

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS: DO PROBLEMA SOCIAL AO OBJECTO SOCIOLÓGICO

NATÁLIA ALVES *

Introdução:

A inserção profissional dos jovens é, desde finais da década de setenta, uma das principais preocupações dos poderes públicos, estando na origem da proliferação de um conjunto diversificado de medidas no âmbito das políticas de emprego, de educação/formação e da juventude. A eleição da inserção profissional como um dos principais problemas com que se debate a juventude contemporânea, se não mesmo o principal, contribui para a importância que esta problemática tem vindo a assumir junto dos cientistas sociais. No entanto, apesar da multiplicidade de estudos empíricos sobre esta temática, a inserção profissional continua a ser, ainda hoje, uma noção fluida e incerta à procura de uma definição conceptual estabilizada, ancorada numa “teoria da inserção” que está, também ela, por construir [1]. Neste artigo, propomo-nos analisar os vários conceitos utilizados para designar a passagem do sistema educativo para o sistema de emprego, à luz dos contextos sociais onde emergem e das correntes teóricas em que se inscrevem. Simultaneamente, pretendemos dar conta da forma como esta passagem se transforma, nas últimas décadas, num problema social e este se converte num objecto sociológico.

De que falamos quando falamos de inserção profissional dos jovens?

Quando analisamos a literatura científica que se debruça sobre o que, numa primeira aproximação ainda grosseira, propomos designar por «passagem do sistema educação/formação para o sistema de emprego» [2] somos desde logo confrontados com a diversidade de termos utilizados para denominar este fenómeno social. *Inserção profissional, entrada na vida activa, transição profissional, transição da escola para o trabalho, entrada no trabalho* ou *entrada no emprego* surgem, na bibliografia consultada, como designações que, do ponto de vista semântico, se equivalem embora, a frequência com que são utilizadas seja, claramente, diferenciada [3]. Esta diversidade levanta-nos, inevitavelmente, algumas interrogações: por que razão se recorre a uma terminologia tão variada?; o que se oculta por detrás da sua utilização?; serão todas estas expressões semanticamente equivalentes?

A resposta mais imediata seria a de admitir que a reduzida estabilização do campo conceptual em que estas expressões se movem estaria na origem da sua diversidade, o que na prática corresponderia a aceitar que designam uma mesma

realidade e que essa diversidade seria a expressão da criatividade individual dos vários autores. No entanto, o facto de algumas destas designações serem temporalmente datadas e terem, nalguns casos, uma inscrição societal perfeitamente identificável, confronta-nos com a reduzida capacidade heurística de uma resposta deste tipo.

Vários autores (Jobert, Marry, Tanguy, 1995, Paugam, 2000, Ryan, 2001) têm chamado a atenção para a necessidade de ter em conta o sentido atribuído pelas diferentes sociedades a noções aparentemente sinónimas [4]. Embora os exemplos que eles enunciam se reportem a uma situação diferente daquela com que nos confrontamos [5] a ideia que veiculam, chama-nos a atenção para a importância de desenvolver uma reflexão que privilegie os contextos sociais e científicos em que as várias designações são produzidas, procurando, por esta via, desvendar os seus significados ocultos.

Como referimos anteriormente, o uso dos diferentes termos assume um carácter temporalmente datado. Queremos com isto dizer que a sua utilização remete para períodos distintos da história recente. A expressão *entrada na vida activa* (*entrée dans la vie active*) surge em França, nos anos sessenta, no campo da Psicologia (Nicole-Drancourt, 1996) sendo, a partir da década seguinte, progressivamente substituída por inserção profissional. A expressão *entrada no trabalho* (*entry to work*), por seu turno, aparece no mesmo período, na literatura anglo-saxónica, em autores como Carter (1962) e Maizels (1970). Também neste caso, ela vai ser trocada por uma outra expressão: *transição para o trabalho* (*transition to work*). Curiosamente, ambas as expressões dos anos sessenta, têm em comum o mesmo termo: entrada. Entre os múltiplos significados da palavra entrada, retenhamos aqueles que, em nosso entender, melhor se adequam à utilização das duas expressões que estamos a analisar. Assim, a palavra entrada tanto quer dizer início, começo, princípio como acolhimento. Ora, a entrada na vida activa entendida como o início, o princípio de uma vida profissional é o significado que melhor corresponde à perspectiva privilegiada pelos estudos em França. Como defende Nicole-Drancourt (1996: 120), uma das linhas de investigação que orienta os trabalhos produzidos nesse país, durante a segunda metade da década de sessenta, incide, precisamente, sobre a análise das condições em que ocorre a entrada na vida activa dos jovens operários mais desfavorecidos. Na mesma linha de pensamento, Vernières (1993: 93) associa a *entrada na vida activa* à passagem instantânea e breve da formação inicial para o emprego ou o desemprego. Nesta perspectiva, falar de *entrada na vida activa* é falar, essencialmente, do começo da vida profissional. Em contrapartida, a utilização do termo *entrada no trabalho* está mais próxima da ideia de acolhimento. Uma das questões dominantes na sociedade inglesa do pós-guerra residia na crença de que para os jovens a entrada no trabalho era vivida com angústia e stresse quer porque correspondia a uma passagem abrupta da escola para o trabalho, quer

