seja, remunerado e valorizado. O tédio e o peso da rotina das tarefas domésticas parecem sufocar uma jovem do meio rural, que teve vontade de "*sair de casa, passear, estar com os amigos*".

Senti falta de dinheiro para comprar as coisas...

> *Fiquei impossibilitada de fazer muitas coisas, comprar as coisas que gosto. Fiquei angustiada porque não gosto de depender de familiares* (M25, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática)
>
> *Fiquei isolada e triste, com vontade de comprar as coisas que precisava* (M5, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *Foi uma fase difícil porque ficava em casa, sem amigos, com necessidade de comprar coisas e não podia* (M42, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

O tempo de desemprego é vivenciado de forma angustiada, numa situação de total dependência dos familiares. Algumas mulheres queixaram-se de ter sentido necessidade de comprar as coisas que gostavam. Numa situação de total dependência em relação aos familiares, os consumos cotidianos aparentemente banais aos olhos dos adultos, podem assumir uma forte importância para vivência da condição juvenil.

Fazia o meu próprio negócio...

> *Sentia-me triste e muito angustiada por que queria continuar os estudos e trabalhar para ajudar a minha família. Fazia o meu negócio e vendia na escola* (M52, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Uma jovem do meio rural, além dos trabalhos domésticos, dedicava-se ao pequeno negócio de salgadinhos, como forma de ganhar algum dinheiro que poderia servir para as suas despesas pessoais e ajudar a família. Esse dado revela algumas

semelhanças com as jovens da pesquisa realizada por Corrochano (2008), apontando que a ocupação das mulheres na fase do desemprego gravita-se em torno do espaço doméstico, mesmo quando elas conseguem uma atividade para ganhar dinheiro.

Não podia me divertir com os amigos...

> *Foram momentos estressantes, senti-me limitado, sem poder sair porque não tinha dinheiro. Não conseguia estar com os meus amigos sempre que queria* (H18, 20 anos, curso de funilaria).
>
> *Tive muitas dificuldades financeiras e não podia me divertir com os amigos. Senti-me infeliz, sem poder realizar muitos sonhos* (H60, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).
>
> *A minha vontade era ser independente para fazer o que queria. Senti-me privado de viver como queria, impedido de sair com os amigos* (H48, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para alguns rapazes o mais estressante foi a impossibilidade de se divertir com os amigos devido a falta de dinheiro. O mal estar por ficar "privado" da companhia dos amigos é um forte motivo para o sentimento de infelicidade.

Fiquei revoltado, com pensamentos negativos...

> *Fiquei triste, com pensamentos negativos. Sentia-me fora da sociedade* (H3, 26 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Foi uma fase triste. Eu tinha projetos para realizar e não consegui. Por isso é que os jovens se tornam vagabundos, ou seja, roubam e cometem crimes por causa do desespero do desemprego. Pensei em emigrar naquela altura* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *É muito doloroso, o sentimento é de revolta e desespero. Foi uma fase muito difícil que leva o jovem a maus vícios. Senti falta de dinheiro... um jovem pode matar pessoas para conseguir dinheiro* (H21, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Os pensamentos negativos florescem no viveiro da incerteza onde a tristeza, a revolta e o desespero instalam o pessimismo total perante a vida. O sentimento de desvalorização social emerge através de rótulos como "vagabundos", que é muito mais

a forma estereotipada como o jovem se sente no jogo de espelho com os outros do que o desejo de o ser. O desemprego é encarado pelos rapazes como uma armadilha que mina o terreno movediço para ilegalidades. O status de desempregado afeta a "identidade social e às vezes a identidade pessoal" (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p.91). É significativo verificar que apenas um jovem do meio rural pensou em recorrer à tradicional alternativa que a velha geração em Cabo Verde adotava – "*Pensei em emigrar*".

> *Sentia-me revoltado, deprimido, pressionado por familiares. Inferior ás outras pessoas* (H41, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A pressão familiar na vivência do desemprego revela-se mais intensa nos rapazes devido às funções socialmente atribuídas ao sexo feminino e masculino, em que este último é considerado o provedor da família. A dificuldade em corresponder a essa prescrição social pode estar associada ao sentimento de depressão e inferioridade, manifestado no depoimento acima.

Buscando experiências positivas...

> *Fiquei revoltado e triste, influenciado por coisas negativas. Também fiz o voluntariado* (H16, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

É significativo observar que, apesar da revolta e das influências negativas devido ao sentimento de desanimo e inutilidade gerado pelo desemprego, os jovens mobilizam estratégias para matizar esse tempo negativo com experiências positivas, como o voluntariado. Diante da desvalorização social e do estereótipo de "vagabundo" que o desemprego suscita, a participação em ações de voluntariado semeia um novo alento no jovem gerando, por um lado, o sentimento de utilidade e, por outro, a possibilidade de integração em um grupo com reconhecimento social positivo, permitindo a (re)construção de uma imagem individual e social positiva.

Como se a escola fosse sem importância...

> *Sentia-me triste inútil. Como se a escola fosse sem importância* (M26, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Sentia-me triste e desiludido. Esperava encontrar um trabalho ao terminar os estudos* (H18, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

O tempo de desemprego é também vivenciado com o sentimento de desilusão em relação à escola. Os investimentos realizados nos estudos são considerados pelos jovens como a garantia de um trabalho. Para esses jovens que fizeram tudo quanto podiam para completar os doze anos de estudos, o tempo de desemprego abala fortemente a confiança depositada na escola:

> [...] Configura-se, desse modo, uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação (SPOSITO, 2005, p. 124).

O tempo de desemprego foi considerado por uma jovem como uma "tortura", pois se impunha sombrio, pesado, vazio e longo, fazendo com que os dias parecessem anos.

> *Foi a parte mais sombria e escura da minha vida, onde os dias pareciam anos e cada minuto era uma tortura mental. O pior de tudo é ter a capacidade e não ter oportunidade* (M55, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Entretanto, ela não se sentia culpada pela "tortura mental" que sentia porque considerava estar qualificada (*ter capacidade*). Essa jovem credita o ônus de desemprego à insuficiência das políticas públicas (*não ter oportunidade*). O depoimento dessa jovem permite uma aproximação da visão de qualificação como relação social, pois ela reconhece que a sua entrada no mercado de trabalho não dependia apenas dos credenciais escolares que possuía, pois mesmo tendo um diploma de ensino secundário completo ela enfrentava barreiras para ingressar no mercado de trabalho. Segundo Dubar (1998), O desemprego não revela apenas um déficit individual de qualificação, pois as trajetórias profissionais resultam da articulação entre as políticas de emprego e as estratégicas biográficas.

Como foi mencionado no início deste capítulo, a escola representa uma "prova" (MARTUCCELLI, 2007) para os jovens deste estudo pela clara tensão que engendra entre o processo de seleção que ocorre no seu interior e a confiança nela depositada,

como garantia de ingresso no mercado de trabalho. Apesar de comum, a *prova escolar* declina de forma particular e multiforme as trajetórias individuais, iniciando no percurso escolar de onde segue rumo ao mercado de trabalho.

Nos seus depoimentos, os jovens evidenciaram a centralidade do trabalho como *lócus* essencial que lhes permite se estruturar como sujeitos na vida, garantindo a satisfação das necessidades essenciais e a realização pessoal que inclui a efetivação de direitos sociais como a educação, a concretização de projetos na esfera privada, bem como a possibilidade de experimentação da condição juvenil pela incursão na esfera do lazer e do consumo. Ora, pela experiência do desemprego revelaram justamente o inverso. O desemprego é multidimensional, pois, além de ser um estatuto no mercado de trabalho, atravessa todas as direções do universo juvenil, condicionando negativamente a identidade social e individual do jovem.

Não será o próprio trabalho uma *prova* também? Parece-me que o trabalho revela o eixo de tensão entre a seleção cada vez mais rigorosa que ocorre no mercado de trabalho e a confiança depositada nele como dimensão estruturadora do sujeito. O trabalho poderia ser considerado uma *prova* comum, sendo a *seleção* (negativa ou positiva) que ocorre no mercado de trabalho também declina de forma diferente as trajetórias biográficas.

CAPÍTULO 6
OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Provenientes de diversas localidades do país esses jovens têm em comum a participação em cursos de qualificação profissional, configurando um importante espaço para se captar a diversidade de suas experiências na transição escola-trabalho. Assim, neste capítulo busco compreender: *quais as razões que os jovens apontam para a realização da qualificação profissional? Que sentidos e significados atribuem à qualificação profissional?*

6.1 As formas de acesso e os motivos de aquisição da qualificação profissional

6.1.1 - As formas de acesso aos cursos profissionais: as redes e (inter)mediações

As redes de relações pessoais (famílias e amigos) assumiram um forte peso (48%) na divulgação das informações sobre os cursos profissionais. Igualmente, é significativa a parcela dos jovens (35%) que teve acesso às informações através de redes mais amplas como as ONGs. Destaca-se a presença do Centro da Juventude como rede que liga os jovens (7%) do meio rural (Município de S. Miguel e S. Domingos), possibilitando-lhes o acesso às informações sobre oportunidades de formação. A divulgação dos cursos através da escola é de fraca expressão (3%), o que poderia ser considerado, em certa medida, o seu distanciamento da vida e dos interesses dos jovens (tabela 47). Importa ressaltar que, a maioria dos sujeitos (63%) conseguiu uma vaga para freqüentar o curso através da (inter)mediação das ONGs que ofereceram bolsas de estudos (tabela 48).

Tabela 47: Distribuição dos jovens segundo canais de divulgação dos cursos

Como conseguiu informações sobre o curso	Total
Através de ONGs	21 (35%)
Através de amigo(a)	20 (33,3%)
Através de pais, parentes (tios/tias, irmãos)	9 (15%)
Através do Centro da Juventude	4 (6,8%)
Através da Câmara Municipal	2 (3,3%)
Anuncio na própria escola	2 (3,3%)
Através do Centro de Emprego	2 (3,3%)
Total	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Tabela 48: Distribuição dos jovens segundo formas de acesso às vagas dos cursos

Como conseguiu vaga para o curso	Total
Apoio de ONGs	38 (63,3%)
No processo seletivo da escola	10 (16,8%)
Através de pais, parentes (tios/tias, irmãos)	3 (5%)
Através de amigo(a)	3 (5%)
Através da Câmara Municipal	2 (3,3%)
Através do Centro da Juventude	2 (3,3%)
Através do Centro de Emprego	2 (3,3%)
Total	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

É importante reiterar que algumas dessas ONGs, mais do que intermediadoras, poderiam ser consideradas mediadoras das redes de relações pessoais desses jovens, por oferecer suporte (MARTUCCELII, 2007), ampliando suas oportunidades de aquisição da qualificação profissional nessa fase de transição da escola para (novo) trabalho. A importância dessas ONGs enquanto *suporte* não reside, porém, apenas na atribuição da bolsa de estudos, mas na trama de "ecologias personalizadas" (*idem,* p. 81) que vincula elementos materiais e imateriais. Ou seja, os elementos que incrementam nos percursos dos jovens na vivência dessa fase são mais difusos do que aparentam, desencadeando inter-relações que se retroalimentam de forma dialógica, permitindo-lhes estruturar como indivíduos no presente e, ao mesmo tempo, potencializando os benefícios secundários no futuro.

> Dizer que tramas são as mais pertinentes ou quais são os pontos de apoio mais decisivos, freqüentes ou eficazes, em geral, parece como uma tarefa impossível e inútil – os elementos tomam seu sentido e função na senda de ecologias personalizadas (MARTUCCELLI, 2007, p. 81; tradução minha).

Abordar a questão de acesso ao curso implica questionar as possibilidades de escolha oferecida aos alunos, configurando um importante eixo para indagar os sentidos da qualificação profissional, que será discutido posteriormente. Cabe destacar que a maioria dos jovens (73%) respondeu afirmativamente à questão "*foi você que escolheu o curso?"*. Entre os que responderam negativamente a essa questão, sete freqüentavam o curso de funilaria e oito realizavam o curso de instalação e manutenção dos sistemas informáticos.

A escolha do curso é uma questão complexa que envolve, além dos condicionantes estruturais, o valor social do diploma, o prestígio social da escola que

oferece o curso, as formas de trabalho que proporciona, as experiências de trabalho e de outras instâncias socializadoras, o sexo, entre outros. Ou seja, a escolha de um curso encarna com toda sua força a complexidade das questões que a qualificação como relação social coloca no mercado de trabalho. Embora não as tivessem presentes, pelo menos de forma clara, os depoimentos de alguns jovens mostram algumas questões que a qualificação suscita no mercado de trabalho, com algumas nuanças entre as falas dos alunos do curso de funilaria e as dos que freqüentavam o curso de instalação e manutenção dos sistemas informáticos.

Em geral todos os jovens se mostraram otimistas em relação à escolha do respectivo ramo de qualificação como via de transição para o mundo do trabalho, mas o diploma do curso de instalação e manutenção de sistemas informáticos foi o mais enfatizado nos depoimentos. Essa área de qualificação é valorizada pelos alunos por possibilitar conhecimentos ligados à nova tecnologia de informação exigida em várias esferas do trabalho, bem como a sua utilidade fora do trabalho.

> *Eu queria fazer o curso de arquitetura. Escolhi este curso porque gosto muito de informática, porque serve para conseguir um bom trabalho e para melhorar o meu conhecimento* (H41, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para esse jovem a aquisição da qualificação profissional em informática se tornou uma opção devido à impossibilidade de fazer o curso superior na área que gostaria. Entretanto, fica evidente que a escolha do curso, além do desejo de "conseguir um bom trabalho", envolve o próprio gosto pela área e a expectativa de adquirir conhecimentos.

> *Com o avanço da tecnologia a informática está em todos os postos de trabalho. É uma área muito procurada no mercado de trabalho. É uma formação solicitada em qualquer emprego e pode ser utilizada nos tempo de lazer* (H40, 19 anos, 11º ano de escolaridade, curso de informática).

Esse aluno escolheu o curso de informática por ser atualmente exigido em "*todos os postos de trabalho*". Por outro lado, aponta que ao escolher o curso teve em consideração a sua utilidade nos momentos de lazer.

> *Com esse curso sinto que tenho um trabalho garantido. O mundo atualmente gira a volta de informática e o mercado de trabalho também funciona na base da informática* (M25, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Com esse curso sinto que tenho um trabalho garantido. A informática é solicitada em qualquer trabalho, até para ser caixa em supermercados* (M48, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A exigência dos conhecimentos de informática *"em qualquer lugar que se procura o trabalho"* é enfatizada por algumas mulheres, pelo reconhecimento positivo que um diploma nessa área confere atualmente no mercado de trabalho. O forte otimismo dos alunos dessa área é claramente visível através da frase "*com esse curso sinto que tenho um trabalho garantido*".

Os jovens que cursavam funilaria, embora reconhecessem a importância do diploma da qualificação nessa área, teceram os seus depoimentos de forma menos pretensiosa e focaram apenas os aspectos utilitários ligados ao mercado de trabalho.

> *Com este curso fica mais fácil encontrar um trabalho. A formação profissional quando feita na escola de Variante os formandos são muito solicitados pelas empresas devido à qualidade da escola* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Essa jovem acredita que fica mais fácil encontrar um trabalho, pois o reconhecimento da qualificação pelos agentes no mercado (NAVILLE, 1956; DUBAR, 1998; TARTUCE, 207) envolve, também, o próprio nome da escola que lhe confere. É observando se "eles", antigos alunos dessa escola, obtiveram êxito no confronto com o mercado de trabalho que essa aluna revela uma percepção positiva da sua área de qualificação.

> *É uma área que consigo um trabalho porque está em crescimento no país. Com este curso torna-se mais fácil encontrar um trabalho porque só com o 12º ano está difícil* (H16, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Com doze anos de escolaridade completos, esse jovem revela a dificuldade em conseguir um trabalho no país. Na escolha do curso pesou a nova dinâmica da área de funilaria no país, cuja demanda está em crescimento.

Esses depoimentos permitem vislumbrar que, mesmo no processo de sua aquisição, dentro da escola, a qualificação é o espelho através do qual se olha os outros (TANGUY, 1991), com os quais se entra em relação no confronto com o mercado de trabalho. Os entrevistados mostraram-se otimistas sobre o reconhecimento da qualificação no mercado de trabalho, tanto pelas vantagens relacionadas ao ramo do curso como pelo próprio nome da escola que lhe confere.

6.1.2 – Os motivos de aquisição da qualificação profissional

Uma parcela significativa dos entrevistados[136] (32%) procurou o curso profissional em primeiro lugar, como ferramenta para *enfrentar o mundo do trabalho*, com destaque para expressiva presença masculina (35%). Em segundo lugar, os jovens (28%) indicaram a opção "*as razões financeiras - falta de meios para financiar os estudos",* sendo esse o motivo mais apontado pelas mulheres (34,6%). Essa opção foi indicada, sobretudo, por jovens que completaram a formação secundária, mas não puderam prosseguir o estudo devido à falta de meios para ingressar numa universidade. O terceiro principal motivo indicado pelos jovens (17%) foi "*melhorar a educação/formação para encontrar outro trabalho"*. Essa alternativa foi escolhida pelos jovens que já trabalhavam, demonstrando as suas expectativas de superar a trilha da precariedade pela via da qualificação profissional e conseguir um emprego (tabela 49).

Como motivo secundário[137]: 15 jovens (7 mulheres e 8 homens) escolheram m*elhorar a educação/formação para encontrar outro trabalho*; 12 jovens (4 mulheres e 8 homens) apontaram *apenas com o meu nível de escolaridade está muito difícil conseguir um trabalho;* e 10 jovens (7 mulheres e 3 homens) indicaram *para melhorar os meus conhecimentos.*

Tabela 49: Distribuição dos jovens segundo os motivos de realização do curso e por sexo

Motivos de realização do curso profissional	Sexo		Total (%)
	Mulher	*Homem*	
Para me ajudar a enfrentar o mundo do trabalho	7 (27%)	12 (34,9%)	19 (32%)
Razões financeiras (falta de meios para financiar os estudos)	9 (34,6%)	8 (24%)	17 (28%)
Para melhorar a minha educação/formação e encontrar outro trabalho	5 (19,2%)	5 (14,7%)	10 (17%)
Para melhorar os meus conhecimentos	2 (7,7%)	6 (17,6%)	8 (13%)
Apenas com o meu nível de escolaridade está muito difícil encontrar um trabalho	2 (7,7%)	3 (8,8%)	5 (8%)
Para educar melhor os filhos	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (2%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

[136] Os jovens foram estimulados por meio de uma pergunta fechada com dez opções de respostas, a escolherem três alternativas por ordem de importância.
[137] Considerei pouco pertinente a apresentação de uma tabela sobre esses dados.

Embora mencionado anteriormente, considero importante relembrar que esses jovens (60) subdividem-se nos cursos da seguinte forma: instalação e manutenção de sistemas informáticos (70%), dividido em duas turmas de 21 alunos cada; e funilaria (30%), concentrados em uma turma de 18 alunos, dos quais 8 não possuem formação secundária completa.

Os jovens do curso de funilaria são majoritariamente pertencentes ao meio rural. Quanto às duas turmas do curso de instalação e manutenção de sistemas informáticos, uma é composta por jovens do meio rural (exceto um rapaz) e a outra por alunos do meio urbano. Cabe ressaltar que as mulheres concentram-se majoritariamente (96%) no curso de instalação e manutenção de sistemas informáticos, ao passo que os homens marcam uma presença equitativa nos dois cursos (50%). É significativo verificar que apenas uma mulher freqüentava o curso de funilaria (tabela 50).