porque não tinham acesso a uma formação que lhes permitisse suavizar essa entrada, quer ainda porque essa entrada era realizada num estado de ignorância vocacional (Roberts, 1984: 35). A interrogação à qual uma parte importante dos estudos da época [6] procurava responder era, precisamente, a de saber como decorria essa entrada na vida profissional, como se desenrolava o processo de socialização no contexto organizacional da fábrica (Carter 1962), que mecanismos eram acionados para facilitar a integração e a socialização profissional (Maizels, 1970), que articulação ocorria entre as exigências decorrentes do exercício da actividade profissional e as suas aspirações (Ashton e Field, 1976). Privilegiando uma linha de investigação centrada na análise de como se processa a socialização profissional no contexto de trabalho, estes estudos focalizam-se na identificação dos mecanismos que a potenciam, conferindo uma importância fundamental à forma como os jovens são integrados na empresa e aprendem a responder às exigências do posto de trabalho. Nesta perspectiva, *entrada no trabalho* confunde-se, em grande medida, com o acolhimento que é dispensado, por parte das empresas, aos jovens em início de carreira profissional.

Entrada na vida activa e entrada no trabalho são assim, expressões que, embora designem o mesmo fenómeno, a passagem do sistema educativo para o sistema de emprego, se diferenciam pela forma como constróem o objecto de estudo: análise das condições perante o trabalho com que os jovens são confrontados depois de darem por terminada a sua formação inicial, no primeiro caso; análise do processo de socialização profissional no segundo.

A partir dos anos setenta, estas expressões começam a cair em desuso. Na literatura francófona, o termo *inserção profissional* torna-se, praticamente, hegemónico [7]; na anglo-saxónica, é a expressão *transição da escola para o trabalho* que predomina e na germânica impera o termo *transição*, mas na sua forma plural. Uma vez mais, esta constatação nada nos diz sobre as razões que estão na origem da utilização destas designações e só uma análise mais fina nos permite dar conta dos seus significados ocultos, da forma como eles se relacionam com as características socioeconómicas das sociedades onde foram cunhados e das correntes teóricas nas quais estas várias designações se tendem a filiar. Assim, na sociedade alemã, e ao contrário do que se verifica na França e na Grã-Bretanha, não encontramos um questionamento sistemático sobre a entrada dos jovens no mundo do trabalho quer porque o desemprego juvenil não atingiu as proporções que se verificaram nos outros países quer porque a fluidez de fronteiras entre o estatuto de aluno e o de activo, inerente ao Sistema Dual, contribui para que a socialização profissional dos jovens e a sua integração no mundo do trabalho ocorram de uma forma progressiva e regulada, assegurada por um sistema organizado de transição da escola para o emprego [8] (Marry, 1995; Heinz e Nagel, 1995; Ryan, 2001; Lutz, 1981; Velden, Welters e Woolbers, 2001). Num contexto

social onde a transição da escola para o trabalho não assume os contornos de problema social, ela tende a ser estudada como uma entre outras transições que integram os percursos biográficos dos jovens - transição da escola para o trabalho, transição da família de origem para a família de procriação – e que não podem ser analisadas autonomamente, tal como postula a teoria do curso de vida [9] (Trottier, 1995). Mais do qualquer outra das designações utilizadas, falar de transição ou mesmo de transições da escola para o trabalho, como fazem Thiessen e Looker (1999), remete, assim, para um contexto socioeconómico específico e para uma teoria identificável: a teoria do curso de vida na qual a larga maioria destas investigações se inscreve [10].