Tabela 50: Distribuição dos jovens segundo cursos profissionais e por sexo

Qual o curso que freqüenta	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Funilaria (Bate-chapa e pintura em estufa)	1 (4%)	17 (50%)	18 (30%)
Instalação e manutenção de sistemas informáticos	25 (96%)	17 (50%)	42 (70%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Reitero que embora a escola tivesse fixado alguns critérios de acesso aos cursos (seleção documental, prova escrita, teste psicotécnico e entrevista), os critérios seletivos das ONGs diferiam daqueles da escola. A maioria dos jovens (10) que cursava funilaria teve acesso ao curso através do processo seletivo da escola, ocorrendo o inverso com a maioria dos sujeitos do curso de instalação e manutenção de sistemas informáticos.

Quando questionado se sentiam satisfeitos ou insatisfeitos com o curso, a maioria dos sujeitos (53%) declarou-se satisfeita e uma parcela expressiva (37%) muito satisfeita. Os jovens (22) do curso de informática concentram-se expressivamente no grupo de satisfeitos, com destaque para a presença feminina (14). Contudo, no grupo de insatisfeitos (8,5%) constavam apenas os jovens do curso de funilaria, entre os quais se inclui a única mulher da turma (tabela 51).

Esses jovens justificaram o motivo de insatisfação, alegando algumas limitações das aulas práticas, como a falta de materiais e a ausência constante do formador:

> *Não temos formador para aula prática, já estamos quase no fim e não aprendemos nada que nos dê segurança para ingressar no mercado de trabalho (...). A parte teórica do curso foi excelente, mas a prática deixa muito a desejar. O formador não aparece nas aulas e quando aparece são em dias intercalados. Fica pouco tempo e vai embora* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

> *No início a parte teórica foi boa, mas com esta prática se formos trabalhar numa empresa fica difícil dar conta do recado. A estufa de pintura ainda não está pronta. Estão muitos fios por ligar; faltam materiais para se preparar a tinta (diluentes, corantes, bases para tinta); faltam materiais de soldadura e a lixa. Até agora o que aprendemos melhor foi bater a chapa. É o que fazemos todos os dias* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Tabela 51: Distribuição dos jovens segundo o grau de (in)satisfação do curso e por sexo

Grau de satisfação	Curso	Sexo		Total	Total%
		Mulher	***Homem***		
Muito satisfeito	Funilaria	0 (0%)	3 (9,1%)	3	37,3%
	Informática	11 (42,4%)	8 (24,2%)	19	
Satisfeito	Funilaria	0 (0%)	9 (27,3%)	9	52,5%
	Informática	14 (53,8%	8 (24,2%)	22	
Insatisfeito	Funilaria	1 (3,8%)	4 (12,2%)	5	8,5%
	Informática	0 (0%)	0 (0%)	0	
Muito insatisfeito	Funilaria	0 (0%)	1 (3%)	1	1,7%
	Informática	0 (0%)	0 (0%)	0	
Total		26 (100%)	33 (100%)	59 (100%)	100 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Apesar dos referidos constrangimentos, quando questionados[138] sobre a utilidade do curso na busca do trabalho, uma grande parcela dos jovens (50%) considera o curso *muito útil* e outra grande parte (50%) o considera *útil*. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos da área de informática indicou o curso como *muito útil*, com destaque para as mulheres (17); inversamente, a maioria dos alunos (12) do curso de funilaria aponta o curso como *útil* (tabela 52). Deste modo, poderia se considerar que as suas percepções sobre a utilidade da qualificação profissional não ficou diminuída, sendo associada tanto

[138] A questão foi formulada por meio de uma escala cuja gradação continha cinco opções de resposta. *Para ter um trabalho, acha que esta formação lhe será*: útil, muito útil, pouco útil, nada útil?

à melhoria das possibilidades de ingresso no mundo do trabalho como aos conhecimentos significativos para a vida cotidiana.

> *Além de um diploma que abre portas para o emprego, nesta formação estou adquirindo conhecimentos importantes que posso aplicar em vários lugares...* (H12, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

> *Com este curso vou ter um diploma que me possibilite encontrar um trabalho. Poderei ganhar experiência na empresa logo que eu tiver um trabalho* (H18, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

A experiência prática simulada em ambiente de trabalho que ficara incompleta devido à falta de materiais seria compensada em ambiente real de uma empresa, que o diploma do curso, possivelmente, possibilitaria.

Tabela 52: Distribuição dos jovens segundo percepção da utilidade do curso e por sexo

Utilidade do curso	Curso	Sexo		Total	Total %
		Mulher	*Homem*		
Útil	Funilaria	1	11	12	50%
	Informática	8	9	17	
Muito útil	Funilaria	0	5	5	50%
	Informática	17	7	24	
Total		26	32	58	100%

Fonte: levantamento de campo, 2009.

6.1.2.1 - Eu gosto de 'profissão de homens'

Ao olhar para a distribuição dos jovens por curso, observa-se a presença de uma única mulher na turma de funilaria. A escassa presença das mulheres nessa área de qualificação profissional poderia estar associada à divisão sexual do trabalho (IZQUIERDO, 1991), que estabelece uma distinção e valorização social de trabalho para homens e mulheres. A profissão de funilaria é atribuída ao sexo masculino na sociedade cabo-verdiana, como revela o depoimento da aluna desse curso:

> *Eu gosto de "profissão de homens" porque o meu pai foi militar e tenho um irmão que estuda na academia militar em Portugal. Desde pequena cresci entre sete irmãos, sou a única menina* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Ao considerar a funilaria uma "*profissão de homens"*, ou seja, exige atributos subjetivos ligados ao sexo masculino, essa jovem rural revela alguma sintonia com as representações que poderiam incidir sobre a sua qualificação profissional quando submetida ao reconhecimento no mercado de trabalho. A qualificação *"não é uma propriedade conferida pelo sistema escolar, mas antes uma construção social que se dá no mercado de trabalho, prenhe, ele próprio, de representações que incidem sobre qualidades subjetivas das pessoas"* (TARTUCE, 2007, p. 196-97).

No seu depoimento, com um ápice de orgulho, sorrindo, ela diz ser a segunda mulher em Cabo Verde que comete a proeza de realizar o curso nessa área. Todavia, não sentia qualquer dificuldade, com exceção das primeiras aulas práticas porque não estava habituada ao esforço físico exigido:

> .... *Na aula prática custa lixar a chapa do carro... dá um cansaço nos braços, mas depois habitua-se* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Porém, essa jovem reitera que tal cansaço não impediu que o seu desempenho nas aulas estivesse à altura dos rapazes. Ela gabava-se dos elogios feitos pelo formador e pelos colegas por fazer bem o betume, colocando a massa de modo que exigisse aos colegas pouco esforço no momento de lixar a chapa do carro.

> *Gosto de fazer betume porque gosto de fazer bolo e colocar o betume no carro é como confeitar um bolo* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Ao fazer a aproximação entre um trabalho considerado do sexo masculino e outro feminino, afirmando que gosta de colocar o betume no carro, justamente, por que gosta de confeitar o bolo, essa jovem parece revelar uma amálgama de significados femininos e masculinos provocados pelo processo de socialização primária. De uma forma geral, ela diz ter uma boa relação com os colegas, com quem se preocupa e aconselha tanto sobre o comportamento nas aulas como sobre a vida pessoal. Porém, isso não quer dizer que se trata de uma relação isenta de fricções. É interessante verificar que mesmo em profissões masculinas há momentos considerados femininos. Assim, o forte motivo de desentendimento entre os sexos é a desigualdade na divisão das tarefas de uma atividade, da qual os rapazes consideram ser do sexo feminino dentro da oficina

> *... Por isso que não venho no período da tarde..., querem que eu faça sozinha a limpeza. Eu sou mulher e faço a limpeza, mas também ponho a vassoura nas mãos dos rapazes. Não gosto de abusos... Até os meus irmãos em casa coloco de castigo a trabalhar* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

O consenso entre os sexos sobre a contribuição de todos na limpeza da oficina foi difícil de atingir. A expressão *"não gosto de abusos"* sugere que essa aluna experimentava uma posição desigual na relação com os colegas diante de uma tarefa socialmente considerada feminina e, ao mesmo tempo, demonstra a desigualdade que vivenciava fora do espaço de trabalho na sua relação com os irmãos. Justamente, essa experiência do ambiente familiar parece que atiça a sua resistência no espaço de trabalho. Mas se em casa conseguia colocar os seus irmãos "de castigo a trabalhar", na oficina essa alternativa parece mais difícil. Os rapazes estavam numa posição de dominação, mesmo porque ela era a única mulher da turma. Eis que essa jovem adota uma estratégia de resistência que lhe permitiu frear o poder do sexo oposto "*não venho no período da tarde"*. É precisamente no horário que ocorre a limpeza que ela se ausenta, revertendo a situação a seu favor.

Contudo, o seu depoimento revela certa ambigüidade. Por um lado, exigia aos rapazes uma divisão igualitária das tarefas; e por outro, fazendo uma associação com a idéia de castigo para os rapazes, mostrou-se assumir que se tratava de uma atividade feminina com naturalização -*"Eu sou mulher e faço limpeza"*. Mas ao se ausentar da escola ela também mostra que não gostava da atribuição dessa responsabilidade. Como foi acima mencionado, poderá se tratar de uma amálgama que reside na persistência dos conteúdos interiorizados na *socialização primária* e novos valores apreendidos nos múltiplos espaços de *socialização secundária*, provocando um deslize de "coerência entre as interiorizações primitivas e as novas" (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 187).

6.1.2.2 – As dificuldades enfrentadas pelos jovens para a realização do curso

"Aproveitar a oportunidade" (expressão muito utilizada pelos jovens) que o curso de qualificação profissional representa na vida desses jovens, para muitos exigia a mobilização de estratégias que renderam tanto em sacrifícios como novas experiências. A dificuldade com o transporte foi indicada como principal problema enfrentado para a realização do curso (tabela 53).

Reitero que na ilha de Santiago o serviço público de transporte no/para o meio rural é explorado por iniciativa privada, sendo inexistente a garantia de preços especiais no bilhete para estudantes. O ônibus gratuito disponibilizado pela escola funcionava apenas no percurso Variante/Praia/Variante, ou seja, da escola para a cidade. Nesse sentido, os jovens que residiam nas localidades mais afastadas, no interior da ilha, arcavam com os custos de transporte para a escola, mas queixavam-se do peso dessa despesa no orçamento mensal da família:

> *O transporte fica mensalmente muito caro e o rendimento da minha família é baixo, o dinheiro de transporte dá para empregar em outras despesas, como a eletricidade e a água* (H40, 19 anos, 11º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Eu paguei durante 15 dias o transporte para a escola no valor de 700 escudos*[139] *diariamente e a minha família viu que não dava (...). Por isso falei com uma tia na Praia para me receber e ela me disponibilizou um espaço para morar e economizar no transporte* (H45, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Como forma de ultrapassar esse constrangimento, alguns jovens do meio rural se mudaram para a cidade da Praia, onde passaram a residir com familiares, amigos ou até pagar aluguel, como referido no capítulo I desta dissertação.

> *Tenho dificuldades em pagar diariamente o transporte, o custo fica mensalmente caro, por isso tive que me mudar e alugar um quarto para morar* (M29, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Entretanto, as dificuldades com o transporte não se resumiam somente ao custo. Para aqueles que residiam em localidades mais isoladas, como Chan de Lagoa (interior de Sta. Catarina), a dificuldade foi dupla, pois, além de oneroso, o transporte era escasso

> *A dificuldade é o transporte que a noite não há e durante o dia é escasso, saindo em horários fixos, duas ou três vezes a partir da cidade Assomada. Há dois dias que não fui para casa... dormi em Assomada para facilitar a minha vinda à escola* (H21, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Esse jovem mostrou também a intenção em se mudar para a Praia, de forma a superar as dificuldades com o transporte. Chama atenção o fato de que apenas um

[139] Aproximadamente equivalente a 8 dólares.

jovem, nessa circunstancia, colocou a hipótese de alugar um quarto no município onde estava sediada a escola – S. Domingos.

Para os alunos das outras ilhas a mudança para a cidade é bem mais agitada. A primeira viagem de barco de um rapaz que se mudou para a Praia, especificamente, para fazer o curso foi uma espécie de aventura:

> *Saí da oficina onde trabalhava diretamente para o porto com 100 escudos*[140] *no bolso. Viajei de barco junto com a mesma senhora que me iria hospedar, mas não conhecíamos um ao outro* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse jovem saiu da sua ilha praticamente sem qualquer dinheiro no bolso. Ao desembarcar na cidade da Praia, graças à carona de um amigo pôde se descolorar até a casa dos familiares onde iria ficar hospedado:

> *Fui de táxi com um amigo que me deu "boleia", pois lhe expliquei a minha situação... "it's life!"* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Apesar de algumas restrições, a mudança de residência é encarada sob a ótica de novas experiências de sociabilidade, que possibilitam a ampliação da rede de amigos e/ou de novas oportunidades que a cidade oferece aos novos moradores:

> *A experiência de viver na Praia está sendo boa. Já fiz várias amizades. Moro perto de uma churrascaria e não recuso convites para cerveja. A minha ilha é muito calma e Praia é agitada. Talvez eu fique por aqui para fazer o curso de direito que gosto* (H8, 20 anos, meio urbano).

O segundo problema apontado pelos jovens (12) refere-se à aquisição de textos. De uma forma geral, eles queixaram-se das restrições materiais que a falta de um trabalho coloca na hora de pagar as cópias. O horário do curso é o terceiro problema que os entrevistados (10) indicaram. Esses jovens que estudam em tempo integral, gostariam de ter um horário que lhes permitisse conciliar a qualificação profissional com um trabalho:

> *... O horário do curso é muito longo, não deixa possibilidade de conciliar com um trabalho para ganhar dinheiro* (M6, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

---

[140] Aproximadamente o equivalente a um dólar.

Tabela 53: Distribuição dos jovens segundo os problemas enfrentados para realizar o curso

Dificuldades enfrentadas na realização do curso	Total
Transporte	22
Materiais/textos	12
Organização do curso (horários, materiais para aulas)	10
Alojamento	5
Mensalidade	2
Dificuldades em compreender	3
Colegas	1
Total	**55**
Não sabe	5
Total	60

Fonte: levantamento de campo, 2009.

6.2 Os sentidos e significados da qualificação profissional

Ao propor discutir os sentidos e significados da qualificação profissional busco centrar o meu olhar no domínio subjetivo dos sujeitos deste estudo. Os sentidos construídos pelos jovens integram as suas experiências vivenciadas tanto no interior das tradicionais agências de socialização - família, escola e trabalho -, como nos múltiplos espaços de sociabilidade. Ademais, é preciso não subestimar a importância da mídia (SETTON, 2002) cujas informações atravessam e ligam as diversas redes de pertencimento, possibilitando aos sujeitos outros parâmetros de reflexão e de orientação, no jogo das negociações com as respectivas mediações (BARBERO, 2001).

As biografias individuais apropriam e articulam de forma particular essas experiências heterogêneas (DUBET, 1994), estabelecendo estratégias que resultam das combinações entre as oportunidades, restrições e suas capacidades. Nessa linha, os "sentidos" e "significados" que os jovens atribuem à qualificação profissional não estão ausentes de sua própria subjetividade. A partir desse espaço individual de reflexividade os jovens teceram os sentidos, revelando expectativas e projetos para as suas vidas em um arco temporal que entrelaça o presente, passado e futuro.

Segundo Arruda (2000), a qualificação é um processo histórico e a possibilidade de um indivíduo se qualificar envolve não apenas o desejo individual, mas também a sua posição social e as relações materiais de acesso. As possibilidades de acesso delineiam as oportunidades de escolhas que, em certa medida, podem condicionar os sentidos atribuídos à qualificação profissional. Entretanto, as escolhas profissionais envolvem uma trama complexa que vincula os condicionantes estruturais em virtude da conjuntura do país e as particularidades subjetivas. Portanto, é preciso considerar que as escolhas individuais *"estruturam-se segundo o acesso a recursos e oportunidades, mas também pela forma como os próprios indivíduos as percebem, interpretam e administram"* (JACINTO; MILLENAAR, 2009).

Deste ponto de vista, os sentidos atribuídos à qualificação profissional refletem a subjetividade biográfica, mas a sua construção não se desprende das condições objetivas da sociedade onde esses jovens estão inseridos. Martuccelli (2007) adverte que o olhar sociológico deve fixar-se nesse espaço duplamente fronteiriço, num movimento de vai-e-vem permanente que, simultaneamente, abrange os dois lados da fronteira - objetivo e o subjetivo.

6.2.1 Um emprego, principal sentido da qualificação profissional

Todos os jovens deste estudo atribuíram de forma unânime à qualificação profissional o sentido de um emprego. Mesmo aqueles que faziam referência ao termo trabalho se referiam a um emprego fixo com direitos, garantias e salários, em oposição a *biscates*. A alma de todos os sentidos é um diploma de qualificação profissional que possibilite vencer o desemprego e a precariedade, pois mesmo os sujeitos com doze anos de estudos enfrentavam dificuldades para conseguir um emprego

> *Quero um diploma para entrar no mercado de trabalho porque procurei o trabalho em vários lugares e perguntavam sempre se tinha curso profissional. Por isso considero que é importante para eu conseguir o emprego* (M58, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Ajuda a encontrar um emprego com maior facilidade, porque em Cabo Verde atualmente apenas com o 12º está difícil encontrar um emprego. Com um diploma em informática tenho maior chance de encontrar o emprego (*M29, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Se até a década de 1990 os jovens com uma formação secundária completa conseguiam com certa facilidade um emprego, atualmente esse nível de escolaridade quando não apensado a um diploma parece ser insuficiente, como revela esse depoimento de uma jovem do meio rural.

A expectativa de transição para o trabalho e a possibilidade de independência financeira e ela ligada, faz despertar o sonho de concretização de vários projetos de vida até então suspensos, ou realizados de forma parcial, devido às limitações financeiras. Além do sentido comum atribuído à qualificação profissional pela totalidade dos entrevistados, a diversidade se faz presente no rol da hierarquização dos projetos de vida associados à renda que o trabalho possibilita. É através desses projetos que emergiram os diversos sentidos da qualificação profissional, em torno dos quais se agrupam os sujeitos:

a) Um emprego para financiar o curso superior;
b) Rapazes solteiros: um emprego para apoiar a família;
c) Um diploma profissional, um bom emprego;
d) Rapazes com filhos: ter casa e família própria;
e) Mulheres com filhos: conquistar autonomia e cuidar dos filhos.

Importa sublinhar que a tríade - trabalho, escola e família - emergiu de forma imbricada nos depoimentos de todos os jovens, assumindo destaques variáveis em função da heterogeneidade biográfica. Se para a análise estabeleceu-se uma certa divisão entre eles, na vida dos jovens compõem um todo que reflete suas experiências, expectativas e projetos.

a) Um emprego para financiar o curso superior

O sentido predominante atribuído à qualificação profissional pelos jovens (27) é a possibilidade de ter um emprego para financiar a realização dos estudos universitários. Neste grupo encontramos 10 homens e 17 mulheres, sendo que apenas três desses jovens são casados (2 mulheres e 1 homem). A grande maioria desses sujeitos possui dozes anos de estudos completos e dividem-se entre o contexto rural (16) e urbano (11). A maioria (20) freqüenta o curso de manutenção de sistemas informáticos.

Apesar das dificuldades enfrentadas no percurso escolar, o desejo de avançar no degrau escolar permanece vivo entre esses jovens, sobretudo as mulheres. Porém, é

justamente à porta de entrada da universidade que as limitações estruturais e do meio social parecem ganhar uma nova dimensão. Como foi anteriormente mencionado (Capítulo II), o acesso ao ensino superior foi, no passado, o divisor de águas entre as elites que prosseguiam o estudo superior e as camadas populares a quem se reservavam os cursos profissionais. Atualmente, ainda que num contexto peculiar, a dificuldade de acesso ao ensino superior revela-se um eixo de tensão que empurra os jovens pertencentes às famílias pobres para aquisição de qualificação profissional.