Situação diferente é a que encontramos quanto ao uso desta mesma designação entre os cientistas de língua inglesa. Com efeito, a utilização do termo *transição da escola para o trabalho*, embora não remeta para uma abordagem teórica definida, começa a afirmar-se ainda no início dos anos setenta (West e Newton, 1983) e manter-se-á como expressão mais frequente mesmo quando o desemprego juvenil dispara e a passagem da escola para o mundo do trabalho se prolonga e se complexifica. Trata-se, portanto, de uma noção profundamente cimentada nos discursos políticos e científicos e que, como teremos oportunidade de demonstrar, não tem sido objecto de grandes reflexões nem de natureza teórica nem metodológica. Já a expressão *inserção profissional* tem uma história diferente. Ela faz a sua aparição quando se agudizam as dificuldades com que um número crescente de jovens se confronta quando termina a sua formação e pretende ingressar no sistema de emprego, dificuldades essas que contribuem para que a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixe de ser um acontecimento biográfico instantâneo, para passar a ser um processo longo e complexo [11]. Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2002) alegam que a expressão *inserção profissional* aparece pela primeira vez no início dos anos setenta em textos legislativos, mas todos os autores que discutem esta temática [12] são unânimes em considerar que a designação *inserção* e, em particular, *inserção profissional* adquire definitivamente visibilidade com o relatório elaborado por Bernard Schwartz, em 1981 [13]. Assim, uma das características distintivas da expressão *inserção profissional* relativamente aos outros termos que temos vindo a analisar e que, em certa medida, pode explicar a forma como é adoptada pelas comunidades política e científica, reside no facto de ela ser utilizada para designar um fenómeno social que se começava a delinear na sociedade francesa. Embora correndo alguns riscos de abuso de linguagem [14], somos tentados a afirmar que a expressão *inserção profissional* se apresenta como um termo novo para designar um fenómeno social também ele novo.

Mas o uso do termo *inserção profissional* na literatura francófona não pode, em nosso entender, deixar de ser analisado à luz de duas outras problemáticas nucleares na

sociedade francesa: uma organizada em torno da importância que é atribuída ao trabalho assalariado, tornado hegemónico a partir da difusão da sociedade salarial [15]; a outra incidindo sobre a questão, mais recente da exclusão social. A centralidade que é conferida ao trabalho encontra nas palavras de Meda (1999: 31) a sua forma mais eloquente de expressão: «O trabalho é o nosso facto social total. Estrutura por inteiro não só a nossa relação com o mundo, mas também as nossas relações sociais. É a relação social fundamental [16]. Significativas, mas demasiado genéricas, estas palavras pouco nos dizem sobre a importância efectiva do trabalho, entendido enquanto emprego assalariado, e é preciso recorrer a outros autores para escarpelizarmos, ainda que de uma forma sumária, o papel que ele desempenha nas biografias individuais. Para Castel (1995,1998, 2003), o emprego assalariado [17] é a matriz de uma condição estável que associa o trabalho a garantias e direitos individuais e que permite, ou melhor dizendo, permitia alimentar o projecto de construir uma carreira profissional, perspectivar o futuro e controlar a insegurança social. Transformado no factor essencial de atribuição estatutária nas sociedades ocidentais, o emprego constitui-se, também, segundo este autor, num elemento de coesão social e numa condição que assegura a integração social e cívica dos indivíduos. Schnapper (1994, 1998), por seu turno, defende que o trabalho assalariado é a fonte da dignidade e do estatuto social. É através do emprego, defende, que os indivíduos participam na colectividade, utilizam o espaço público, estabelecem e mantêm a maior parte das relações sociais (Schnapper, 1998: 127), mas é também através dele que o bem-estar é garantido, que o acesso aos benefícios sociais é assegurado e que o futuro se torna previsível (Schnapper, 1989). Laville (1996: 64) salienta, tal como Meda (1999), a importância do trabalho assalariado na superação das relações interpessoais arbitrárias, colocando também a tónica no seu contributo para a hierarquização e separação dos tempos sociais e para a uniformização dos modos de vida. Numa outra perspectiva, autores como Dubar (1991, 1994,1998b, 1998c), Dubar e Demazière (1997) e o próprio Schnapper (1994) concebem o trabalho como o espaço social onde se constroem as identidades socioprofissionais. Dubar, num dos seus múltiplos trabalhos, caracteriza essas identidades como as definições que cada um constrói sobre si próprio, fundadas nas representações do mundo profissional e no lugar que ocupa nesse mesmo mundo (Dubar, 1998b: 71). Estas identidades são, como argumenta, o resultado da articulação de dois processos identitários: um processo biográfico que permite a construção de uma identidade “para si”, com base nas categorias oferecidas pelas várias instituições e nas quais o sujeito se revê, e um processo relacional, através do qual se constrói uma identidade “para o outro” assente no reconhecimento de saberes, competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção (Dubar,1991: 128). Em síntese, e parafraseando Paugam (2000), o emprego assegura a estabilidade financeira e económica, o

estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade. A importância que lhe é conferida decorre, assim, da sua função integradora. Ele permite a integração económica e a participação na esfera do consumo; ele permite a integração social e cívica pelas relações sociais que potencia, pelo estatuto que confere e pelo acesso que assegura aos direitos e às garantias sociais; ele permite, por último, a integração simbólica, ao constituir-se num *locus* privilegiado de construção das identidades sociais e profissionais [18]. Não é, pois de estranhar que, numa sociedade onde o emprego estável e a tempo inteiro é o caminho por excelência de acesso aos direitos económicos, sociais e políticos, o seu desaparecimento e a proliferação de formas precárias provoquem alarme social e estejam na origem do que se convencionou chamar de «nova questão social» (Castel, 1995). Ora, é precisamente a partir da tensão provocada entre o papel atribuído ao emprego e as suas metamorfoses que se pode compreender a importância que é atribuída à inserção profissional dos jovens, na sociedade francesa. As dificuldades com que os jovens se debatem na passagem para o sistema de emprego, não têm apenas repercussões sobre o adiamento da entrada na idade adulta e o conseqüente prolongamento da juventude, como diria Olivier Galland (1991). Elas retardam também o acesso ao estatuto de cidadão de pleno direito, conferido pela inscrição na sociedade salarial. Nesta perspectiva, o termo inserção profissional remete para um campo semântico complexo onde se interrelacionam as várias dimensões da noção de integração e onde falar de inserção profissional dos jovens é falar, simultaneamente, da sua integração económica, social, cívica e simbólica.

A importância que é atribuída à função integradora do trabalho-emprego e ao seu papel na coesão social permite compreender as inquietações sociais que se instalam quando o desemprego se generaliza e a flexibilização da relação laboral ameaça o modelo normativo de inscrição na relação salarial, fazendo regressar o que Castel (1995) apelida de vulnerabilidade de massa e que se julgava definitivamente erradicada, com o surto de crescimento económico do pós-guerra. Na verdade, o desemprego e a precariedade são os fenómenos que estão no cerne da degradação da sociedade salarial, como lhe chama Castel (1995, 2001[19]), da dualização social, como referem Dubet e Martucelli (1998), da exclusão social. Noção equívoca (Paugam, 1996), ideologicamente comprometida [20] (Alves e Canário, 2004) e conceptualmente pouco estabilizada, a exclusão social tem, na sociedade francesa, uma leitura que coloca a tónica na fractura profunda que se estabelece entre os incluídos no mercado de trabalho, os «insiders», como alguns autores lhes chamam, numa alusão clara à teoria do desemprego involuntário desenvolvida por Lindbeck e Snower (1988), e os excluídos da relação salarial, os «outsiders» [21].

No entanto, mesmo entre a comunidade científica o uso da expressão exclusão social não é pacífico. Castel (1995, 2001) afirma taxativamente que prefere o termo desafiliação [22] ao de exclusão social e as expressões de supranumerários e desafiados à de excluídos [23]. Na sua opinião, nem a categorização de *ins* e *outs* é pertinente, pois o que existe é um *continuum* de posições, de zonas que coexistem num mesmo conjunto; nem a exclusão é a ausência de relações sociais, numa crítica directa aos que, como Schnapper (1996: 27), defendem que a perda de emprego pode conduzir à ruptura de todas as relações sociais. Paugam (1997) é um outro autor que substituiu exclusão social, neste caso, por desqualificação social, associada ao que designa por nova pobreza [24]. Tal como para Castel, também para Paugam (1997: 5-13) a desqualificação social é um processo que se desenrola em várias fases: a fragilidade, a dependência e a ruptura. A fragilidade tem origem em dois tipos de fenómenos: o desemprego de longa duração que, na população adulta, provoca um sentimento de desclassificação social; e as dificuldades de inserção profissional, vividas por uma população jovem que entre empregos precários, biscates e medidas públicas de emprego-formação vai perdendo a esperança de encontrar um emprego “a sério” (estável, a tempo inteiro, com uma remuneração condigna). Entre os adultos, mais do que entre os jovens, dizemos nós [25], instala-se um sentimento de humilhação, de fracasso, de culpabilidade e de inferioridade social. Com a perda de emprego, afirma Paugam, o operário não perde apenas o seu salário. Perde, também, o seu estatuto de trabalhador, a sua organização do tempo e do espaço, a sua sociabilidade no café, as suas relações com os colegas no fim do dia de trabalho e fecha-se sobre o espaço doméstico, onde muitas vezes as relações conjugais se degradam, conduzindo à ruptura [26]. Se a privação de emprego se prolonga, pouco mais resta do que recorrer aos serviços de assistência, dando assim início a uma nova fase: a da dependência. O desencorajamento resultante de uma procura de emprego infrutífera e a escassez de recursos financeiros conduz, quem vive estas situações, a aceitar o estatuto estigmatizante de “assistido” [27] e que apenas permite escapar a uma situação de pobreza extrema. A última fase deste processo é a ruptura. A ruptura é resultado de uma acumulação de fracassos e conduz a uma forte marginalização social e a uma dessocialização. Perdidas as esperanças de se inserirem profissionalmente, sem relações sociais estáveis e sem recursos económicos, os indivíduos que se encontram nesta situação tendem a engrossar o contingente dos sem-abrigo e a recusar o assistencialismo estatal, constituindo-se, assim, na face visível do dualismo social.