> *Antes de terminar o 12º ano de escolaridade comecei a preparar os documentos – pedi o certificado de 11º ano -, para entregar na escola profissional, porque sabia que a minha família não podia me pagar um curso superior* (M26, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para essa jovem do meio urbano, como muitos outros jovens, ao se aproximar a fase de conclusão do ensino secundário surge a questão de saber: *o que fazer quando o desejo de realizar o estudo superior é impedido pelas limitações financeiras da família?* A resposta encontrada foi reunir, com antecedência, os documentos para garantir uma vaga na escola profissional. Para aqueles que mantiveram acesa a esperança de entrar numa universidade através de uma bolsa de estudos ficou claro o quanto é difícil consegui-la:

> *Eu queria fazer o curso de ciências contábeis, porque estudei a área econômica e gostei muito, mas fiz o teste para entrar no curso de geografia na Universidade de Cabo Verde, pensando em conseguir uma bolsa e vaga. Não consegui* (M5, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

O desejo de prosseguir o estudo superior é adiado e alinhavado em etapas: primeiro, é necessário fazer uma transição da escola secundária para uma escola profissional; segundo, a aquisição da qualificação profissional possibilita um emprego que garante a renda para financiar o estudo superior:

> *Este curso é a possibilidade de trabalhar e conseguir financiar o curso superior no ramo que gosto* (H60, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática)

> *Espero com esta formação conseguir um trabalho e ganhar dinheiro para pagar o curso de contabilidade que gosto* (H39, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A realização do curso superior na área que se gosta depende do próprio esforço individual. É com o suor do próprio trabalho que esses jovens pretendem arcar com os custos da mensalidade, transporte e demais despesas que o estudo superior envolve. Em alguns depoimentos, o curso superior emerge como uma realização em si - *a realização de um sonho* - sem qualquer relação, aparente, com o ingresso no mundo do trabalho. Possivelmente, trata-se da concretização do sonho de atingir algo cujo valor simbólico é relevante na sociedade cabo-verdiana.

> *Este curso profissional é a maior chance que tenho de continuar os estudos e realizar o sonho de fazer o curso de jornalismo* (M56, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Espero encontrar um trabalho e realizar o curso de meu sonho – direito. Quero realizar o meu sonho* (M47, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

A realização do estudo universitário também aparece descolada dos seus aspectos inerentes ao mercado de trabalho, estando associada à dignidade.

> *Espero com este curso encontrar um trabalho. Ter um trabalho é muito importante para melhorar as condições de vida e o futuro, mas tenho que continuar os estudos porque quero ser um homem digno* (H41, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Em alguns depoimentos o esforço de elevar a qualificação acadêmica no horizonte universitário emergiu como uma estratégia para conquistar um espaço firme em um mundo do trabalho competitivo e seletivo:

> *Espero ter um trabalho e fazer um curso superior por que o mundo atual é competitivo, quanto mais bem qualificado estiver melhor, porque os menos qualificados ficam atrás* (M36, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Se a qualificação profissional no presente ajuda a vencer o desemprego, no futuro a sua proteção poderá ser escassa. Para essa jovem estar "bem qualificado" significa possuir um curso superior que oferece melhor proteção contra o desemprego em um mundo do trabalho exigente e competitivo. O valor da qualificação é estabelecido pelo mercado de trabalho que determina quem está "bem qualificado" e

"menos qualificado", fazendo a *seleção negativa* dos "menos qualificados" ("ficam atrás").

O desejo dos estudos universitários, embora amplamente idealizado como oportunidade de realização de um sonho, pode revelar tanto a busca de maior segurança no mundo do trabalho como um projeto de mobilidade social em um país, onde tradicionalmente o diploma universitário garantiu esse movimento ascendente (FURTADO, 1994, TAVARES, 2004).

A história do divórcio entre um sistema educativo altamente seletivo que atendia apenas as elites e a formação técnico-profissional oferecida às camadas populares faz supor que a qualificação profissional, diante do curso superior, possuía pouco prestígio no país. A meu ver, o seu sentido no passado como uma formação de "segunda" condiciona, de certa forma, o sentido atribuído pelos jovens no presente. Por outro lado, a impossibilidade de realizar o curso superior almejado, também condicionou o sentido da qualificação profissional. É preciso ressaltar que o desejo de uma qualificação no horizonte universitário não diminuiu, de forma alguma, a importância que esses jovens atribuem à qualificação profissional. Ao contrário, é através desta oportunidade aberta no presente que o projeto futuro ganha amarras como chave de conclusão da escolaridade (SPOSITO, 2007a).

Cabe reiterar que o acesso ao ensino superior no país é fortemente marcado pelas condições materiais do jovem, pois as políticas públicas empreendidas neste patamar de ensino permitiram a expansão de ofertas, sobretudo, sob uma ótica do privado, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação.

Para os jovens desse grupo a qualificação profissional ganha sentido como estratégia que permite, no presente, a transição para o mundo do trabalho e, no futuro, uma nova transição, do trabalho para a universidade. Destaca-se nesse grupo a presença de 65,4% das mulheres deste estudo que almejam prosseguir os estudos em nível superior, lembrando que 80,8% delas completaram o 12º ano de escolaridade. Para esses jovens a qualificação profissional assume o ***significado*** de ***oportunidade*** que desenha um projeto de maior autonomia e dignidade no futuro.

b) Rapazes solteiros: um emprego para apoiar a família

Este sentido foi apontado por jovens (9) solteiros do sexo masculino pertencentes ao meio rural (5) e urbano (4). A grande maioria (8) não tem filhos (8) e apenas uma minoria (2) possui doze anos de escolaridade completo.

Para os entrevistados deste grupo a qualificação profissional ganha sentido pela importância que representa, não apenas em suas vidas, como também na de suas famílias. De uma forma geral, vários sujeitos deste estudo manifestaram o desejo de "apoiar a família", mas nos depoimentos desses jovens ganhou maior ênfase. É a família que oferece o suporte afetivo, moral e material para vivenciarem a condição juvenil "em um quadro de ausência de ação pública e retraimento dos direitos" (SPOSITO, 2005, p. 124). Entretanto, trata-se de famílias cujas condições econômicas são, aparentemente, pouco favoráveis: escolaridade incompleta, muitos filhos, ocupações precárias, desemprego, entre outros. Assim, o recurso para os estudos são disponibilizados com algum sacrifício:

> *A minha família é pobre, esforcei-me para estudar. Com esta formação terei a possibilidade de encontrar um emprego que me dará recursos para ajudar a minha família a resolver os seus problemas* (H12, *23 anos,* 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse rapaz do meio rural estudou com sacrifícios, sob o amparo material de um tio. Com o 11º ano incompleto foi expulso da escola por acumular duas reprovações, por isso foi trabalhar alguns meses na construção civil. Entretanto, ao relembrar o seu percurso escolar queixa-se que reprovara na escola secundária porque "não compreendia nada":

> *Gosto do curso porque estudei a área técnica na escola. É uma área que gosto, mas não compreendia nada quando estudei na escola [secundária]. Com este curso tudo ficou mais claro* (H12, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

No segundo ciclo do ensino secundário optara pela via técnica, por isso algumas matérias abordadas durante o curso não lhe era novo, embora tivesse dificuldades em compreendê-las. A clara percepção das restrições materiais para cursar o estudo superior é uma preocupação que antecede a saída da escola e, possivelmente, influi nas escolhas realizadas pelos jovens no ensino secundário. Será que a opção desse aluno pela via técnica e o insucesso na área que "gosta" não revela um "gosto por necessidade" de ter um projeto de transição para o mundo do trabalho, ciente da dificuldade de entrar numa universidade? Segundo Dubar (1997), o leque de escolhas de orientação escolar, mais ou menos forçadas ou assumidas, representa uma importante antecipação do futuro, mas

é o confronto com o mercado de trabalho que permite a construção para si do projeto e das aspirações para o futuro.

Enquanto na escola secundária a escolha da via técnica foi conturbada com duas reprovações, no processo da qualificação profissional esse jovem mostra-se motivado e orgulhoso, sendo reconhecido pela escola como um dos melhores alunos tanto pelas notas como pelo comportamento.

A qualificação profissional assume uma relevância na vida desses jovens ao ganhar um sentido concreto associado à possibilidade de transição para um trabalho digno, que possibilita recursos para ajudar a família. Esse é um desejo acalentado desde criança, que aguarda oportunidades para se concretizar:

> *Eu sempre pensei na família. Com esta formação espero encontrar um trabalho que me dê um salário para melhorar no futuro as condições da minha família (...) ajudá-la é realizar um sonho de infância* (*claro* (H20, 23 anos, 10º ano de escolaridade, curso de funilaria).

A qualificação profissional é considerada uma via de acesso ao emprego, que permite melhorar tanto as condições de vida da família de origem no presente como garantir um bom futuro para o próprio sujeito.

> *Com este curso espero conseguir tudo que necessito neste momento: uma profissão e um trabalho que garanta um bom futuro para mim e permite melhorar as condições de vida da minha família* (H49, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Esse jovem ressalta que o curso possibilita um trabalho, assim como uma profissão. Ou seja, a qualificação profissional adquirida numa escola permite o reconhecimento dos saberes adquiridos, estabelecendo uma linha divisória numa posição relacional entre "nós" (qualificação certificada) e os "outros" (qualificação informal) no mercado de trabalho. A qualificação profissional revela-se uma importante modalidade de construção de *identidade profissional de base,* pois segundo Dubar,

> Constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor de formação (1997, p. 114).

O *suporte* da família recebido em todos os momentos desperta nesses jovens um forte desejo de "melhorar as condições de vida" da mesma, particularmente da mãe,

como forma de reconhecimento e gratidão pelo amparo material, amor e segurança: *a família é o porto seguro, mesmo que ninguém te queira, a tua família vai te querer sempre*.

> *Com essa formação tenho a possibilidade de ter uma profissão e um trabalho para garantir o meu futuro e o futuro da minha família que me ajudou antes e continua a ajudar até hoje. Aquilo que sou hoje devo à minha família* (H20, 23 anos, 10º ano de escolaridade, curso de funilaria).

A família que dá forças para esses sujeitos remarem contra a maré da exclusão também amarra, de forma ambígua, os seus projetos individuais desenhados na expectativa de transição para o (novo) trabalho. Tal ambigüidade é visível no depoimento acima de um jovem do meio rural que separa e junta, ao mesmo tempo, o seu futuro e o de sua família. Possivelmente, trata-se de um conflito vivenciado por jovens socializados em famílias cujos interesses do grupo prevalecem sobre os do indivíduo, mas que adquiriram novos valores na sociabilidade urbana (CARNEIRO, 2005). Cabe relembrar que os jovens desta pesquisa são majoritariamente filhos de pais provenientes do meio rural, que foram viver no meio urbano. Parece se tratar de uma fricção entre os novos valores apreendidos na *socialização secundária* e os valores interiorizados ao longo da *socialização primária* no grupo familiar.

Para os sujeitos desse grupo, a expectativa de transição para o mundo do trabalho via qualificação profissional ganha sentido como um projeto coletivo (familiar) e não individual. A forte concentração dos homens nesse grupo sugere que eles aderem às injunções culturais do país, que prescrevem ao sexo masculino a função de provedor familiar. Neste grupo a qualificação profissional ganha o ***significado de emprego,*** ou seja, o que falta para esses jovens realizarem o sonho de melhorar as condições de vida da família e, ao mesmo tempo, conquistar a independência financeira em relação a essa família, para melhor desfrutarem a condição juvenil.

c) Um diploma profissional, um bom emprego

Este sentido foi apontado predominantemente por rapazes (7) solteiros e majoritariamente do meio urbano (6). Todos neste grupo adquiriram a "qualificação" no local de trabalho através da aprendizagem informal, que ocorre por meio das relações interpessoais estabelecidas com funcionários mais velhos e ou experientes no próprio local de trabalho (KOBER, 2004). A aquisição da qualificação profissional (formal) foi considerada importante por esses jovens, não apenas pelos conhecimentos teóricos que

possibilitava, mas também pela expectativa de melhorarem suas oportunidades de emprego.

> *Em Cabo Verde, neste momento, para se ter um bom trabalho e um bom salário é preciso ter uma formação profissional* (H14, 25 anos, 10º ano de escolaridade, curso de funilaria).

> *Desde o 9º ano de escolaridade que saía da escola e ia diretamente para oficina mecânica. Eu tenho um tio mecânico, por isso passava todo o meu tempo livre na oficina com ele. Não ligava muito para a escola porque sabia que queria ser mecânico* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse jovem iniciou a sua aprendizagem, com aproximadamente quinze anos, a partir dos conhecimentos transmitidos pelo seu tio. Ele afirma que não "ligava muito para a escola", pois o que ele realmente gostava era de ser mecânico. Assim, ele pouco se dedicou à escola porque pensava que a profissão de mecânico não precisaria de estudos.

> *Eu pensava que para ser mecânico era necessária apenas a experiência prática, que não precisava de teoria e diploma, por isso não me esforcei na escola* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

O seu depoimento evidencia uma representação da qualificação profissional dissociada da escola e centrada apenas na transmissão prática por meio das relações interpessoais. Visto que atualmente em Cabo Verde cada vez mais o reconhecimento da qualificação no mercado de trabalho está condicionado a um diploma, ele decidiu fazer o curso profissional com o objetivo de se aperfeiçoar e adquirir conhecimentos teóricos, para juntar ao seu *savoir-faire*

> *Gosto desse tipo de trabalho: sujo, não é muito cansativo, pouca exigência, tem várias oportunidades, dá para fazer muitos amigos e o dinheiro é razoável* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Através da qualificação profissional esse aluno aspira conquistar um espaço firme no mercado como profissional em mecânica. Trata-se de um tipo de trabalho que ele gosta, mais pelas suas características intrínsecas (pouca exigência, pouco cansativo, várias oportunidades, vários amigos), do que seu aspecto extrínseco (o dinheiro é

razoável). Por outro lado, chama a atenção no seu depoimento o termo "sujo" (no chão da oficina) que parece uma metáfora por oposição ao trabalho "limpo" (no escritório).

> *Gosto deste curso. Estudei informática na escola e trabalho no cyber* [lan-house] *há um ano. Com este curso terei um emprego melhor, mais rápido. Saio daqui com mais conhecimentos e um diploma. Experiência eu tenho* (H45, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Esse rapaz procurou a qualificação profissional para obter um diploma que lhe permitiria melhorar o seu perfil na busca de um emprego. Ele buscava completar os dois fortes requisitos - diploma e experiência - exigidos à porta de acesso do mercado de trabalho. Cabe lembrar que esses dois requisitos foram apontados pelos jovens deste estudo, como dois grandes obstáculos na busca de um trabalho.

> *Quando eu era criança, chegava numa construção e ficava a olhar as pessoas a trabalhar, achava bonito. Mexia nos ferros, por vezes me pediam licença por que achavam que eu atrapalhava o serviço. Pouco a pouco passei a segurar uma ponta de ferro para cortarem, me pediam para passar um material, e assim fui aprendendo. Foi bom* (H7, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse jovem iniciou a sua aprendizagem no ramo da serralheria, por meio da transmissão interpessoal dos profissionais de obras da construção civil. Inicialmente a sua presença nesses espaços era considerada inconveniente, mas, paulatinamente, tornou-se prestativa e amiga. Através das relações de amizade que estabeleceu com os profissionais mais velhos e experientes foi adquirindo uma aprendizagem que se tornou um meio para conseguir trabalhos precários (*biscates*). Entretanto, ele tem a expectativa que o diploma de qualificação profissional permitir-lhe-á superar a precariedade e conseguir um "bom emprego"

> *Com um diploma fica mais fácil encontrar um bom emprego por que é uma exigência atual para qualquer trabalho. Assim, poderei melhorar as minhas condições financeiras, educar os meus filhos e ajudar a minha família* (H7, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Os depoimentos dos jovens deste grupo demonstram que a aprendizagem informal oferece poucas oportunidades de emprego atualmente no país. Se no passado esse tipo de aprendizagem garantiu à velha geração *savoir-faire* e trajetórias profissionais perenes, para as novas gerações a realidade é diferente. Essa nova geração

precisa mobilizar o trio *"saberes, savoir-faire e saber-ser"* (STROOBANTS, 2004, p. 42) para conseguir um "bom emprego" e garantir uma posição estável no mercado de trabalho. Para esses jovens a qualificação profissional ganha o sentido de transição para um "bom emprego". O ***significado de sucesso*** que indicaram poderia ser visto como a possibilidade de desenhar um projeto profissional em condições dignas, que lhes permite o crescimento e a realização profissional, por oposição à precariedade.

d) Rapazes com filhos: ter casa e família própria

Este sentido é apontado por rapazes (8) que se subdividem entre o meio rural (2) e urbano (6), sendo dois casados e um divorciado.

Para a maioria desses sujeitos, os filhos e a vida conjugal constituem uma experiência que, iniciada sob a dependência dos familiares, aguarda a realização plena. A qualificação profissional assume o sentido de um emprego que possibilita a realização de projetos privados mais sólidos

> *Com a formação vou ter o emprego que preciso para me realizar como homem. Constituir a minha família, ter casa própria e continuar os estudos no futuro. Posso também apoiar a minha família* (H19, 25 anos, 12º ano, meio urbano).

Apesar de ter completado a formação secundária, esse jovem continua desempregado, vivendo numa família chefiada pela mãe, aguardando o nascimento do segundo filho. A mãe o apoiou quando a namorada ficou grávida pela primeira vez e passaram a viver todos na mesma casa. Entretanto, a família que apóia também faz pressão e estabelece regras, gerando fricções inter-geracionais, por isso ele afirma: "*todos na mesma casa não se dão bem"*. Para se sentir "*realizado como homem"* esse rapaz revela que precisa de um emprego que garanta os meios para obter a sua própria casa e prover a sua família.

> *Com esta formação vou encontrar um trabalho para educar bem o meu filho (...). Ele vive com a mãe, em casa de seus familiares, e sinto-me impossibilitado de lhe dar a educação que considero ser a melhor. É ao avô que ele chama de 'pai' e não a mim* (H21, 23 anos, 12º ano, curso de informática).

Para esse jovem do meio rural, o curso permite encontrar um trabalho que possibilita recursos para educar o filho. Parece que esse rapaz se sente impossibilitado, ou talvez desautorizado, na educação do seu filho não por viverem em casas separadas,

mas, sobretudo, pela falta de meios para seu provimento. Nesta perspectiva, torna-se oportuno questionar se a ausência de recursos materiais para prover o filho não representa, para alguns jovens, uma armadilha que afasta o envolvimento psicológico e físico na experiência de paternidade. Chama atenção a frase: "*é ao avô que ele chama de 'pai' e não a mim*".

Os depoimentos dos rapazes desse grupo parecem revelar uma tensão entre a prescrição social atribuída ao sexo masculino de provedor na sociedade cabo-verdiana e as mutações na esfera do trabalho, que os dificulta o cumprimento dessa atribuição devido à ausência de trabalho. É preciso ressaltar que no mesmo contexto social são produzidas várias masculinidades, dentre as quais uma se destaca como hegemônica, agrupando em torno dela as outras, numa posição de subordinação (CONNELL, 1995). Poder-se-ia questionar: a ausência de trabalho influi na moldagem da masculinidade desses jovens?

Para os alunos desse grupo a qualificação profissional assume o sentido de um emprego que possibilita conquistar a independência em relação aos pais e solidificar os projetos privados, como ter casa e família própria. A qualificação profissional ganha o ***significado de honra***, revelando a expectativa de um emprego que possibilitaria a construção de uma imagem positiva aos olhos das gerações mais velhas que consideram um "homem honrado" aquele que, entre outras coisas, se responsabiliza pelo provimento dos filhos (da família). Por outro lado, esse significado pode estar associado à expectativa de "realização como homem", permeada por um forte desejo de autonomia em relação à família, almejando definir uma (nova) posição mais respeitada, não apenas como filho, mas como "pai de um filho".

e) Mulheres com filhos: conquistar a autonomia e cuidar dos filhos

Este sentido é apontado por mulheres (7) que se subdividem entre o meio rural (3) e meio urbano (4), sendo duas casadas.