Independentemente da abordagem ou da terminologia adoptada, a exclusão social é concebida, pela generalidade dos autores, como um processo que tem a sua génese no mundo do trabalho e os jovens, em particular os pouco escolarizados, são por eles considerados, como um grupo particularmente vulnerável às tensões criadas no

mercado de trabalho pela penúria de empregos e pela precariedade. É, precisamente, na confluência entre a ideia de que o emprego protege da exclusão e a ideia de que os jovens têm dificuldades crescentes na passagem para o sistema de emprego que o termo inserção profissional adquire um novo significado: inclusão. Fazer corresponder inserção profissional a inclusão profissional é, portanto, aceitar que a inscrição dos jovens na esfera do trabalho [28] é uma condição necessária para evitar o seu envolvimento em processos que possam culminar numa exclusão social.

Em síntese e respondendo à pergunta que dá título a este ponto, falar de inserção profissional dos jovens é falar de um problema social novo; é falar de integração profissional, social, cívica e simbólica; é, por último, falar de inclusão. No entanto, esta é apenas uma resposta parcial à questão que formulamos. Ela esclarece-nos sobre os campos semânticos em que a expressão *inserção profissional* se move, mas não nos elucida sobre os seus significados científicos.

Existe, entre a comunidade científica, um consenso em torno da ideia de que a inserção profissional deixou de ser um momento na vida dos indivíduos para passar a ser um processo mais ou menos dilatado no tempo. Todavia, este consenso termina exactamente onde começa - na aceitação da noção de processo e da de temporalidade que lhe está associada - e, o que separa os vários autores é, em nosso entender, mais do que aquilo que os une. A clivagem mais significativa é a que se estabelece entre economistas de filiação neoclássica e os outros economistas e sociólogos e adquire visibilidade quando os primeiros privilegiam uma abordagem deliberadamente individual, centrada na racionalidade dos comportamentos e das estratégias dos agentes económicos e os segundo e terceiros colocam a tónica no carácter socialmente estruturado da inserção profissional resultante dos modos de regulação do mercado de trabalho, das estratégias de gestão e recrutamento das empresas e dos dispositivos de emprego-formação. Esta diferença reflecte-se, como não poderia deixar de ser, na diversidade de definições em jogo [29].

A primeira definição científica de inserção profissional é da autoria de Vincens (1981). Filiando-se na teoria da procura de emprego [30] (job search), para Vincens, a inserção corresponde a um período de procura de emprego por parte de um agente económico que dispõe de uma informação imperfeita sobre as oportunidades de emprego. Este período tem início quando se verifica uma alteração na forma como o indivíduo utiliza o tempo: o tempo consagrado à procura de emprego passa a consumir uma parte importante do seu quotidiano. Para este economista, o comportamento de procura de emprego é um comportamento racional. É constituído por escolhas e estratégias orientadas pelo princípio da racionalidade, que variam em função das características individuais e dos constrangimentos impostos pelo contexto, e tem em vista a prossecução de um objectivo definido no início da procura, mas que se pode