> *Com esta formação terei um futuro melhor por que se torna mais fácil conseguir um emprego, e tendo um emprego poderei educar melhor o meu filho; vou realizar o meu e os seus sonhos* (M51, 19 anos, 12º ano de escolaridade).

Pelo depoimento dessa jovem observa-se que o significado da educação a que se refere, ultrapassa os contornos da esfera privada. Além de cuidadoras, essas mulheres almejam ser provedoras também. A expectativa de conquistar autonomia financeira pela

qualificação profissional é, também, considerada por essa jovem como oportunidade de realização pessoal. Algumas entrevistadas revelaram que na educação dos seus filhos não contavam com o provimento da figura paterna, uma vez que eram estudantes e ou desempregados; para sustentarem seus filhos contavam com o apoio da família de origem.

> *Espero ter um trabalho que me dê um bom futuro para poder dar conforto e criar o meu filho com boas condições, porque ele não tem ajuda do pai* (M42, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para essa jovem o desejo de "ter meios próprios" para educar o filho emerge não apenas como um desejo individual de emancipação, mas também como uma necessidade de cumprir aquilo que socialmente é considerado uma função do sexo masculino. Isto sugere que a expectativa de conquistar um espaço na esfera pública e de se obter independência financeira, não significa o total descolamento das matrizes culturais tradicionais que estabelecem atribuições para o sexo feminino e masculino na sociedade cabo-verdiana. Apesar dessas nuanças, é significativo verificar o desejo dessas jovens de conciliar uma profissão com as responsabilidades domésticas, superando as suas mães que eram majoritariamente donas de casa. Com isso, porém, não pretendo afirmar que, uma vez donas de casa, as mulheres da velha geração não tivessem sido provedoras. Talvez tenham desempenhado essa função com pouca visibilidade, considerando a ausência da figura masculina imposta pela emigração[141] e a dificuldade de envio dos recursos financeiros ao país.

Uma jovem se destaca no grupo dessas mulheres, pois apesar de freqüentar o curso de qualificação profissional na área de informática pretende ser policial

> *O meu sonho é ser polícia de trânsito. Há pouco controle nas estradas que dão acesso ao interior da ilha e os motoristas fazem o que bem entendem. Dirigem embriagados e não são punidos* (M46, 22 anos, meio urbano).

Quando a mãe se ausentou para trabalhar em um hotel na ilha do Sal, ela cuidou sozinha do irmão mais novo que sofrera um grave acidente. Nessa altura freqüentava o primeiro ano do curso profissional em turismo, mas desistiu do curso. O acidente que

---

[141] Renato Cardoso abordou essa questão na sua composição musical intitulada "*Bôte, braçu e linha*", que passo a transcrever o seguinte trecho: (...) *anus de emprésa de strangeru/ sem raforma/ nem penson/ (...) fidju sem scóla/ a midjer largode/ na um vida dure/ de fazé dinhere/ pa otus guardá* (...); Tradução: "bote, braço e linha" (...) anos de empresa no estrangeiro/ sem aposentadoria/ nem pensão/ (...) filho sem escola/ a esposa abandonada/ numa vida dura/ a fazer dinheiro/ para os outros guardarem.

mudou a vida do irmão também despertou nela um novo sonho profissional. Como polícia ela pensa ter a oportunidade de salvar a vida de muitos jovens, afastando-os do destino que teve o irmão - revoltado e com uma perna amputada -, devido à transgressão de motoristas bêbados. O sonho dessa jovem revela a possibilidade, mais ou menos, aberta às mulheres no país de ingressar numa carreira profissional considerada socialmente do sexo masculino, vedada às mulheres da velha geração.

Para algumas jovens deste estudo a expectativa de conseguir um emprego via qualificação profissional implica planejar os projetos privados.

> *O meu namorado pediu-me para vivermos juntos na casa dele. Ele não tem filho e quer que eu vá morar com ele só se for lhe dar um filho. Eu não quero isto nesse momento, porque tenho os meus projetos profissionais e quero realizar meu sonho* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

O depoimento dessa jovem sugere que as expectativas profissionais em torno do curso despertam um novo olhar sobre os projetos familiares, pois as mulheres sabem que o pesado fardo das tarefas domésticas recai sobre elas. Cabe destacar que essa jovem é uma das alunas do meio rural que se mudou para a cidade, deixando o filho com a sua família que sempre a ajudou a cuidar dele. Ora, nessa fase de transição escola-trabalho, a mudança para a cidade pode encobrir tanto uma estratégia de conquista da autonomia residencial em relação aos pais, como a de ampliar o leque de oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, uma vez que a capital do país concentra um maior número de postos de trabalho. Igualmente, a capital além de oferecer, um leque maior de oportunidades para materialização de outros projetos individuais, como a realização do curso superior, possibilita a experimentação de novas experiências nas esferas do lazer e da sociabilidade, longe do controle dos pais.

Para as mulheres desse grupo a qualificação profissional assume o ***significado de sonho***, podendo revelar o desejo de ter um emprego para se tornarem mais valorizadas pela família e mais autônomas. Essas mulheres que se revelaram mais escolarizadas, apesar do peso das tarefas domésticas e da gravidez, têm o “sonho” de emancipação e valorização pela via profissional.

6.3 - Os projetos associados à qualificação profissional

Cabe ressaltar que três jovens deste estudo se distinguem por atribuir à qualificação profissional os seguintes sentidos: trabalho autônomo e emigração.

6.3.1- Trabalho autônomo

Este sentido foi apontado por dois jovens, solteiros e pertencentes ao meio rural. Um desses sujeitos freqüentava o curso de funilaria e outro de instalação e manutenção de sistemas informáticos.

> *Com este curso posso ter meu auto-emprego, abrir minha oficina e oferecer trabalho às outras pessoas. É uma idéia que pode dar certo. Essa área tem muito movimento... alguns clientes me conhecem (...) no final de semana que tenho mais tempo disponível faço alguns trabalhos.* (H7, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Para esse jovem a idéia de montar o próprio negócio "pode dar certo", na medida em que a sua experiência de trabalho na área, ainda que precária, possibilitou conhecer alguns clientes que lhe garantiam trabalho *(biscates)* mesmo durante o período da formação.

> *Com esta formação posso fazer um projeto e buscar o financiamento para ter meu auto-emprego. Vou ajudar a minha família e dar ao meu filho que vai nascer tudo o que não tive* (H38, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para esse rapaz do curso de informática a expectativa de ter um trabalho autônomo parece estar ligada ao desejo de vencer rapidamente o desemprego, uma vez que aguardava o nascimento de seu primeiro filho. Por outro lado, esse projeto poderia ser considerado uma estratégia de permanecer no meio rural, vencendo a escassez de oportunidades de trabalho da sua localidade de origem. Talvez as razões efetivas, como o nascimento do filho que poderia atiçar o desejo de constituir família própria, o apego à sua família de origem e a valorização dos laços sociais não encontrados no meio urbano, poderiam estar associados ao seu projeto de emprego autônomo.

> *A vida na Praia é à base de dinheiro. Na minha localidade não me preocupo com dinheiro, mesmo sem ter dinheiro no bolso eu como* (H38, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Entretanto, esse jovem mostrou-se cauteloso com a idéia do projeto, pois nem tudo dependia da sua vontade. Ele sabia que a concretização do seu projeto exigiria um investimento monetário que não dispunha e nem podia ser oferecido pela sua família.

6.3.2 - Emigração

A emigração secularmente alimentou a expectativa de uma vida melhor para os cabo-verdianos. Entretanto, não se tratava de um fenômeno exclusivo dos mais pobres, pois os filhos das elites também emigravam para concluírem os estudos, almejando ingressar no mundo do trabalho em posições mais favoráveis (GÓIS, 2006). Em contrapartida, os jovens mais pobres emigravam como mão-de-obra não qualificada, submetendo-se à exploração do mercado de trabalho nos países de destino.

De todo universo pesquisado, apenas um jovem, do meio rural e solteiro, manifestou o desejo de emigrar. Esse rapaz apontou a qualificação profissional como via para conseguir um emprego que permitisse a materialização do projeto de emigração.

> *Esta formação me ajudará a encontrar um trabalho para ganhar dinheiro e sair do país; também permite complementar meus conhecimentos* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Embora tivesse completado o último ciclo do ensino secundário (11º e 12º ano de escolaridade) numa escola longe da sua comunidade, ele não teve qualquer reprovação no percurso escolar. Por isso, lamentou muito o fato de não ter recursos financeiros para realizar os estudos universitários.

> *Doeu muito, nem quero lembrar-me desse momento. Gostaria de ser chamado de doutor um dia* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse jovem também estava insatisfeito com a precariedade do trabalho que até então conseguira, dizendo que havia falta de emprego no país.

> *Com este curso tenho a possibilidade de emigrar e mudar de vida, porque nesse país não vejo a minha vida a mudar. Não vejo melhoria de minha vida nesse país* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Sem a possibilidade de continuar os estudos e sem um emprego, a emigração surge como a única alternativa para melhorar de vida:

> *A emigração é um sonho para mim. Acredito que ao emigrar conseguirei comprar as coisas que sonho porque terei oportunidade de trabalhar e ganhar dinheiro como os vizinhos que foram* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

O exemplo vivo dos jovens do seu bairro que emigraram, parece-me que condicionou a definição desse seu projeto. O sucesso dos amigos lhe permitiu ter a certeza que ao emigrar conseguiria melhorar as condições de vida:

> *Quero emigrar porque vejo os jovens emigrantes do meu bairro regressando com carro, dinheiro, pele bonita* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Para esse rapaz a qualificação profissional assume o sentido de um emprego que possibilitaria uma renda para arcar com as despesas da viagem. Diante das barreiras impostas para a obtenção de vistos por meio legal, o emprego surge como uma forma de poupar dinheiro para pagar, um elevado montante, o visto de entrada no país desejado. Dessa forma, a qualificação profissional surge como uma estratégia para concretização do projeto de partir para *terra longe* em busca de uma vida melhor, que incluiria um trabalho para ganhar dinheiro e financiar os estudos para aquisição da mais elevada qualificação acadêmica - "*um dia hão-de me chamar doutor*!"

Esse jovem se destaca por desenhar um projeto de emigração como possibilidade de ampliar a sua chance de ascensão social. O seu projeto de emigração inclui um trabalho que possibilita comprar as coisas (valor material) que gosta e realizar os estudos universitários (valor simbólico). Além disso, é preciso também considerar que ele era o único rapaz com 4 filhos. Numa situação de dependência familiar e precariedade no mundo do trabalho, talvez estivesse vivenciando uma pressão social, familiar e individual mais intensa do que os seus pares que tinham apenas um filho.

Tradicionalmente o homem cabo-verdiano recorreu à emigração para superar as limitações do país, sobretudo as dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, devido à irregularidade e escassez das chuvas. Curiosamente, apenas um jovem indicou a emigração como um projeto de melhoria de vida, enquanto 15,8% dos pais dos entrevistados eram emigrantes.

6.4 - A vida no presente e os projetos futuros

6.4.1- As possibilidades de mudanças e os objetivos

a*) O que os jovens gostariam de mudar*[142] *(em primeiro lugar)?*

Diante das possibilidades de mudança, uma parte significativa dos jovens (21,7%) estaria disposta em mudar a *relação familiar* em primeiro lugar, seguido da *escola* (20%). Como terceira opção os jovens (18,2%) indicaram "*gostaria de mudar tudo"*. As mulheres (23%) mostraram-se mais dispostas a fazer mudanças na esfera do trabalho e, em contrapartida, para os homens (23,5%) o que mais interessaria era uma mudança na escola (tabela 54). Embora os entrevistados apontassem a casa como o primeiro espaço onde se sentiam mais realizados, junto da família, paradoxalmente, também é nela que em primeiro lugar realizariam mudanças.

Cabe ressaltar que, os jovens inseridos nos grupos etários de 18-20 e 21-24 anos manifestaram-se mais dispostos a extrema mudança (*gostaria de mudar tudo*) ou a sua total negação (*nada*). Inversamente, na faixa etária dos 25-28 somente dois sujeitos do sexo masculino estariam dispostos a mudar a tudo.

Tabela 54: Distribuição dos jovens segundo o que gostariam de mudar na vida e por sexo

O que mudaria em sua vida (em primeiro lugar)	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Relação familiar	6 (23%)	7 (20,6%)	13 (21,7%)
Escola	4 (15%)	8 (23,5%)	12 (20%)
Gostaria de mudar tudo	4 (15%)	7 (20,6%)	11 (18,2%)
Trabalho	6 (23%)	3 (8,8%%)	9 (15%)
Relação afetiva namoro	2 (8%)	5 (14,7%)	7 (11,7%)
Nada	3 (12%)	4 (11,8%)	7 (11,7%
Religião	1 (4%)	0 (0%)	1 (1,7%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

Fonte: levantamento de campo, 2009.

Gostaria de mudar a minha família...

> *Caso pudesse mudaria a minha família por que o meu maior desejo é vê-la toda unida e a minha família está toda dispersa* (H8, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

[142] Os jovens foram estimulados a indicar, em primeiro lugar, o que gostariam de mudar em suas vidas por meio das seguintes alternativas de respostas: relação familiar, religião, relação afetiva/ namoro, escola, trabalho, gostaria de mudar tudo, não gostaria de mudar nada. Igualmente, havia uma opção de resposta aberta "outros", que possibilitava aos entrevistados incluir novas opções de respostas.

O desejo de ver todos os membros da grande família juntos – os irmãos que foram estudar no exterior, os tios que emigraram ou migraram para outra ilha – foi o motivo apontado por um rapaz do meio urbano para realizar mudanças na família.

> *Mudaria a minha família por que não nos damos bem. Eu tenho conflito familiar. Sinto-me carente de família* (H40, 19 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Um aluno gostaria de mudar a família porque tem conflitos familiares e sente-se "carente de família". Os jovens não escondem a parte que consideram negativa na sua relação com a família, apesar desta ser predominante valorizada em suas falas no que se refere aos investimentos afetivos e materiais. "Não se trata, assim, de uma família idealizada, pois os conflitos são descritos e os aspectos negativos não são omitidos" (SPOSITO, 2005, p. 124).

Gostaria de mudar tudo...

> *Gostaria de mudar tudo, começando pelas condições financeiras da minha família... eu daria um bom emprego à minha família para ter uma economia mais avançada... ela pagaria os meus estudos [universitários] para ter também um bom emprego amanhã* (M35, 21 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

No grupo dos jovens que gostariam de mudar tudo, uma aluna indica que o ponto de partida dessa mudança global estaria na família e, particularmente suas condições financeiras. Um "bom emprego" seria a chave dessa mudança, pois garantiria a continuidade dos seus estudos no presente e ampliaria as suas possibilidades de ter também um "bom emprego", no futuro.

Gostaria de mudar a escola...

> *Estaria numa universidade...* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Esse jovem mudaria a escola que lhe impede de fazer os estudos universitários por ser pobre.

> *Eu sempre tive muitas dúvidas, mas estudava. A minha experiência foi sempre assim... e nos testes tinha que ter a nota para passar. Nem sei bem o que me acontecia* (H12, 23 anos, 11º ano de escolaridade, curso de funilaria)

Um rapaz mudaria a escola porque se esforçava para estudar, mas sentia-se desestimulado e cheio de dúvidas. A escola se preocupava mais com as notas do que com as suas necessidades.

Gostaria de mudar o trabalho...

> *Um emprego para ter mais condições de vida, porque está difícil* (M6, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Uma jovem mudaria o trabalho porque gostaria de ter um emprego para melhorar as suas condições de vida. Apesar de ter a formação secundária completa, ela queixa-se da dificuldade em conseguir um emprego.

b) Objetivo mais importante na vida

Quando solicitados para hierarquizarem os seus objetivos por ordem de importância, a resposta que obteve mais consenso (*conseguir um emprego*) mostra que o trabalho é uma prioridade para os jovens deste estudo (tabela 55). Não é por acaso. Nesta fase da transição, ter um emprego é o primeiro objetivo (25%), pois dele depende a concretização dos demais projetos. O segundo objetivo mais importante (*ter sucesso no trabalho*) indicado pelos jovens (23,3%) está estreitamente ligado a esse primeiro. *Continuar os estudos* é o terceiro grande objetivo apontado pelos entrevistados (18,3%), revelando o desejo desses jovens em estender o processo de qualificação a degraus escolares mais elevados, de forma a se protegerem da seleção negativa da *prova escolar* nas suas trajetórias biográficas.

Repare-se que existem algumas nuanças que, de alguma forma, têm sido reiteradas nas escolhas dos homens e das mulheres: as opções relativas à escola revelam-se relativamente mais consensuais entre os dois sexos, inversamente ao que ocorre em relação ao universo do trabalho. Chama a atenção que o mais importante para as mulheres (27%) é conseguir um emprego, enquanto para os homens (26%) é ter sucesso no trabalho. Um olhar sobre as faixas etárias revelam que os jovens de 25-28 anos (56%) estão mais preocupados em ter sucesso no trabalho, possivelmente por terem maior experiência no mundo do trabalho; em contrapartida, no grupo etário de 18-20 anos, a grande parcela dos jovens (38%) pretende conseguir um emprego.

Tabela 55: Distribuição dos jovens segundo objetivo mais importante na vida e por sexo

Objetivo mais importante na vida	Sexo		Total
	Mulher	*Homem*	
Conseguir um emprego	7 (27%)	8 (24%)	15 (25%)
Ter sucesso no trabalho	5 (19%)	9 (26%)	14 (23,3%)
Continuar os estudos	5 (19%)	6 (17,6%)	11 (18,3%)
Realização pessoal (reforçar a auto-estima)	4 (15%)	6 (17,6%)	10 (16,8%)
Confirmar minha fé religiosa	3 (12%)	2 (5,9%)	5 (8,3%)
Formar minha família	1 (4%)	2 (5,9%)	3 (5%)
Ganhar muito dinheiro	1 (4%)	1 (3%)	2 (3,3%)
Total	26 (100%)	34 (100%)	60 (100%)

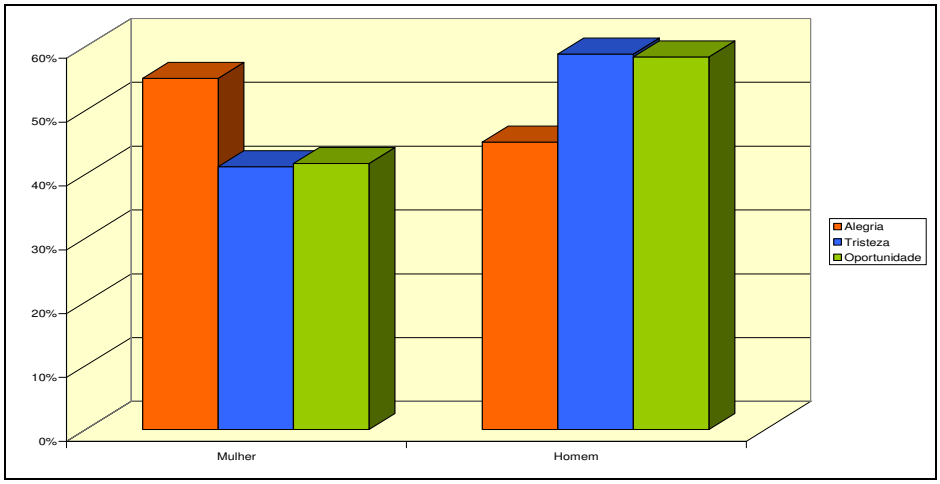
Fonte: levantamento de campo, 2009.

6.4.2- As três palavras que descrevem a vida dos jovens 'hoje'

Quando solicitados para indicarem as três palavras que pudessem descrever suas vidas "hoje", as várias palavras indicadas pelos jovens estavam associadas às suas experiências em torno de instituições como a escola, a família e o trabalho; às expectativas e desejos do presente; às incertezas sobre o futuro; à religiosidade; à vida afetiva, entre outros. Contudo, entre as palavras indicadas, as que tiveram mais menção foram: *alegria* (58%), *tristeza* (24,6%) e *oportunidade* (17,4%).

A alegria manifestada por esses jovens poderá estar associada à própria vivência da condição juvenil e, possivelmente, reflete experiências e afeto, por eles indicados, como diversão, descoberta, amigos e amor. Cabe ressaltar que a palavra "alegria" teve menção mais expressiva no universo feminino (55%), onde constou algumas vezes como a primeira palavra. Em contrapartida, a palavra "tristeza" foi mais indicada pelos homens (41%), talvez, porque se sentem socialmente mais pressionados numa situação de desemprego e a dependência suscita pressões do grupo familiar, apesar das barreiras impostas pelo mercado de trabalho. Já a "alegria" mencionada pelas mulheres poderá estar relacionada, entre outras, ao desempenho escolar, pois a maioria completou a formação secundária; e à conquista de alguma autonomia em relação à família de origem pela via da maternidade e casamento. A terceira palavra "oportunidade" teve a maioria das menções no universo masculino (58%), podendo estar associada às expectativas em torno do curso profissional como possibilidade de concretização dos projetos no mundo do trabalho e na esfera privada (gráfico 13).

Gráfico 13: As três palavras que descrevem a vida dos jovens 'hoje'



Fonte: levantamento de campo, 2009.

6.4.3 - Os projetos futuros

Quando indagados sobre o futuro - *como você se vê daqui a dez anos?-*, os sujeitos desta pesquisa revelaram-se otimistas, desenhando um projeto de felicidade e sucesso em torno de três esferas: família, escola e trabalho.

> *Um homem muito responsável na família e no trabalho, cheio de amigos, com recursos para apoiar quem precisa* (H45, 20 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

> *Um adulto responsável e feliz. Casado, com a minha casa e própria família, um emprego e alto grau de escolaridade* (H39, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

O futuro é o espaço onde os jovens esperam concretizar plenamente os seus projetos como a conclusão da escolaridade, ter um emprego, casa e família própria. É o tempo de ser adulto responsável na família e no trabalho, mas isso não significa se esquecer dos amigos.

> *Bom emprego, minha família, muito sucesso e divertir muito (H16, 24 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).*

> *Como um homem feliz, com a família mais feliz do mundo, um lar feliz. Também como um homem que lutou com força e conseguiu vencer na vida* (H2, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).

Os rapazes acreditam que poderão “vencer na vida” e ter “muito sucesso”. Nesse tempo esperam se divertir muito, desfrutar a vida, pois o um bom emprego poderá fornecer recursos para as horas de lazer.

> *Mulher realizada, digna, que luta pelos seus objetivos, com um futuro brilhante* (M9, 23 anos, 12º ano de escolaridade, curso de funilaria).
>
> *Realizada em todos os sentidos: ter uma família, sucesso no trabalho, felicidade e uma vida melhor* (M46, 22 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

As jovens almejam uma “vida melhor”, um futuro brilhante que inclui realizações no plano profissional e familiar.

> *Realizada, com um emprego no ramo que gosto, com minha família constituída, com possibilidade de ajudar outras pessoas a realizar os seus sonhos* (M51, 19 anos, 12º ano de escolaridade).
>
> *Realizada com o meu próprio emprego, minha família constituída e estudos concluídos* (M6, 25 anos, 12º ano de escolaridade, curso de informática).

Para ser uma mulher realizada, além ter o próprio emprego e família constituída, essa jovem almeja ter os seus estudos concluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos desta pesquisa são jovens do meio rural e urbano, pertencentes às famílias das camadas populares, da República de Cabo Verde. Neste estudo se almejou compreender como esses jovens vivenciam a transição escola-trabalho numa sociedade que apresenta algumas peculiaridades, em processo de transformação, cujas esferas do trabalho, da escola e da família são delas reflexo. A pesquisa foi baseada em abordagem qualitativa, visando observar a diversidade de experiências e situações reais vivenciadas pelos jovens, que a aparente similitude de pertencimento à mesma posição social e ao mesmo recorte demográfico encobre. Para tal diversidade entrelaçam-se, entre outras, os percursos escolares, as experiências de trabalho e de desemprego, a parentalidade, os modelos culturais associados ao sexo masculino e sexo feminino, a freqüência a um curso de qualificação profissional e as condições estruturais.

O percurso escolar desses jovens, cujos níveis de escolaridade variam entre 10 anos a 12 anos de estudos completos, situando a maioria nesse último, foi conturbado e fortemente condicionado às condições materiais de suas famílias. Uma vez que a escola secundária pública estabelece o limite de duas reprovações, sob pena da expulsão do aluno, alguns jovens saíram da escola sem ter completado a formação secundária, ou seja, doze anos de estudos. Aqueles que completaram esse nível de instrução mencionaram a importância dos seus familiares como "suporte" (MARTUCCELLI, 2007), assumindo os custos dos seus estudos numa escola privada. Apesar das inegáveis melhorias logradas pela expansão do ensino, cuja nova geração tem se beneficiado, em Cabo Verde a escola, mesmo a pública, ainda não é para todos.

A gravidez marca de forma indelével a heterogeneidade de percursos e as relações de poder entre os sexos no percurso escolar, pois algumas jovens, por imposição da escola, suspenderam as aulas durante essa fase. O desejo de continuar os estudos e o "*medo de perder um ano da escola*", como afirmou uma entrevistada, configuram o eixo de tensão vivenciada pelas moças nessa circunstância. Em contrapartida, a paternidade no percurso escolar é tratada sob a ótica feminina, pela própria escola que a torna invisível, reforçando a idéia de que essas mulheres são as únicas responsáveis pela gravidez. Deste modo, a escola reproduz as assimetrias que atravessam as relações de gênero na sociedade cabo-verdiana e, ao mesmo tempo, condiciona percursos díspares para rapazes e moças do mesmo grupo etário, da mesma posição social e com inserção no mesmo contexto de residência. Contudo, os dados

desta pesquisa não apontam uma vinculação mecânica entre a gravidez e o insucesso escolar das jovens. Além disso, como referiram algumas moças, a maternidade não significou o abandono do projeto escolar, pois o suporte dos familiares, também nessa circunstância, revelou-se decisivo para a continuidade dos estudos, isentando as jovens mães da busca de um trabalho remunerado.

Entretanto, para uma expressiva parcela de jovens desta pesquisa as fronteiras entre o percurso escolar e o mundo de trabalho são tênues, sendo a escola e o trabalho duas experiências concomitantes. O relato dos entrevistados evidencia que a entrada no mundo de trabalho ocorre pela trilha da precariedade e de forma precoce. Porém, não se pode, de forma equivocada, considerar que a razão do trabalho em suas vidas resume-se apenas à satisfação das suas necessidades básicas e de suas respectivas famílias, a ponto de subestimar a sua importância, notadamente como possibilidade de: conquista de independência em relação aos seus pais, experimentação da condição juvenil e acesso a novas redes de amizade. Mais ainda, face às fragilidades das políticas públicas (na atribuição de bolsas de estudos), para alguns jovens ter um trabalho é condição *sine qua non* para o retorno ou a permanência na escola. Essas considerações permitem dizer que em Cabo Verde "*o trabalho também faz juventude*" (SPOSITO, 2005).

Com base nessas considerações, ressalto que em Cabo Verde a transição escola-trabalho, longe de representar uma passagem entre dois tempos e dois processos de socialização institucional – um que ocorre na escola e outro no trabalho -, tende a se constituir duas experiências concomitantes, para os jovens das camadas populares: fazem trabalhos precários durante o percurso escolar; saem da escola sem completar os estudos; e almejam retornar à escola no futuro em concomitância com um emprego fixo que garanta uma renda para conclusão dos estudos. Nesse sentido, a aplicação do conceito transição escola-trabalho nesta pesquisa foi cautelosa, de forma a abarcar a diversidade das situações acima descritas, considerando que havia casos em que os jovens almejavam uma transição não da escola para o trabalho, mas, sim, de um trabalho precário para um *bom emprego*, em suas palavras. Essa peculiaridade do modelo de transição entre a escola e o trabalho aponta para algumas semelhanças das experiências dos jovens, oriundos de estratos populares, de Cabo Verde e do Brasil.

Porém, apesar de serem fluídas as fronteiras entre a escola e o mundo do trabalho, as dificuldades que os jovens enfrentam na busca de um *trabalho digno*, um emprego, têm sido cada vez mais acrescidas, mesmo para os entrevistados com qualificações escolares de doze anos de estudos. A vivência dos tempos subjetivos do

desemprego também configura um marco importante da diversidade entre os percursos dos jovens e das jovens desta pesquisa.

De uma forma geral, o tempo de desemprego é vivido negativamente pelos jovens de ambos os sexos, pelo seu peso de *culpabilidade, inutilidade, tédio, tristeza* e *vergonha*. Os rapazes queixaram-se da forte pressão familiar e social, dizendo que se sentiram *revoltados, humilhados, deprimidos e* com *pensamentos negativos.* Para alguns rapazes o desemprego é uma armadilha que mina o terreno movediço para ilegalidades. Para as mulheres o desemprego, longe de ser um tempo sem nada para fazer, é o tempo que mais os trabalhos domésticos recaem sobre as suas costas, sendo evidente a necessidade que sentiam de: "*sair de casa, passear* e *estar com os amigos*".

Contudo, destacaria também a presença de um grupo de jovens que não se sentiam culpados pela vivência do desemprego; ao contrário, creditaram o ônus de desemprego às insuficiências das políticas públicas no país, pois consideram as oportunidades de emprego existentes insuficientes: *O pior de tudo é ter a capacidade e não ter oportunidade*. Por outro lado, esses jovens questionam a confiança depositada na escola como garantidora de um trabalho ao final dos estudos, afirmando: é *como se a escola fosse sem importância.*

Os jovens indicaram dois grandes obstáculos com os quais se defrontam na busca de um trabalho: a falta de formação profissional e a falta de experiência. Em Cabo Verde o mercado de trabalho tem se revelado mais competitivo, tornando o diploma de qualificação (superior e ou profissional) um requisito crucial para os sujeitos ampliarem suas chances na disputa pelo trabalho. Para os jovens deste estudo, cujas famílias não dispõem de uma renda que permita financiar os estudos universitários, os cursos profissionais representam uma oportunidade significativa de aquisição da qualificação, desenhando uma estratégia para enfrentarem a seleção negativa da "prova" escolar (MARTUCCELLI, 2007) na passagem da escola para o (novo) trabalho.

A freqüência aos cursos profissionais (de funilaria e instalação e manutenção de sistemas informáticos), na Escola de Formação Profissional da Variante, foi amplamente condicionada pelo "suporte" de duas ONGs (ACRIDES e BorneFonden), que ofereceram bolsas de estudos a esses jovens. A aquisição da qualificação profissional mostrou-se também um importante eixo para captar a diversidade entre os percursos dos rapazes e das moças desta pesquisa. O curso de funilaria é freqüentado por uma única mulher. Isso poderia revelar que as fronteiras de gênero estão postas no processo de aquisição da qualificação, dentro da escola, que funciona como um ponto

de partida, a partir do qual as desigualdades entre os sexos se deslocam rumo ao mercado de trabalho.

Ressalta-se que para todos os entrevistados o curso de qualificação profissional assumiu o sentido de um emprego. Ou seja, um passaporte que garante a transição da escola para o (novo) trabalho. Mais ainda, a qualificação profissional assume também diversos sentidos associados à construção dos seus projetos de vida, na esfera pública e privada, em torno dos quais se agrupam os sujeitos: *um emprego para financiar o curso superior; rapazes solteiros: um emprego para apoiar a família; um diploma profissional, um bom emprego; rapazes com filhos: ter casa e família própria; mulheres com filhos: conquistar autonomia*

Passo então a explicitar, de forma sucinta, cada um desses sentidos: (1) *um emprego para financiar o curso superior* - apontado por uma grande parcela dos jovens que completaram a formação secundária, sobretudo as mulheres. É com o suor do próprio trabalho que esses jovens pretendem realizar os estudos universitários. Esse projeto poderá encobrir tanto uma estratégia para garantir, no futuro, maior segurança no mundo do trabalho como um projeto de mobilidade social. Nesse grupo a qualificação assumiu o <u>significado de oportunidade</u>; (2) *um emprego para apoiar a família* - para um grupo de rapazes solteiros a qualificação permite encontrar um emprego para melhorar as condições de vida da família, pois ela é considerada fundamental enquanto suporte que representa nos seus percursos, particularmente, no escolar. Trata-se de um projeto coletivo que poderá também estar associado a uma socialização, cujos interesses do grupo familiar prevalecem sobre o interesse individual. Esses rapazes atribuíram à qualificação o <u>significado de emprego</u>; (3) *um diploma profissional, um bom emprego* - os jovens que teceram esse sentido haviam adquirido a "qualificação informal" através da aprendizagem informal no próprio ambiente de trabalho, baseada em relações interpessoais com funcionários e ou familiares mais experientes. Para esses rapazes um diploma de qualificação profissional representa a possibilidade de transição de um trabalho precário para um emprego. Esses jovens atribuíram à qualificação o <u>significado de sucesso</u>; (4) *rapazes com filhos: ter casa e família própria* – para esses jovens pais, ainda dependentes dos familiares, a qualificação profissional representa a possibilidade de ter um "*emprego para realizar como homem"*, ou seja, ter casa própria e assumir o provimento da nova família. Esses rapazes atribuíram à qualificação o <u>significado de honra</u>; (5) *Mulheres com filhos: conquistar autonomia* - para essas jovens a qualificação profissional assume o sentido

de um emprego que permite desenhar um projeto de autonomia, pois elas almejam ter uma profissão, sem rejeitar, porém, as lidas domésticas. Essas mulheres desejam ser mais autônomas e valorizadas no grupo familiar, sendo que atribuíram à qualificação o significado de sonho.

Um olhar geral sobre os percursos desses jovens permite dizer que, apesar das dificuldades que enfrentam, o presente é vivenciado com otimismo e o futuro é idealizado com um projeto de felicidade e sucesso. Entre um tempo e outro transcorre as vidas reais desses sujeitos que encarnam o mesmo tempo cultural na sociedade cabo-verdiana - juventude.

Finalmente, ressalto que este estudo exploratório constitui apenas uma porta aberta que deixa várias interrogações por explorar, evidenciando a necessidade e importância de novas reflexões e debate sobre a juventude cabo-verdiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel, "Las politicas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadania y nueva condicion juvenil en Colombia." In: Dávila, Leon Oscar (ed.), ***Políticas públicas de juventud em América Latina: políticas nacionales***. Viña del Mar: CIDPA, 2003. p. 229-263.

_____. ***Possibilidades e limites da participação juvenil para o impacto na agenda pública:*** *o caso do conselho municipal de juventude em Medellín*. Palestra realizada no fórum: "Estratégias para a participação cidadã e comunitária na Colômbia", em Bogotá, dezembro de 2001 (mimeo).

ABRAMO, Helena. W. ***Cenas juvenis*****:** *punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Página Aberta, 1994.

_____. "Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marilia (orgs.). ***Revista Brasileira de Educação***, São. Paulo, n.5/6 (n. esp.), p. 25-36, mai./dez.1997.

_____. "Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo." In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

_____. "Espaços de juventude." In: FREITAS, Maria V; PAPA, Fernanda C. (orgs.). ***Políticas públicas: juventude em pauta***. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert/Ildes, 2003.

_____; BRANCO, Pedro Paulo. "Apresentação". In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 9-22

ALBUQUERQUE, Luis. "Descobrimento das ilhas de Cabo Verde". In: ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria (coord.). ***História geral de Cabo Verde***. 2ª Edição, vol. I, Lisboa: IICT, Centro de Estudo de História e Cartografia Antigas; Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001. p. 23-40

AMARAL, Ilídio. "Cabo Verde: introdução geográfica". In: ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria (coord.). ***História geral de Cabo Verde***. 2ª Edição, vol. I, Lisboa: IICT, Centro de Estudo de História e Cartografia Antigas; Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001. p. 1-22

ANJOS, José Carlos. "Sexualidade juvenil de classes populares em Cabo Verde: os caminhos para a prostituição de jovens urbanas pobres". ***Revista Estudos Feministas,*** Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 163-177, jan./abr. 2005.

ANTUNES, Ricardo. ***Adeus ao trabalho?*** *Ensaios sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-55

_____. ***Os Sentidos do trabalho:*** *ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª Edição. São Paulo: Boitemp, 2001.

_____. "As formas diferenciadas da reestruturação produtiva e o mundo do trabalho no Brasil". In: ***Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo,*** 2ª Época, nº 21, 1º Semestre de 2009, p. 35-49.

ARIÈS, Philippe. ***História social da criança e da família***. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARRUDA, Maria C. "Qualificação versus competência". ***Boletim Técnico do SENAC***, v. 26, nº 3, set/dez, 2000. Disponível em: <http://www.senac.br>. Acessado em: 3/11/2009.

BABBIE, Earl. ***Conceituação e desenho de instrumentos: métodos de pesquisa de Survey***. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999. p.181-208

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. "O Trabalho, busca de sentido". In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marilia (orgs.). ***Revista Brasileira de Educação***, São. Paulo, n.5/6 (n. esp.), mai./dez, p.76-95, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALENO, Ilídio. "Povoamento e formação da sociedade". In: ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria (coord.). ***História geral de Cabo Verde***. 2ª Edição, vol. I, Lisboa: IICT, Centro de Estudo de História e Cartografia Antigas; Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001. p. 125-173

BARBERO, Jesus Martín. ***Dos meios às mediações*****.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

BARBERO, Jesus Martín; GERMAN, Rey. ***Os exercícios do ver***. São Paulo: Senac, 2001.

BARBETTA, Pedro Alberto. ***Estatística aplicada às ciências sociais***. 4ª Edição, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. ***Modernidade líquida***. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGER, Peter L; BERGER, B. "Socialização: como ser um membro da sociedade." In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José S. ***Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia***. São Paulo: LTC Editora, 1975. p. 193-214

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. ***A construção social da realidade*****:** *tratado de sociologia do conhecimento*. 24ª Edição. Petrópolis, Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. "La jeunesse n'est qu'un mot." In: ***Questions de sociologie***. Paris: Minuit, 1980.

_____. "De quoi parle-t-on quand on parle du problème de la jeunesse." In: PROUST, François (org.) ***Les jeunes et les autres:*** *contributions des sciences de l'homme à la question des jeunes*. Vaucresson: CRIV, 1986.

_____. “Compreender”. In: ***A miséria do mundo***. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOUDON, Raymond. ***Métodos quantitativos em sociologia***. Rio Janeiro, Vozes, 1971. p. 31-68 e 82-115.

BOOKOVER, Wilbur. “A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora”. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. ***Educação e Sociedade***. 5ª Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1970. p. 80-90

BRANCO, Pedro Paulo**,** “Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas.” In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148

BRANDÃO, Zaia. “Conversas com pós-graduanos. In: _____. ***Pesquisa em educação: conversas com pós-graduanos.*** Rio de Janeiro: Loyola / PUC-RJ, 2002, p. 15-25

BRANDÃO, Zaia. “Entre questionários e entrevistas. In: _____. ***Pesquisa em educação: conversas com pós-graduanos.*** Rio de Janeiro: Loyola / PUC-RJ, 2002, p. 27- 43

BRENNER, Ana K.; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. “Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros”. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214

BRUSCHINI, Cristina; RICOLDI, Arlene. “Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos”. In: COSTA, Albertina; SORJ, Bila (orgs.). ***Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais****:* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

CABRAL, Amilcar. ***A arma da teoria: unidade e luta***. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CALAZANS, Gabriela. “Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão”. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 215-241

CAMARANO, Ana. et al. ***Caminhos para a vida adulta*****: *as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros***. Rio de Janeiro, IPEA, 2004. (Texto para Discussão/IPEA; 1038) Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acessado em: 3/11/2009.