modificar em função das características do sistema produtivo local, da passagem por dispositivos públicos de ajuda à procura de emprego ou de emprego-formação. Sendo um dos cientistas mais preocupados em definir o fim do processo de inserção, Vincens (1981: 68-69) defende que este processo pode não terminar com o acesso ao emprego de reserva, isto é, o emprego que permite parar a procura. Para que o processo de inserção seja dado por concluído é necessário que se verifiquem três condições: que o emprego ocupado seja um emprego durável, no sentido em que os indivíduos não dispõem de informações que lhes permitam antever que terão de mudar num futuro mais ou menos próximo [31]; que seja um emprego que não pretendem, voluntariamente, abandonar e, por último, que deixem de utilizar parte do seu tempo na procura de um outro emprego ou no prosseguimento de estudos com o objectivo de mudarem de emprego ou de profissão. Alguns anos mais tarde, Vincens (1997) retoma esta temática distinguindo dois tipos de abordagens: um centrado no indivíduo e no sentido que ele atribui à inserção enquanto estado final de um processo; outro centrado no investigador que define os critérios que permitem determinar o fim do processo de inserção de uma coorte de indivíduos. No primeiro caso, Vincens (1997: 32) considera que as investigações realizadas fazem aparecer uma convergência em torno de três ideias-chave. Para alguns jovens, o sentido que atribuem à condição «estar inserido» está associado à continuidade da actividade, à capacidade de trabalhar e obter um rendimento; para outros, corresponde à existência de uma relação entre expectativas e posição adquirida; para outros ainda, resulta do facto do indivíduo não perspectivar uma melhoria da sua situação. Já quanto à definição dos critérios para determinar o fim do processo de inserção, a questão é muito mais complexa na medida em que não existe acordo sobre os indicadores a adoptar: taxa de desemprego, no momento da inquirição ou ao longo do processo?, emprego estável, definido a partir do contrato a termo indeterminado ou de um tempo mínimo para evitar o efeito do processo de desestabilização dos empregos estáveis de que fala Castel (1995)? A solução para este problema é dada num outro artigo onde Vincens (1998) propõe o seguimento de coortes definidas pela data da sua entrada na vida activa e analisadas a partir do comportamento de um conjunto de variáveis económicas escolhido *a priori*. Trata-se, portanto, de uma abordagem macroeconómica, longitudinal e que, nas palavras do autor (Vincens, 1998: 61), permite identificar, em cada coorte, os sentidos possíveis de inserção, uma vez mais entendida enquanto estado final, e, simultaneamente, estudar a inserção enquanto “efeito de idade” [32]. Uma análise deste tipo permitiria, em seu entender, distinguir vários tipos de inserções a partir de variáveis como, por exemplo, o emprego ou o salário e teria como consequência substituir a inserção profissional pela sua forma plural. Assim, poder-se-ia falar de inserção no emprego, inserção na

remuneração, ainda que estas inserções não fossem temporalmente coincidentes [33]. Embora a questão de definir com clareza e rigor a inserção como o estado final de um processo seja central na obra de Vincens, ele desenvolve também um quadro de análise mais abrangente da inserção profissional, a partir do conceito de sistema de inserção profissional (Vincens, 1991: 1), conceito que, em seu entender, permite compreender melhor os comportamentos dos jovens ao longo das suas trajetórias escolares e profissionais. Retomando a ideia, defendida no texto publicado em 1981, de que a noção de inserção deve ser associada a um projecto de vida que se começa a construir a partir das decisões que se tomam durante a trajetória escolar, Vincens (1991: 1) afirma que o conceito de sistema de inserção profissional é constituído por dois mercados: um «mercado da formação» formado por indivíduos que procuram formação e pelos estabelecimentos que a oferecem e um «mercado de formados» que coloca em relação as instituições que empregam os trabalhadores e os indivíduos que adquiriram uma formação. O ajustamento entre estes dois mercados é feito pelo comportamento individual dos diplomados, comportamento esse que é fortemente influenciado pelas decisões de outros actores (Estado, empresas). Privilegiando neste quadro de análise, um olhar construído a partir da educação, Vincens (1991: 2) defende que uma modificação na oferta pública de educação, como a criação de novas fileiras e novos cursos ou a massificação do ensino superior, pode ter uma influência determinante na inserção dos jovens, modificando não só o padrão de concorrência intrageracional no acesso ao emprego, mas também intergeracional entre jovens mais escolarizados e trabalhadores mais experientes.

A análise da inserção numa perspectiva individual, e que está presente nalgumas das reflexões desenvolvidas por Vincens (1981, 1991), é também partilhada por um outro economista. Vernières (1993: 97) define inserção profissional como «o processo através do qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos que nunca pertenceu à população activa ocupa uma posição estabilizada no mercado de emprego». A utilização da expressão posição estabilizada em vez de emprego estável não é, para este autor, uma questão de estilo. A sua utilização indica que o processo de inserção pode dar-se por concluído não apenas quando se acede a um emprego estável, com a estabilidade a ser assegurada pela celebração de um contrato a tempo indeterminado, como acontecia até aos anos setenta, mas também quando se obtém uma posição duravelmente instável no sistema de emprego [34] (Vernières, 1997). No entanto, para aceder a um emprego estável ou a uma posição estabilizada o jovem tem de adquirir, através do trabalho, um mínimo de experiência que lhe permita transformar em qualificação [35] os conhecimentos adquiridos na formação. Esta é o que o autor designa a função económica da formação (Vernières, 1993, 1997). Mas, para Vernières (1997), a inserção

é também um processo institucionalizado, por via das múltiplas medidas de política activa de emprego e de formação destinadas a facilitar e a organizar o período de inserção [36] e um mecanismo importante no modo de regulação da sociedade.