_____. “A Transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios?” ***Mercado de trabalho: conjuntura e análise***, v.8, n.21, p.53-66, fev. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acessado em: 3/11/2009.

CANCLINI, Garcia N. ***Consumidores e cidadãos:*** *conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. p. 51-70

_____. ***Culturas híbridas:*** *estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Ed. Grijalbo, 1989.

CARNEIRO, Maria. J. "Juventude rural: projetos e valores". In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-261

CARRANO, Paulo César. ***Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades***. Jan/mar. 2006. Disponível em: <http://www.ibase.com.br>. Acessado em: 3/11/2009.

CHAMBOREDON, Jean - Claude. "Adolescence et post-adolescence: já 'juvénisation". In: ALEON, MORVAN, LEBOVICI. ***Adolescence terminée, adolescence interminable***. Paris: PUF, 1985.

CHIESI, Antonio; MARTINELLI, Alberto. "O trabalho como escolha e oportunidade." In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marilia. (orgs.). ***Revista Brasileira de Educação***, n.5/6 (n. esp.), p.110-208, mai./dez.1997.

CLARKE, John. et al. "Subcultures, cultures and class". In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (ed.). ***Resistance through rituals:*** *youth subcultures in post-war Britain.* London: Hutchinson, 1976.

COMBESSIE, Jean-Claude. ***O método em sociologia*****:** *o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 2004. p. 40-51 e 155-173

CONNELL, Robert. "Políticas da masculinidade". ***Educação & Realidade***. Porto Alegre, v.2 n. 20, p.185-206, jul/dez., 1995.

CORTI, Ana; SOUSA, Raquel. ***Diálogos com o mundo juvenil:*** *subsídios para educadores*. São Paulo: Ação educativa / Ford, 2005.

CORROCHANO, Maria Carla. ***Jovens olhares sobre o trabalho*****:** *um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. São Paulo, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/USP, 2001.

CORROCHANO, Maria Carla. ***O trabalho e sua ausência:*** *narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo*. São Paulo, Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação/USP, 2008.

DAYRELL, Juarez. "O jovem como sujeito social" In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marilia; CARRANO, Paulo (orgs.). ***Juventude e Contemporaneidade***. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. Escola e culturas juvenis: In FREITAS, Maria V; PAPA, Fernanda C. (orgs.). ***Políticas públicas: juventude em pauta***. São Paulo: Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert/Ildes, 2003.

_____. ***A música entra em cena*:** *o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte.* São Paulo, Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação/USP, 2001.

DAUSTER, tanaia. "Uma infância de curta duração: trabalho e escola". ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, n. 82, ago. 1992.

DAVIDSON, Basil. ***As ilhas afortunadas:*** *um estudo sobre a África em transformação*. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco. Col. Estudos e Ensaios, 1988.

DIAS, Juliana. "Língua e poder: transcrevendo a questão nacional". Universidade de Brasília. ***MANA***, 2002.

DOMINGUES, Ângela. "Administração e instituições: transplantes, adaptação, funcionamento". In: ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria (coord.). ***História geral de Cabo Verde***. 2ª Edição, vol. I, Lisboa: IICT, Centro de Estudo de História e Cartografia Antigas; Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001. p.41-119

DUARTE, Manuel. "Caboverdianidade e Africanidade". ***VERTICE***, vol. 14. 1954.p 639-644.

DUBAR, "Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência". ***Educação & Sociedade***, vol. 19, n. (esp.) 64, p. 87-103, set., 1998.

_____. "La construction sociale de l'insertion professionnelle en France." In: ROULLEAU-BERGER, Laurence e GAUTHIER, Madeleine (eds.). ***Les jeunes et l'emploi dans le villes de l'Europe et de l'Amérique du Nord***. Paris, Editions de l'Aube, 2001, p. 111-23.

_____. ***A Socialização:*** *construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. "A escola e a exclusão". ***Cadernos de Pesquisa***, nº 119, jul., p. 29-45, 2003.
_____. ***Sociologie de l'experience***. Paris: Éditins du Seuil, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. "Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes" ***Lien social et Politique***, nº 35, 1996, p.109-121. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/005092ar>. Acessado em: 03/11/2009.

ÉVORA, Roselma. ***Abertura política e o processo de transição democrática em Cabo Verde***. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Brasília, 2001.

FERREIRA, Pedro. "Comportamentos de Riscos dos Jovens." In: PAIS, José Machado; CABRAL, Manuel V. ***Condutas de risco:*** *práticas culturais e atitudes perante o corpo.* Oeiras: Celta Editora. 2003.

FERRETTI, Celso. "Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre educação e trabalho". ***Revista Educação & Sociedade***. Campinas, vol. 25, nº 87, p.401-22, mai/ago, 2004.

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler***. São Paulo: Cortez, 1992. p.11-24.

FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. ***A África ensinando a gente:*** *Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.* São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio**, "**Juventude, trabalho, e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas." In: ABRAMO, HELENA; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

FURTADO, Claudio. ***Gênes e (re)produção das classes dirigentes em Cabo Verde:*** *uma contribuição para o seu estudo*. São Paulo. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1994.

GÓIS, Pedro. ***Emigração cabo-verdiana para (e na) Europa e sua inserção em mercados de trabalho locais: Lisboa, Milão, Roterdão***. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, 2006.

GOMES, Jerusa. "Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego". In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marilia. (orgs.). ***Revista Brasileira de Educação***, n.5/6 (n. esp.), p. 53-62, mai./dez.1997.

GUERREIRO, Maria; ABRANTES, Pedro. ***Transições incertas: o jovem perante o trabalho e a família***. Lisboa: Ministério da Educação/CITE, 2007.

GUIMARÃES, Nadya A. et al. ***Desemprego: aspectos institucional e biográfico; uma comparação*** Brasil-França-Japão. São Paulo: USP; Cebrap; Seade; CEM, 2003. p. 71-137. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/>. Acessado em: 03/11/2009.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. "Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?" In: ABRAMO, In: ABRAMO, HELENA; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.*** São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p.149-174.

KOBER, Claudia M. ***Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo***. São Paulo: Autores Associados, 2004.

HALL, Stuart. ***Da diáspora***. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HARVEY, David. ***Condição pós-moderna***. 4ª Edição. São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. "Trabalho doméstico: uma servidão "voluntária"? In: ***Gênero e Educação: Caderno para Professores***. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1993.

IZQUIERDO, Maria J. "EL concepto de gênero": In: Vilanova, M.(com). ***Pensar lãs diferencias***. Barcelona: Universitat de Barcelona,1991. p. 35-43.

JACINTO, Claudia; MILLENAAR, Verónica. "Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como suporte subjecivo." ***Revista Última Década,*** v. 17, n. 30, jul., 2009, p. 67-92. Disponível em: <http://www.scielo.cl>. Acessado em 14/02/2010.

LAGREE, Jean Charles. ***L'allongement de la jeunesse en question***. Paris, 1988. (mimeo).

LAVILLE, Christian & DIONE, Jean. ***A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*.** Porto Alegre/Belo Horizonte:Artes Médicas Sul Ltda./UFMG, 1999. p. 85-126.

LEITE, Ana M.; NUNES, Maria R. "Juventudes e inclusão digital: reflexões sobre o acesso e uso do computador e da internet pelos jovens". In ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane; ESTEVES, Luis. (orgs.). ***Juventudes: outros olhares sobre a diversidade***. São Paulo: SECAD/UNESCO, 2007.

LEITE, Elenice. "Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania." In: FREITAS, Maria V; PAPA, Fernanda C. (orgs.). ***Políticas públicas: juventude em pauta***. São Paulo: Ação Educativa/ Fundação Friedrich Ebert/Ildes, 2003.

LEITE, Marcia. "El trabajo y sus reconfiguraciones: las nuevas condiciones de trabajo discutidas a partir de conceptos y realidades". In: ***Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo,*** 2ª Época, nº 21, 1º Semestre de 2009. p. 7-33.

LEITE, Marcia; NEVES, Magda (Orgs). ***Trabalho, qualificação e formação profissional***. São Paulo: ALAST, 1998.

LENOIR, Remi. "Objeto sociológico e problema social." In: ***Iniciação á prática sociológica***. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEVI, G; SCHMITT, J. C. ***História dos jovens***. São Paulo: Cia Editora das Letras, 1996.

LOPES, Baltazar. ***Cabo Verde visto por Gilberto Freyre***. Praia: Imprensa Nacional, 1956.

LOPES, Maria Immacolata. ***Pesquisa em comunicação***. 8ª Edicaçõ, São Paulo: Loyola, 2005.

LYRA, Jorge. ***Paternidade adolescente:*** *da investigação à intervenção*. São Paulo, Dissertação de mestrado, PUC, 1997.

MAGNANI, J. Guilherme. "De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana". ***RBCS*** Vol. 17, n. 49, Junho 2002.

_____. ***Festa no pedaço:*** *cultura popular e lazer na cidade.* São Paulo: Hucitec, 1998.

MAGNANI, J. Guilherme C. & TORRES, L. (org.). ***Na Metrópole:*** *textos de antropologia urbana*. São Paulo, EDUSP, 2000.

MANNHEIM, Karl. "O problema da juventude na sociedade moderna". In: ***Sociologia da Juventude***. Rio de Janeiro: Zahar, v. I, 1968.

_____."Funções das gerações novas". In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. ***Educação e sociedade***. 5ª Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. "La Juventud és mas que una palabra." In: MARGULIS, Mario (ed.). ***La Juventud és mas que una palabra:*** *ensayos sobre cultura e juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1998.

MARTUCCELLI, Danilo. ***Cambio de rumbo:*** *la sociedad a escala del indivíduo*. 1ª Edição. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MARQUES, Maria. "Escola noturna e jovens". In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marilia; CARRANO, Paulo (orgs.). ***Juventude e Contemporaneidade***. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MELUCCI, Alberto. "Juventude, tempos e movimentos sociais." In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marilia; CARRANO, Paulo (orgs.). ***Juventude e Contemporaneidade***. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MILLS, Charles Wright. "A promessa." In: ***A imaginação sociológica***. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. p.9-32.

_____. "Educação e classe social". In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. ***Educação e sociedade***. 5ª Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1970. p.268-86

NAVILLE, Pierre. ***La formation professionnelle et l'école***. Paris: Press Universistaires, 1947.

_____. ***Essai sur la qualification du travail.*** Paris: Revière, 1956.

NISBET. R. A. ***La tradition sociologique***. Paris: PUF, 1984.

NOVAES, Regina. "Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença?" In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.*** São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p.263-290

OLIVEIRA, Ramon. "A teoria do capital humano e a educação profissional". ***Boletim Técnico do SENAC***, vol. 27, nº 1, jan/abr, 2001. Disponível em: < www.senac.com.br>. Acessado em: 3/11/2009.

OLIVEIRA, Elisabete. ***Sexualidade, maternidade e gênero*****:** *experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares*. São Paulo, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/USP, 2007.

PAIS, José. ***Culturas Juvenis***. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

_____. et al. "Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social,* ***Revista de Sociologia da USP****,* v.17, nº 2, 2005. p. 109-40

_____. ***Ganchos, tachos e biscates***. Lisboa: Âmbar, 2005a.

PERALVA, Angelina, "O Jovem como modelo cultural." In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marilia; CARRANO, Paulo (orgs.). ***Juventude e Contemporaneidade***. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

PEREGRINO, Mônica. "Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais". ***Pesquisas em Educação,*** EDUFF, n.º 3, 2008.

_____. Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

PINA, Leão. ***Valores e democracia em Cabo Verde:*** *entre adesão formal e embaraço cultural.* Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2006.

POCHMANN, Marcio. "Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?" ***Revista Educação &. Sociedade***, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

ROCHA, Euda. ***Entre queixa feminina e o desabafo masculino****: gênero enquanto categoria que transversaliza o desemprego de jovens*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <www.Fazendogenero7.ufsc.br>. Acessado em: 3/11/09.

ROPÉ, François; TANGUY, Lucie (Orgs). ***Saberes e competências:*** *o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 15-24

RODRIGUES, Nélida. ***Doença-da-terra e doença-da-farmacia*****:** *um estudo da relação entre a medicina popular e a medicina em Cabo Verde, uma sociedade em mudança*. São Paulo, Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1991.

ROSEMBERG, Flúvia, et al. ***A educação da mulher no Brasil***. São Paulo: Global, 1982.

SCHAFF, A. ***Linguagem e conhecimento***. Coimbra, Almedina, 1974. p. 247-268.

SCHNAPPER, Dominique. "Crise Économique, chômage, anomie". In; ***La crise dans touts ses états: ouvrage collectif.*** CIACO, Louvain-La Neuve, 1984.

SCHWARTZ, Yves. "O homem, o mercado e a cidade." In: ***Trabalho e Ergologia***. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

SCOTT, Joan W. "Gênero uma categoria útil de análise histórica". ***Educação & Realidade***, Porto Alegre, n. 20, v.2, p. 71-100, jul./dez.1995.

SETTON, Maria G. "Família, escola e mídia: um campo com novas configurações". *Educação e Pesquisa.* ***Revista da Faculdade de Educação da USP***, v. 18, n. 1, p. 107-116, jan./jun., 2002.

_____. "A particularidade do processo de socialização contemporâneo" *Tempo Social.* ***Revista de sociologia da USP***, v. 17, n. 2, 2005.

SILVA, Tomé V. "Kriolu: spedjo di nos alma". ***Cultura****,1998.*

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (org.). ***Simmel.*** São Paulo: Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SOUZA, Raquel. ***Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo***. São Paulo, Dissertação, Faculdade de Educação/USP, 2009.

SPINK , Mary Jane (org). ***Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*****:** *aproximações teóricas e metodológias*. 2ª Edição, S. Paulo: Cortez Editora, 2000.

SPOSITO, Marília P. (coord.) ***O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:*** *educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol I, II. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. "Violência e escola: as múltiplas faces de uma relação". In: PACHECO, Elza (org). ***Cotidiano infantil violento: marginalidade e exclusão social***. São Paulo: LAPIC: L'EDITORA, FAPESP, 2007.

_____. ***Espaços públicos e tempos juvenis:*** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: GLOBAL, 2007a.

_____. "Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil". In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). ***Retratos da juventude brasileira*****:** ***análises de uma pesquisa nacional***. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____. "(Des)encontros entre os jovens e a escola". In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). ***Ensino médio: ciência, cultura e trabalho***. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____.***Os Jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas***. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____."Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação". In: SPOSITO, Marilia P. (coord). ***Juventude e escolarização*** (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 4-32

_____. "Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação". ***Revista Brasileira de Educação***, São Paulo, n. 13, p. 73-94, 2000.

_____. "Estudos sobre juventude em educação". In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marilia. (orgs.). ***Revista Brasileira de Educação***, n.5/6 (n. esp.), p. 53-62, mai./dez.1997.

_____. "A Sociabilidade juvenil e a rua*:* novos conflitos e ação coletiva na cidade". *Tempo Social.* ***Revista de sociologia da USP***, São Paulo, v. 5, n1-2, p.161-178, nov. 1994.

_____. & CARRANO, Paulo César. Juventud y políticas públicas en Brasil. In: Dávila, Leon Oscar (ed.), ***Políticas públicas de Juventud em América Latina: políticas nacionales***. Viña del Mar: CIDPA, 2003. p. 265-303.

STROOBANTS, Marcelle. "A visibilidade das competências." In: ROPÉ, François; TANGUY, Lucie (Orgs.). ***Saberes e competências:*** *o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 135- 66.

TANGUY, Lucie. ***L'enseignment professionnel en France***. Paris: Press Universitaires, 1991.

TARTUCE, Gisela. ***Tensões e intenções na transição escola-trabalho***: *um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. São Paulo, Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas /USP, 2007.

TAVARES, Fernando Jorge. ***Educação e mudança social em Cabo Verde*****:** *subsídios para explicação de sua história.* São Paulo, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/USP, 2004.

TAVARES, Fernando Jorge. ***Educação, cultura e ideologia em Cabo Verde*****:** *um estudo sobre a exclusão da língua materna no sistema de ensino, no período pós-colonial*. São Paulo, Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação/USP, 2004.

TAVARES, Carlos M. et al. "Factors associated with sexual initiation and condom use among adolescents on Santiago Island, Cape Verde, West África". ***Caderno Saúde Pública.*** Rio de Janeiro, 25(9): 1969-1980, set, 2009.

VARELA, Domingos. ***Programa de educação sexual em IST/HIV/SIDA com adolescentes de uma escola secundária de Cabo Verde***: *percepção dos atores envolvidos no programa.* Salvador, Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2008.

VAN-ZANTEN, Agnes. "Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios qualitativos". *Educação e Pesquisa.* ***Revista da Faculdade de Educação da USP***. São Paulo, v.30, n.2, maio/ago 2004.

WARSCHAUER, Mark. ***Tecnologia e inclusão social:*** *a exclusão social em debate*. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

WHYTE, William Foote. ***Sociedade de esquina*** [street corner society]: *a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2005.

Documentos oficiais consultados:

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. ***CENSO 2000***. Disponível em: <http://www.ine.cv>. , Acessado em 3/11/2009.

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. ***QUIBB 2006***. Disponível em: <http://www.ine.cv>. Acessado em 3/11/2009.

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. ***QUIBB 2007***. Disponível em: <http://www.ine.cv>. Acessado em 3/06/2010.

CABO VERDE. Instituto do Emprego e Formação Profissional. ***Regime Jurídico Geral da Formação Profissional:*** Decreto-Lei n.º 37/2003, de 6/10/2003.

CABO VERDE. Instituto do Emprego e Formação Profissional. ***Estatuto dos Centros de Formação Profissional:*** Decreto- Regulamentar n.º 15/2005, de 26/12/2005.

CABO VERDE. Instituto do Emprego e Formação Profissional. ***Livro Branco da Formação Profissional.*** Praia, 2004.

CABO VERDE. Instituto do Emprego e Formação Profissional. ***Plano Estratégico de Formação Profissional***. Praia, 2007.

CABO VERDE. Ministério da Educação. ***Condições de Acesso e Permanência no Ensino Secundário:*** Decreto-Lei n.º 41/2003, de 27/10/2003.

CABO VERDE. Ministério da Educação. ***Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)***: Decreto-Lei n.º 103/III/90 de 29/12/90.

CABO VERDE. Ministério das Finanças. ***Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza II.*** Praia, 2008. p.232

CABO VERDE. Ministério das Finanças e Desenvolvimento Regional. ***Plano Nacional de Desenvolvimento 2002-2005***, vol I, II. Praia. s/d

CABO VERDE. Ministério da Qualificação e Emprego. ***Estudo Diagnóstico sobre o Mercado de Emprego.*** Praia, 2008. p. 148

CABO VERDE. Ministério da Saúde. ***Relatório Estatístico 2007***. Praia, 2007. p. 130.

CABO VERDE. Ministério do Trabalho. ***Regime Jurídico Geral das Relações de Trabalho:*** Decreto-Lei n.º 62/87, de 30/07/87; Decreto-Lei n.º 51-A/89; Lei n.º 101/IV/93, de 31/12/93.

CABO VERDE. ***Profil de Vulnerabilité du Cap Vert.*** Genéve, 2003. p. 44

CABO VERDE. Serviço de Estatística. ***Anuário Estatístico da Colônia de Cabo Verde.*** n.º XIV ano de 1946; XV ano de 1947; XVI ano de 1948; XVII ano de 1949; XVIII ano de 1950. Praia.

PORTUGAL. ***Administração Civil das Províncias Ultramarinas***: proposta de lei orgânica e relatório. Lisboa, Imprensa Nacional, 1914.

PORTUGAL. Serviço de Estatística. ***Anuário Estatístico da Província de Cabo Verde 1951-1952***. Lisboa, 1961.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna regularmente matriculada no curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e estou realizando uma pesquisa junto aos jovens do Centro de Formação Profissional de Variante, cujo objetivo é conhecer os significados e sentidos da formação profissional na transição escola-trabalho.

Sua participação será através de um formulário, que será aplicado por mim. A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar participando, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida sob sigilo e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Com a sua participação você estará contribuindo para a compreensão do tema estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, através do número de telefone informado abaixo.

Maria Odete Reis de Carvalho Andrade

_____

Nome e assinatura do pesquisador

Telefone: _____

Consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

APÊNDICE B

Formulário Referente à Pesquisa sobre a Transição Escola-Trabalho dos Jovens em Cabo Verde

Sou Maria Odete Andrade e estou realizando uma pesquisa sobre a transição escola-trabalho em Cabo Verde. Esta pesquisa faz parte do curso de mestrado em Educação que estou desenvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo. A tua participação poderá contribuir para melhorar o conhecimento sobre os jovens no país.

Este formulário é Anônimo.

IDENTIFICAÇÃO DO FORMULÁRIO

Entrevista nº. __ __ Data:___/___/____ Hora: das _____ à _____

Local_____

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

1. Data de nascimento: _____ **2. Idade**:_____ anos.

3. Sexo:

1. ( ) Feminino 2. ( ) Masculino

4. Estado civil:

1. ( ) Solteiro(a) → *Solteiro passar para nº 6*
4.( ) Divorciado/ Separado 5. ( ) Viúvo(a) 2. ( ) Casado(a) ou vive juntos

5. Com quantos anos se casou? _____ anos.

6. Tem filho(a)?

1. ( ) Sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 8*

7. Quantos? _____

8. Município onde mora: _____

9. Você mora :

1. ( ) Sozinho(a)
2. ( ) Somente com a mãe
3. ( ) Somente com filhos
4. ( ) Com os pais
5. ( )Somente com o pai
6. ( ) Somente com esposo(a)
7. ( ) Com parentes (tios, avós, primos, irmãos)
8. ( ) Com esposo(a) e filho(s)
9. ( ) Com amigos(as)

10. Outros_____

10. Você acredita em Deus?

1. ( ) Sim 2. ( ) Não

11. Tem alguma Religião?

1. ( ) Sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 14*

12. Se sim, Qual? _____

13. Você costuma freqüentar algum espaço religioso? Quantas vezes?

1. ( ) Não freqüento
2. ( ) uma vez por semana
3. ( ) duas vezes por semana
4. ( ) mais de duas vezes por semana
5. ( )apenas em períodos festivos
6. ( ) Outros _____

14. Tem irmãos / ou irmãs:

1. ( ) Sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 16*

15. Quantos? 1. Irmãos ____ 2. Irmãs ____

16. Município do seu nascimento: _____

17. Município de nascimento da sua mãe: _____

18. Município de nascimento do seu pai: _____

19. Seu pai e/ou sua mãe trabalha?

1. Pai
1. ( ) Sim
2. ( ) Não
3. ( ) Aposentado
4. ( ) Desempregado
5. ( ) Emigrante
6. ( ) Desaparecido
7. ( ) Falecido
8. ( )Outros
9. ( ) Não sabe

2. Mãe
1. ( ) Sim
2. ( ) Não
3. ( ) Aposentado
4. ( ) Desempregado
5. ( ) Emigrante
6. ( ) Desaparecido
7. ( ) Falecido
8. ( )Outros
9. ( ) Não sabe

20. Qual é a profissão do seu pai?

1. _____ 2. ( ) Não sabe

21. Qual é a profissão de sua mãe?

1. _____ 2. ( ) Não sabe

22. Qual é a ocupação atual do seu pai?

1. _____ 2. ( ) Não sabe

23. Qual é a ocupação atual de sua mãe?

1. _____ 2. ( ) Não sabe

24. Qual é o grau de escolaridade do seu pai e de sua mãe?

1. Pai
1. ( ) Analfabeto
2. ( ) Educação Primária incompleta
3. ( ) Educação Primária Completo
4. ( ) Educação Secundária 1º ciclo Incompleto
5. ( ) Ensino Secundário 1º ciclo completo
6. ( ) Educação Secundária 2º ciclo Incompleto
7. ( )Educação Secundária 2º ciclo completo
8. ( )Educação Secundária 3º ciclo Incompleto
9. ( )Educação Secundária 3º ciclo Completo
10. ( ) Ensino Médio Incompleto
11. ( ) Ensino Médio Completo
12. ( ) Ensino Superior Incompleto
13. ( ) Ensino Superior Completo
14. ( ) Pós-Graduação
15. ( ) não sabe

2. Mãe
1. ( ) Analfabeto
2. ( ) Educação Primária incompleta
3. ( ) Educação Primária Completa
4. ( ) Educação Secundária 1º ciclo Incompleto
5. ( ) Ensino Secundária 1º ciclo completo
6. ( ) Educação Secundária 2º ciclo Incompleto
7. ( )Educação Secundária 2º ciclo Completo
8. ( )Educação Secundária 3º ciclo Incompleto
9. ( )Educação Secundária 3º ciclo Completo
10. ( ) Ensino Médio Incompleto
11. ( ) Ensino Médio Completo
12. ( ) Ensino Superior Incompleto
13. ( ) Ensino Superior Completo
14. ( ) Pós-Graduação
15. ( ) não sabe

25. Outras pessoas além do seu pai e/ou de sua mãe trabalham em sua casa?

1. ( ) Sim → *Continuar*
2. ( ) Não 3. ( ) Não sabe → *Passar para o nº 27*

26. Se sim, Quem são?

_____

27. Qual é o rendimento mensal da sua família?

1. ( ) Menos de vinte mil escudos
2. ( ) De 20 a 25 mil escudos
3. ( ) De 26 a 30 mil escudos
4. ( ) De 31 a 35 mil escudos
5. ( ) De 36 a 40 mil escudos
6. ( ) De 41 a 45 mil escudos
7. ( ) De 46 a 50 mil escudos
8. ( ) De 51 a 65 mil escudos
9. ( ) De 66 a 70 mil escudos
10. ( ) De 71 a 80 mil escudos
11. ( ) De 81 a 90 mil escudos
12. ( ) Mais de 91 mil escudos

28. Quantas pessoas vivem com esse rendimento?

1. ( ) 3 pessoas
2. ( ) 4 pessoas
3. ( ) 5 pessoas
4. ( ) 6 pessoas
5. ( ) Mais de 7 pessoas
6. ( ) Não sabe
7. ( ) Outros

29. A casa onde você mora pertence a quem?

1. ( ) A seus pais
2. ( ) A você
3. ( ) É alugada
4. ( ) A familiares (tios/tias, avós)
5. ( ) A amigos
6. ( ) Outros _____
7. ( ) Não sabe

30. Sobre a sua situação financeira, você se considera independente?

1. ( ) Sim	→ *Passar para nº 32*
2. ( ) Não	→ *Continuar*

31. Quem sustenta as suas necessidades?

1. ( ) Meus pais
2. ( ) Pai
3. ( ) Mãe
4. ( ) Irmão/irmã
5. ( ) Parentes (tios/tias, avós)
6. ( ) Esposo (a)
7. ( ) Namorado(a)
8. ( ) Amigo(a)
9. ( ) Bolsa / apoio financeiro. Que instituição?_____
10. ( ) Outro. Quem_____

32. Além deste curso, você atualmente:

1. ( ) Só estuda
2. ( ) Está procurando emprego
3. ( ) Trabalha e estuda → *Continuar*
4. ( ) Só trabalha → *Passar para nº 34*

Se estuda, indica:

32. Classe _____ 33. Escola/ Instituição _____

TRAJETORIA ESCOLAR E PROFISSIONAL

34. Qual é o seu nível de escolaridade?

1. ( ) 9º ano incompleto
2. ( ) 9º ano completo
3. ( ) 10º ano incompleto
4. ( ) 10º ano completo
5. ( ) 11º ano incompleto
6. ( ) 11º ano completo
7. ( ) 12 º ano incompleto
8. ( ) 12 º ano completo
9.( ) Outros. Especifique_____

35. Você já reprovou alguma vez ?

1. ( ) Sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 37*

36. Quantas vezes? _____

37. Já estudou numa escola particular?

1. ( ) sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 41*

38. Que classe?_____

39. Por que motivo foi estudar numa escola particular?

_____

_____

40. Quem paga/pagou os seus estudos nessa escola?

1. ( ) Seus pais
2. ( ) Você mesmo
3. ( ) Familiares (tios/tias)
4. ( ) Irmão (s)
5. ( ) Bolsa do Governo
6. ( ) Bolsa de uma instituição. Qual?_____
7. ( ) Outros
8. ( ) Não sabe

41. Você saiu da escola com quantos anos? _____anos.

42. Por que motivo(s) parou de estudar? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Falta de escola perto de casa
2. ( ) Para trabalhar e ganhar dinheiro
3. ( ) Para ajudar os meus pais no trabalho em casa / no campo
4. ( ) Perdi o direito de continuar na escola (liceu)
5. ( ) Gravidez / Paternidade
6. ( ) Casamento
7. ( ) Cuidar dos irmãos
8. ( ) Não tinha nenhum interesse em estudos
9. ( ) Tinha dificuldades em compreender
10. ( ) Não gostava da escola
11. ( ) Razões financeiras
12. ( ) Outro. Especifique_____

1_____

2_____

3_____

43. Com quantos anos começou a trabalhar? 1. _____ anos

44. Você estava estudando quando começou a trabalhar?

1. ( ) Sim 2. ( ) Não 3. ( ) Não lembra

45. Qual é a razão principal que lhe levou a trabalhar? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Ter independência financeira
2. ( ) Pagar os estudos
3. ( ) Necessidades de vida
4. ( ) Pressão familiar
5. ( ) Realização pessoal
6. ( ) Gravidez / Paternidade
7. ( ) Educação do(s) filho(s)
8. ( ) Possibilidade de se divertir mais
9. ( ) Possibilidade de comprar mais
10. ( ) Para contribuir nas despesas em casa
11. ( ) Outros. Quais?_____
12. ( ) Não sabe

1_____

2_____

3_____

46. Como gasta o dinheiro que recebe? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Pago os estudos/formação
2. ( ) Nas despesas pessoais (exceto estudos)
3. ( ) Pago uma parte das despesas familiares
4. ( ) Na educação de filhos
5. ( ) A divertir com amigos(as)
6. ( ) Gasto tudo nas despesas familiares
7. ( ) Dou uma parte em caridade
8. ( ) Outros_____

1_____

2_____

3_____

47. Qual é o sentido do trabalho, de maneira geral, para você? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Ganhar dinheiro
2. ( ) Possibilidade de comprar mais
3. ( ) Possibilidade de constituir uma família
4. ( ) Possibilidade de fazer amigos
5. ( ) Possibilidade de divertir mais
6. ( ) Possibilidade de apoiar a sua família
7. ( ) Necessidade de vida
8. ( ) Prestígio / honra
9. ( ) Um dever
10. ( ) Segurança
11. ( ) Realização pessoal
12. ( ) Escravidão
13. ( ) Não sabe

14. ( ) Outros. Quais?_____

1_____

2_____

3_____

Por quê (em relação ao sentido mais importante)?

_____
_____
_____
_____

48. No mundo de trabalho as oportunidades são as mesmas para as mulheres e os homens?

Escolher apenas uma alternativa para o nº 1 e uma para o nº 2

1. Acesso ao trabalho
1. ( ) Melhores oportunidades para mulheres
2. ( ) Melhores oportunidades para homens
3. ( ) Oportunidades iguais para homens e mulheres
4. ( ) Não responde
5. ( ) Não sabe

2. Promoção e Sucesso profissional
1. ( ) Melhores oportunidades para mulheres
2. ( ) Melhores oportunidades para homens
3. ( ) Oportunidades iguais para homens e mulheres
4. ( ) Não responde
5. ( ) Não sabe

49. Durante quanto tempo procurou/ está procurando emprego?

1. ( ) Menos de 6 meses
2. ( ) Mais de 6 meses
3. ( ) Menos de 1 ano
4. ( ) A mais de 1 ano
5. ( ) Menos de 2 anos
6. ( ) A mais de 2 anos
7. ( ) A mais de 3 anos
8. ( ) Nunca procurei
9. ( ) Outros _____
10. ( ) Não sabe

50. Registrou no centro de emprego como desempregado(a)?

1. ( ) sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 52*

51. Recebeu algum conselho/assistência do Centro de Emprego ?

1. ( ) Nenhum	3. ( ) Informação sobre vagas
2. ( ) Recebi conselho sobre a forma de procurar emprego	4. ( ) informação sobre oportunidades de Educação/formação

( ) 5.Outro. Qual?_____

52. Resuma em três frases a sua experiência de desemprego:

_____
_____
_____
_____

53. O que você faz/fez principalmente para além de procurar o trabalho? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Concentro somente na procura de trabalho
2. ( ) Fico em casa e sou responsável de trabalhos domésticos
3. ( ) Faço cursos/formação complementares para melhorar o meu perfil
4. ( ) Passo o meu tempo com os meus amigos(as) na vizinhança
5. ( ) Organizo-me e planifico para fazer meu próprio negocio
6. ( ) Trabalho nos pequenos negócios da família
7. ( ) Faço trabalhos voluntários para a comunidade (sem remuneração)
8. ( ) Fico em casa e sou responsável pelas tarefas domesticas de rua (pagar contas, compras, etc)
9. ( ) Ajudo a família nos trabalhos no campo
10. ( ) Não faço mais nada, é um tempo de espera sem qualquer sentido
11. ( ) Outros _____

_____

54. Para você qual é o principal obstáculo para ter um trabalho? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) baixa escolaridade
2. ( ) Falta de Formação profissional
3. ( ) Não ter curso de línguas
4. ( ) Não ter curso de informática
5. ( ) Falta de emprego suficiente disponível
6. ( ) Falta de oportunidades de formação
7. ( ) Ser muito jovem
8. ( ) Falta de experiência
9. ( ) Ser homem / ser mulher
10.( ) Descriminação. Especifique_____
_____
11. ( ) Outros. Especifique_____
12. ( ) Não sabe

55. Na sua idade encontrar trabalho (em ralação às pessoas mais velhas) é: *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Igual	3. ( ) Mais difícil
2. ( ) Mais fácil	4. ( ) Não sabe

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – SENTIDOS E SIGNIFICADOS

56. Atualmente, trabalha durante a formação?

1. ( ) sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 61*

57. Se sim, que faz?

1. ( ) Tem um trabalho fixo	2. ( ) Biscates

Especifique_____

58. Quantas horas trabalha por semana/mês, em média? _____

59. Em que período?

1. ( ) Algumas horas durante o dia	2. ( ) Á noite	3. ( ) Finais de semana

60. No seu trabalho atual tem algum vínculo e/ou regalias? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Nenhum
2. ( ) Contrato temporario com segurança social
3. ( ) Contrato temporário sem segurança social
4. ( ) Contrato definitivo
5. Outros. Especifique _____

61. Por que decidiu fazer esta formação? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Para me ajudar a enfrentar o mundo de trabalho
2. ( ) Para melhorar a minha educação/formação e encontrar um outro trabalho
3. ( ) Apenas com o meu nível de escolaridade está muito difícil encontrar um trabalho
4. ( ) Para educar melhor os filhos
5. ( ) Para obter um salário melhor
6. ( ) Ainda não estou pronto para enfrentar o mundo de trabalho
7. ( ) Razões financeiras (não tenho meios para cobrir os estudos)
8. ( ) Para melhorar os meus conhecimentos
9. ( ) Outros
10. ( ) Não sabe

1_____

2_____

3_____

62. Como conseguiu Informações sobre o curso? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Anuncio nos meios de comuicação
2. ( ) Anuncio na própria escola
3. ( ) Através do Centro de Emprego
4. ( ) Através da Câmara Municipal
5. ( ) Através do Centro da Juventude
6. ( ) Através de pais, parentes (tios/tias, irmãos)
7. ( ) Através de amigo(a)
8. Outros. Quais_____

63. Como conseguiu uma vaga? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Através do Centro de Emprego
2. ( ) Através do Centro da Juventude da sua localidade
3. ( ) Através da Secretaria de Estado da Juventude
4. ( ) Através da Câmara Municipal
5. ( ) Apadrinhagem
6. ( ) Através de pais, parentes (tios/tias, irmãos)
7. ( ) No processo seletivo da escola
8. Outros. Quais_____

64. Quais os principais problemas que você encontra para realizar esta formação? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Transporte
2. ( ) Alimentação
3. ( ) Alojamento
4. ( ) Mensalidade
7. ( ) Materiais/textos
8.( ) Organização do curso (horários, materias de suporte para aulas)
9.( ) Dificuldades em compreender as matérias
10.( ) Colegas
11.( ) Outros_____

1_____
2_____
3_____

Por quê? (em relação ao primeiro lugar)

_____
_____

65. Qual é o curso que freqüenta? _____

66. Foi você que escolheu o curso? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Sim
2. ( ) Não
3. ( ) Foi uma seleção do Centro de Emprego
4. ( ) Não, se pudesse não faria este curso
5. ( ) Foi uma seleção da escola
6. ( ) Foi uma seleção da Secretaria de Estado da Juventude
7. ( ) Não importa quero apenas ter um curso
8. Outros _____

67. Se sim, por que razão escolheu este curso?

_____
_____
_____
_____
_____

68. Caso pudesse que curso gostaria de freqüentar? Porquê?

_____
_____
_____
_____
_____

69. Qual o sentido desta formação, de maneira geral, para você? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Possibilidade de ter um futuro melhor
2. ( ) Possibilidade de ganhar dinheiro
3. ( ) Possibilidade criar o meu auto-emprego
4. ( ) Possibilidade de fazer novos amigos
5. ( ) Possibilidade de ser um homem/mulher digno(a)
6. ( ) Possibilidade de ocupar melhor o meu tempo
7. ( ) Oportunidade de conhecer outra ilha
8. ( ) Possibilidade de conseguir um trabalho
9. ( ) Possibilidade de sair de casa dos meus pais
10. ( ) Possibilidade de ter uma profissão
11.( ) Possibilidade de ter um trabalho para continuar os meus estudos
12.( ) Possibilidade de vir a trabalhar em um ramo que gosto
13.( ) Possibilidade educar melhor os meus filhos
14.( ) Possibilidade de ajudar a minha família
15.( ) Possibilidade de sonhar com um futuro melhor
16.( ) não sabe

1_____
2_____
3_____

Por quê (em relação ao sentido mais importante)?

_____
_____
_____

70. Indica três palavras que descrevam o significado desta formação hoje na sua vida:

1º_____

2º_____

3º_____

71. Em que medida está satisfeito ou insatisfeito com o curso que está fazendo? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Muito satisfeito
2. ( ) Satisfeito
3. ( ) Insatisfeito
4. ( ) Muito insatisfeito

72. O que você mais gosta de fazer nesta formação? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Assistir aulas teóricas
2. ( ) Fazer aulas práticas
3. ( ) Participar nas atividades relacionadas com música, festas, passeios e.t.c
4. ( ) Encontrar amigos (as)
5. ( ) Participar nas atividades desportivas
6. ( ) Relacionar-se com os professores/ funcionários
7. ( ) Estudar para aprender coisas novas
8. ( ) Namorar/Paquerar
9. ( ) Outros.
Quais?_____
10. ( ) Não sabe

1_____
2_____
3_____

73. O que você menos gosta de fazer nesta formação? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Assistir aulas teóricas
2. ( ) Fazer aulas práticas
3. ( ) Participar nas atividades relacionadas com música, festas, passeios e.t.c
4. ( ) Encontrar amigos (as)
5. ( ) Participar nas atividades desportivas
6.( ) Relacionar-se com os professores/ funcionários
7. ( ) Estudar para aprender coisas novas
8. ( ) Namorar/Paquerar
9.( ) Outros.
Quais_____
10. ( ) Não sabe

1_____
2_____
3_____

74. Você participa de alguma atividade da escola fora da sala de aula? (festa, desporto, passeios)

1. ( ) sim	1. ( ) Não

Outros. Quais?_____

Por quê?
_____
_____
_____

EXPECTATIVAS / PROJETOS FUTURO

75. O que pretende fazer quando terminar esta formação? *(escolha apenas uma alternativa)*

1. ( ) Procurar um emprego
2. ( ) Procurar um emprego e prosseguir os meus estudos
3. ( ) Prosseguir os meus estudos/formação
4. ( ) Não pretendo continuar a estudar
5. ( ) Ir viver num outro País
6. ( ) Trabalhar e estudar num outro concelho/ilha
7. ( ) Não sabe
8. ( ) Outro. Especifique_____

Por quê?_____

76. (Se prevê continuar os estudos) qual é o nível de formação mais elevado que você pretende ter?