A concepção de inserção como um processo socialmente estruturado, que está subjacente à ideia de institucionalização da inserção advogada por Vernières, encontra em Rose (1984, 1996, 1998, 2002) o seu principal mentor e está na origem do conceito de transição profissional, proposto por este último autor [37]. A transição profissional é definida como um processo socialmente estruturado, singular, longo e diversificado (Rose, 1984, 1996, 1998, 2002). Socialmente estruturado porque nele intervêm vários actores como o Estado, as empresas e as redes sociais; singular porque corresponde à autonomização de um período isolado [38] na vida dos jovens durante o qual mudam progressivamente de estatuto e de ocupação; complexo quer porque contempla elementos ligados à preparação para a entrada no trabalho (formação) e elementos relacionados com o exercício de uma actividade profissional quer porque a transição se faz acompanhar por uma diversidade de estatutos (aprendiz, estagiário, empregado, desempregado, formando...); longo porque corresponde a um período cada vez mais dilatado no tempo; diversificado porque contempla formas e ritmos muitos variados, o que conduz mesmo o autor, nas suas últimas obras, a duvidar do carácter unitário da transição e a propor que dela se fale no plural (Rose, 1998, 2002).

Em 1986, num texto em que é co-autor [39], Rose defendia que a gestão social da transição enquanto resultado de uma dinâmica dos actores nela envolvidos era ainda mal conhecida. No entanto, já nessa época (Rose, 1984, 1986) identificava os dois objectivos das intervenções responsáveis pela organização da transição. Um desses objectivos consistia na transformação dos modos de aquisição da qualificação quer através da difusão de diferentes dispositivos de formação baseados na alternância quer através de uma extensão do próprio campo da qualificação que passa a comportar elementos técnicos e comportamentais. O segundo objectivo prendia-se com a difusão de novas condições de mobilização da força de trabalho. Afirmava Rose (1986: 81), que os dispositivos de transição ao facilitarem a selecção da mão-de-obra e ao diminuírem os custos suportados pelas empresas com a sua gestão e mobilidade constituíam uma ajuda importante para as empresas com menores recursos. No entanto, eles permitiam, também, acentuar a mobilidade e a precariedade ao banalizarem os estatutos precários [40], manter, em limites socialmente aceitáveis, as taxas de desemprego, ao mesmo tempo, que contribuía para um processo de categorização da mão-de-obra juvenil [41]. Precisamente, uma década mais tarde, Rose (1996) volta a debruçar-se sobre as funções da organização da transição profissional. Só que agora essas funções são analisadas, de uma forma mais explícita [42], a partir de um conceito central da

teoria da regulação: o conceito de relação salarial [43]. Rose defende, então, a tese de que a organização da transição está a contribuir para a transformação da relação salarial e que os jovens são os primeiros a sentir os seus efeitos [44]. À luz deste quadro analítico, a transição pode ser considerada como um modo de transformação dos movimentos da mão-de-obra, um fenómeno que acompanha o movimento de precarização e de transformação das trajectórias de mobilidade (Rose, 1996: 65), constituindo-se numa das formas contemporâneas do funcionamento do movimento de atracção-rejeição da mão-de-obra e passível de ser analisada à luz do processo de valorização e reprodução do capital. São vários os argumentos que sustentam esta tese. Retomando a ideia defendida anteriormente de que a transição reduz os encargos financeiros das empresas, nomeadamente com os salários da mão-de-obra juvenil, Rose afirma, agora, que os procedimentos de transição surgem como uma forma de regulação salarial contribuindo, assim, para a valorização e reprodução do capital. Simultaneamente, reitera o papel da transição na generalização do movimento de precarização da mão-de-obra só que agora esse papel é interpretado como uma forma de gestão social dos excedentes ou do que ele, fazendo apelo à teoria marxista, chama de “exército de reserva” de mão-de-obra. Os dispositivos de transição criados pelos poderes públicos permitem às empresas gerir as mobilidades desse exército de reserva, tornando os seus salários mais reduzidos, os seus estatutos menos estáveis e as suas trajectórias mais precárias. Neste sentido, Rose (1996: 68) argumenta que a política pública de transição reduz o custo privado da gestão da mão-de-obra, facilita a sua selecção e transforma-se numa forma de mobilização-desmobilização de algumas das suas fracções [45]. Mas, ao mesmo tempo, que a transição é apresentada como uma forma de gestão dos movimentos da mão-de-obra, ela é também analisada enquanto momento de construção da qualificação. Neste texto, Rose (1996) refere-se à impossibilidade de distinguir entre qualificação do indivíduo e do emprego. Fazendo eco das palavras de outros autores (Zarifian, 1986, Rolle e Tripier, 1986, Alaluf, 1986) que chamam a atenção para o carácter conflitual, evolutivo e complexo da noção de qualificação, Rose (1996: 69) define-a como a articulação entre formação e emprego, recusando, obviamente, qualquer leitura adequacionista, e propõe que a sua análise incida sobre a forma como ela é construída, utilizada no trabalho e sancionada por um salário. Os dispositivos de alternância e os estágios são os exemplos a que recorre para sustentar a tese de que a transição é um momento de construção da qualificação. Os primeiros porque são por definição espaços de articulação entre a formação e o trabalho; os segundos porque permitem a aquisição de comportamentos profissionais de adaptação às condições do mercado de trabalho, contribuindo assim para a socialização dos jovens. Nesta perspectiva, a transição é também um momento de socialização, mas de uma