1. ( ) 12º ano Completo
2. ( ) Curso de especialização superior nesta área
3. ( ) Curso médio
4. ( ) Licenciatura
5. ( ) Bacharel
6. ( ) Mestrado
7. ( ) Doutorado
8. ( )Outro.Qual?_____

77. Para ter um trabalho acha que esta formação lhe será:

1. ( ) Útil	4. ( ) Nada útil
2. ( ) Muito útil	5. ( ) Não sabe
3. ( ) Pouco Útil	

Por quê? _____

_____

78. Com esta formação encontrar trabalho (em ralação a outros jovens) será:

1. ( ) Igual
2. ( ) Mais fácil
2. ( ) Mais difícil
3. ( ) Não sabe

79. Como acha que esta formação contribui na sua vida?

_____
_____
_____

SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO

80. Você gosta de se divertir:

1. ( ) Com amigos(as)
2. ( ) Com parentes
3. ( ) Com namorado(a)
4. ( ) Sozinho(a)
5. Outros? Quais
6. ( ) Não sabe

81. Qual é a sua atividade de lazer preferida:

1. ( ) Visitar amigos (as)
2. ( ) Visitar parentes/pais
3. ( ) Ficar em casa com a família
4. ( ) Assistir jogos (especifique: football, basketball, outros)
5. ( ) Fazer desporto (especifique: football, musculação, ginástica, outros)
6. ( ) ir a Festivais de música
7. ( ) ir à igreja
8. ( )Fazer compras
9 . ( ) Viajar
10. ( ) Freqüentar bares
11. ( ) Ir à festa
12. ( ) Ouvir música (especifique: nacional, estrangeira)
13. ( ) Frquentar discotecas/bailes
14. ( ) Ler
15. ( ) Ir à praia de mar
16. Outros.Quais?_____
17. ( ) Não sabe

82. O que faz no seu tempo livre? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Não tenho tempo livre	8. ( ) Escuto a música	15. ( ) Leio
2. ( ) Arrumo a casa	9. ( ) Pratico desporto	16. ( ) Fico em casa com a família
3. ( ) Arrumo apenas o meu quarto	10. ( ) Vou à praia de mar	17. ( ) Namoro
4. ( ) Prepararo refeições	11. ( ) Vou à discoteca	18. ( ) Vou à igreja
5. ( ) Vou à internet	12. ( ) Frequento bares	19. ( ) Trabalho nos pequenos negócios da família
6. ( ) Vejo a televisão	13. ( ) Faço trabalhos de voluntariado	20. ( ) Outros
7. ( ) Saio com amigos(as)	14. ( ) Lavo e estendo a roupa	

1_____
2_____
3_____

83. Você costuma utilizar a internet com que finalidades? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Nunca utilizei a internet	5. ( ) Para comunicar com amigos(as)
2. ( ) Para realizar trabalhos escolares	6. ( ) Para ouvir música
3. ( ) Para consultar noticias	7. ( ) Para assistir filme
4. ( ) Para consultar noticia sobre o desporto	8. ( ) Outros. Quais?_____

1_____
2_____
3_____

84. Você costuma sair com amigos(as)?

1. ( ) Da escola
2. ( ) Do trabalho
3. ( )Da vizinhança
4. ( ) Da religião
5. ( ) Outros.

Quais?_____
_____

85. Você namora?

1. ( ) Sim	2. ( ) Não

86. O que é mais importante para você? *(indique por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1_____
2_____
3_____

Por quê (em relação ao primeiro lugar)?

_____
_____
_____
_____

87. Em quais desses espaços você se sente mais realizado(a)? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Em casa
2. ( ) Na escola
3. ( ) Na igreja
4. ( ) Na rua com os amigos
5. ( ) No namoro
6. ( ) No trabalho
7. ( ) Outros.Quais?_____

1_____
2_____
3_____

Por quê (em relação ao primeiro lugar)?

_____
_____
_____
_____

88. Você participa de algum grupo ou associação?

1. ( ) sim	→ *Continuar*
2. ( ) Não	→ *Passar para o nº 91*

89. Se sim, Por quê?_____

90. Qual? _____

1. ( ) Grupo desportivo
2. ( ) Grupo religioso
3. ( ) Religião
4. ( ) Grupo recreativo e cultural
5. ( ) Associação da sua localidade
6. ( ) Outros_____

91. O que você gostaria de mudar em sua vida hoje? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Relação Familiar
2. ( ) Religião
3. ( ) Relação afetiva/ namoro
4. ( ) Escola
5. ( ) Trabalho
6. ( ) Gostaria de mudar tudo
7. ( )Nada
8. ( ) Outros. Quais_____
9. ( )Não sabe

1._____

2._____

3._____

Por que (em relação ao primeiro lugar)?

_____
_____
_____

92. Qual é o objetivo mais importante na sua vida hoje? *(escolher até três alternativas por ordem de importância: em primeiro, segundo e terceiro lugar).*

1. ( ) Ter sucesso no trabalho
2. ( ) Ganhar muito dinheiro
3. ( ) Confirmar minha fé religiosa
4. ( ) Dar um contributo na minha comunidade
5. ( ) Formar a minha família
6. ( )Ter tempo livre para lazer
7. ( ) Realização pessoal /reforçar a minha auto-estima
8. ( ) Conseguir um emprego
9. ( ) Continuar os estudos
10. ( ) Não sabe
11. ( ) Outros. Quais?_____

1._____

2._____

3._____

93. Três palavras que descrevem a sua vida hoje:

_____
_____
_____

94. Como você se vê daqui a dez anos?

_____
_____
_____

Fim da entrevista.

Obrigada!

ANEXEO

A) CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Condições de Acesso e Permanência no Ensino Secundário

Decreto-Lei n.º 41/2003

De 27 de Outubro

Decreto-Lei n.º 41/2003
de 27 de Outubro de 2003

Tendo em conta que a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro na redacção que lhe foi dada pela Lei 113/V/99 de 18 de Outubro, estipula que serão definidas as condições de acesso e permanência nos diferentes níveis do ensino secundário, de acordo com as capacidades de acolhimento existentes, as exigências da qualidade do ensino a ministrar e o desenvolvimento do país;

No uso da faculdade conferida pela alínea c) do n.º 2 do artigo 203º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º
(Objecto e Âmbito)

O presente Decreto-Lei fixa as condições de acesso e permanência dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino secundário público.

Artigo 2º
(Acesso ao Ensino Secundário)

O aluno que obtenha certificado de conclusão do Ensino Básico pode aceder ao Ensino Secundário desde que não tenha idade superior a 15 (quinze) anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula.

Artigo 3º
(Permanência no 1º Ciclo)

O aluno pode permanecer no 1º ciclo até a idade máxima de 17 (dezassete) anos, não podendo ultrapassar o limite de duas reprovações no mesmo ciclo.

Artigo 3º
(Acesso ao 2º Ciclo)

O aluno que obtenha o certificado de conclusão do 1º Ciclo do Ensino Secundário pode aceder ao 2º Ciclo, desde que:

a) Não tenha idade superior a 16 (dezasseis) anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 2º ciclo da via geral;

b) Não tenha idade superior a 17 (dezassete) anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 2º ciclo da via técnica;

c) Não tenha sido sancionado, em processo disciplinar, com pena de suspensão igual ou superior a seis meses.

Artigo 5º
(Permanência na Via Geral do 2º Ciclo)

O aluno pode permanecer na via geral do 2º ciclo do ensino até à idade máxima de 18 anos (dezoito) anos de idade, desde que não tenha mais do que uma reprovação no ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário.

Artigo 6º
(Permanência na Via Técnica do 2º Ciclo)

O aluno pode permanecer no 2º ciclo da via técnica do ensino secundário até à idade máxima de 20 (vinte) anos de idade, desde que não tenha mais do que reprovação no ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário.

Artigo 7º
(Acesso ao 3º Ciclo)

O aluno que conclua o 2º ciclo do ensino secundário pode aceder ao 3º ciclo, desde que:

a) Não tenha idade superior a 18 (dezoito) anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 3º ciclo da via geral;

b) Tenha classificação igual ou superior a 12 valores nas disciplinas específicas obrigatórias do 2º ciclo e/ou consideradas nucleares pelo Ministério da Educação para o acesso à área de estudos de escolha no 3º ciclo;

c) Não tenha sido sancionado, em processo disciplinar, com pena de suspensão igual ou superior a seis meses.

Artigo 8º
(Permanência no 3º Ciclo)

O aluno pode permanecer no 3º ciclo do ensino secundário até à idade máxima de 21 (vinte e um) anos de idade, não podendo ultrapassar o limite de uma reprovação no mesmo ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário.

Artigo 9º
(Situações Excepcionais)

1. Em casos devidamente justificados, o Conselho Directivo pode autorizar a suspensão da matrícula no ensino secundário pelo período máximo de um ano lectivo, não contando esse período na determinação da idade ou número de reprovações para efeitos de permanência no ensino secundário.

2. Excepcionalmente, a pedido fundamentado do aluno ou do respectivo encarregado de educação e mediante averiguação e parecer do Conselho Directivo, a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário poderá autorizar o acesso ou a permanência no ensino secundário fora das condições fixadas no presente diploma, desde que os motivos apresentados sejam atendíveis e ponderosos.

3. Ao aluno que tiver ingressado no ensino secundário com a idade de 15 anos, poderá ser autorizado o acesso ou a permanência com o bónus de 1 (um) ano, desde que, existindo vaga, não tenha ultrapassado o limite de uma reprovação num ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário e não haja sofrido, em processo disciplinar, igual ou superior a seis meses.

4. As escolas secundárias podem organizar cursos, em condições a serem estabelecidas por despacho do membro do Governo responsável pela Educação, destinados aos alunos que, em virtude da aplicação dos critérios fixados no presente diploma, não podem permanecer no ensino secundário.

Artigo 10º
(Entrada em Vigor)

Este Diploma entra em vigor no ano lectivo 2004/2005

Visto e aprovado em Concelho de Ministros.
José Maria Pereira Neves – Victor Manuel Barbosa Borges.

Promulgado em 13 de Outubro de 2003.

Publique-se

O Presidente da República *PEDRO VERONA RODRIGUES PIRES*

Referendado em 15 de Outubro de 2003.

O Primeiro-Ministro,
José Maria Pereira Neves

. Ministério da Educação, Cultura e Desporto
Gabinete do Ministro

ORIENTAÇÕES GERAIS

PARA UMA MELHOR GESTÃO DA QUESTÃO DA

GRAVIDEZ NAS ESCOLAS

Nos últimos anos o fenómeno da gravidez no seio da camada estudantil vem ganhando alguma proporção particularmente nos centros urbanos, embora não existam dados quantitativos que permitam avaliar de forma segura a situação.

Certamente, que não se trata de uma questão específica das estudantes mas sim de um problema que vem atingindo as adolescentes em geral (estudantes ou não) e que exige, da sociedade no seu todo, uma reflexão profunda por forma a encontrar soluções consensuais para debelar o mal.

Não obstante o empenhamento de muitas jovens gestantes em prosseguir os estudos, a experiência tem demonstrado que, salvo raras excepções, a maioria reprova ficando assim diminuídas as chances de conclusão dos estudos devido aos critérios actuais de permanência no ensino secundário (duas reprovações no máximo). A tentativa de conciliação dos estudos com a gravidez tem se revelado particularmente difícil e dolorosa para as escolas, para as jovens, para os colegas e para os pais. Os efeitos nocivos desta tentativa sobre a gravidez, sobre a maternidade e sobre a vida da criança são facilmente imagináveis.

Por outro lado, a gravidez das alunas tem criado alguns constrangimentos no funcionamento quotidiano das escolas, uma vez que estas por si só não estão, nem podem estar em condições (nem em termos de estrutura física e equipamentos, nem em termos de apoio/aconselhamento psicológico e/ou outro) para fazer face a tal situação. Além disso, muitos professores não se encontram preparados para lidar com a situação tendo em conta as mudanças fisiológicas, psicológicas e mentais por que passam as adolescentes grávidas.

Até ao presente, a actuação das escolas perante a ocorrência de grávidas tem sido condicionada pela inexistência de legislação e/ou orientações sobre a matéria, gerindo-se as situações caso a caso. De um modo geral, a posição das Direcções tem sido de uma grande ambiguidade e/ou condescendência, permitindo, na maior parte dos casos, que as alunas frequentem as aulas até ao final da gravidez e que as faltas sejam justificadas.

. Ministério da Educação, Cultura e Desporto
Gabinete do Ministro

Para a aplicação da decisão e tendo em atenção a complexidade do problema, são apresentadas as seguintes orientações de ordem geral, para as Delegações e Direcções de escolas, visando a prevenção e uma melhor gestão do fenómeno da gravidez a nível das escolas:

- Desenvolvimento de actividades de informação, educação e comunicação(IEC) destinadas aos alunos e com enfoque especial sobre os grupos de risco por forma a prevenir e despistar a gravidez precoce. Essas actividades deverão ir para além do quadro lectivo da disciplina de Formação Pessoal e Social, devendo envolver o colectivo dos professores;

- Sendo demonstrada e confirmada a necessidade, as escolas de grande dimensão (mais de 1200 alunos) poderão reforçar a Direcção com mais um colaborador, um subdirector para as questões sociais, aplicando-se o dispositivo de redução da carga horária;

- Mobilização permanente de parcerias com outras instituições, associações e ONG'S (estruturas de saúde, PMI/PF, CIAJ, Igrejas, Morabi, OMCV, Verdefam) para o desenvolvimento de actividades de informação/formação e de prevenção. As referidas actividades de IEC deverão ser deslocadas do cientismo ou fisiologismo tradicionais que parecem polarizar as acções educativas nesse domínio, para a valorização de princípios, comportamentos, práticas (individuais e sociais) e modelos alternativos e mais sadios de vida social, afectiva, sexual e reprodutiva;

- Promoção de modelos alternativos de relacionamento entre alunos e professores, agindo disciplinarmente, de forma tempestiva e firme, em relação a professores e outro pessoal das escolas que mantenham com os (as) alunos(as) relações outras que não as que devem existir entre um professor(a) e um(a) aluno(a).

- Acção concertada com os pais/encarregados de educação e alunas envolvidas no sentido de encontrar a melhor solução para cada caso específico, tendo em vista o retorno às aulas e a salvaguarda, sempre que possível, das avaliações já feitas;

- Envolvimento de jornalistas e de comunicadores de base (animadores sociais, animadores juvenis...), como parceiros fundamentais na divulgação de conhecimentos relativos à adolescência e à juventude cabo-verdianas tendo em vista a transmissão e o reforço de valores positivos, de comportamentos sexuais

. Ministério da Educação, Cultura e Desporto
Gabinete do Ministro

Para a aplicação da decisão e tendo em atenção a complexidade do problema, são apresentadas as seguintes orientações de ordem geral, para as Delegações e Direcções de escolas, visando a prevenção e uma melhor gestão do fenómeno da gravidez a nível das escolas:

- Desenvolvimento de actividades de informação, educação e comunicação(IEC) destinadas aos alunos e com enfoque especial sobre os grupos de risco por forma a prevenir e despistar a gravidez precoce. Essas actividades deverão ir para além do quadro lectivo da disciplina de Formação Pessoal e Social, devendo envolver o colectivo dos professores;

- Sendo demonstrada e confirmada a necessidade, as escolas de grande dimensão (mais de 1200 alunos) poderão reforçar a Direcção com mais um colaborador, um subdirector para as questões sociais, aplicando-se o dispositivo de redução da carga horária;

- Mobilização permanente de parcerias com outras instituições, associações e ONG'S (estruturas de saúde, PMI/PF, CIAJ, Igrejas, Morabi, OMCV, Verdefam) para o desenvolvimento de actividades de informação/formação e de prevenção. As referidas actividades de IEC deverão ser deslocadas do cientismo ou fisiologismo tradicionais que parecem polarizar as acções educativas nesse domínio, para a valorização de princípios, comportamentos, práticas (individuais e sociais) e modelos alternativos e mais sadios de vida social, afectiva, sexual e reprodutiva;

- Promoção de modelos alternativos de relacionamento entre alunos e professores, agindo disciplinarmente, de forma tempestiva e firme, em relação a professores e outro pessoal das escolas que mantenham com os (as) alunos(as) relações outras que não as que devem existir entre um professor(a) e um(a) aluno(a).

- Acção concertada com os pais/encarregados de educação e alunas envolvidas no sentido de encontrar a melhor solução para cada caso específico, tendo em vista o retorno às aulas e a salvaguarda, sempre que possível, das avaliações já feitas;

- Envolvimento de jornalistas e de comunicadores de base (animadores sociais, animadores juvenis...), como parceiros fundamentais na divulgação de conhecimentos relativos à adolescência e à juventude cabo-verdianas tendo em vista a transmissão e o reforço de valores positivos, de comportamentos sexuais

. Ministério da Educação, Cultura e Desporto
Gabinete do Ministro

Neste momento, o Ministério, embora consciente de que a questão não diz respeito exclusivamente à Educação, preocupado com o impacto da mesma no sistema e não devendo abdicar-se da sua função educativa, vem procurando levar a cabo um conjunto de acções tendentes a inibir a incidência da gravidez a nível das escolas.

Assim,

considerando que a gravidez e a maternidade no seio de alunas coloca problemas específicos, na maior parte das vezes, incompatíveis com as regras de funcionamento do sistema educativo (rigidez dos horários por exemplo);

considerando que estamos perante vários direitos, obrigações e deveres (da gestante, do bebé e dos outros alunos) que não se realizam de forma harmoniosa no espaço escolar;

considerando os problemas que a gravidez acarreta nos espaços escolares e as dificuldades das alunas grávidas acompanharem de forma satisfatória o processo de ensino- aprendizagem;

considerando que a Escola concorre, ao lado da Família e de outras estruturas da sociedade, para a educação e formação do cidadão de amanhã, forjando o carácter e inculcando o sentido de responsabilidade;

estribando-se ainda no princípio de que a escola deve contribuir para a clarificação dos valores e consciencialização dos alunos por forma a induzir mudanças nos comportamentos e nas atitudes;

Na sequência da decisão anunciada pelo Ministro da Educação, Cultura e Desportos no acto central de abertura do presente ano lectivo realizado em Ribeira Grande, Santo Antão, vem este Gabinete, informar que a **suspensão temporária** das alunas grávidas nos estabelecimentos de ensino, a partir do ano lectivo 2001-2002, é encarada pelo MECD como uma das acções que visa conciliar os princípios constitucionais de protecção da maternidade e da infância com o da garantia, nas condições possíveis, do direito de acesso ao ensino e à formação. Nesta base, não sendo uma medida punitiva, não poderá ser interpretada como «reprovação», no âmbito dos critérios actuais de acesso e permanência no ensino secundário, mas como uma oportunidade para a aluna/gestante poder, após assunção dos deveres decorrentes da função da maternidade, retomar os seus estudos. As Direcções das escolas deverão manifestar a abertura e flexibilidade administrativas necessárias para analisar os casos que ocorrem em momentos especiais do ano lectivo por forma a permitir a