forma de socialização singular que Rose (1996: 71), na sequência de Berger e Luckman (1983) [46], apelida de socialização secundária na medida em que prepara os indivíduos para a integração num segmento específico do mercado de trabalho ou em situações específicas de actividade. Mais do que contribuir para construir uma identidade, esta forma de socialização visa a aquisição de qualidades técnicas e comportamentais, de gestos e papéis que permitirão aos jovens a sua inscrição nas relações de trabalho (Rose, 1996: 72). Neste sentido, Rose refere-se à transição como uma forma de socialização profissional mais ampla e contraditória do que a socialização numa profissão, pois, se em alguns casos ela se destina a socializar os jovens em modos de trabalho mobilizáveis nos empregos a que acederão, noutros ela visa habituá-los à precariedade, à sua inscrição no exército de reserva que, constituirá o seu destino provável (Rose, 1998: 67). Por último, Rose defende que a transição é uma forma quer de assegurar a inscrição dos indivíduos nas relações de trabalho e emprego quer, como temos vindo a ver, de contribuir para a sua transformação. Assim, a transição assume-se como um instrumento cada vez mais importante na recomposição da relação salarial através: do papel crescente que atribui às empresas na formação, da precariedade crescente dos estatutos, das funções desempenhadas pelas instâncias de regulação estatais, da instabilidade dos tempos e das trajectórias, da interpenetração das actividades de trabalho e de formação (Rose, 1996: 78).

A transição profissional tal como nos é apresentada por Rose encontra-se, em nosso entender, marcada por uma contradição profunda. Se, por um lado, desenvolve uma abordagem global deste fenómeno inscrevendo-o no quadro das transformações da relação salarial por outro, mostra-se pouco adequada para compreender a passagem do sistema educativo para o sistema de emprego de todos quantos não recorrem aos dispositivos institucionalizados da organização da transição. Neste sentido, o conceito de transição profissional afigura-se-nos particularmente potente para compreender o seu papel enquanto instrumento de regulação social, mas mostra-se pouco eficaz para dar conta das especificidades de todos os processos não institucionalizados de inserção profissional. O olhar macro-estrutural que esta abordagem constrói e a centralidade que é atribuída ao papel do Estado [47] implica estudar a transição não do ponto de vista dos indivíduos, mas sim eleger como objecto empírico os dispositivos criados para facilitar a integração dos jovens no trabalho e no emprego como está, aliás, bem patente no estudo realizado por Mehaut, Rose, Monaco, Chassey (1987) sobre o dispositivo de inserção dos jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, conhecido pelo «dispositivo 16-18 anos» criado na sequência do relatório elaborado por Schwartz em 1981.

Uma tentativa para ultrapassar esta contradição é nos apresentada por Oliveira (1998: 44) quando propõe uma reformulação do conceito de transição desenvolvido por Rose, defendendo que ele deve contemplar o conjunto de estruturas e de agentes, o Estado incluído, e os mecanismos económicos e sociais que contribuem para a produção e transformação dos fluxos de mobilidade para o emprego, em interacção com os processos de reprodução da mão-de-obra que integram esses processos. Com esta proposta, a autora (Oliveira, 1998: 44-46) preconiza alargar a análise à esfera de intervenção do Estado a montante do processo de transição, incluindo assim o sistema de ensino, cujo papel é essencial no processo de (re)produção da mão-de-obra [48]; introduzir o conceito de modos de gestão da mão-de-obra em sentido lato, para dar conta da perda de importância relativa das empresas como agentes directos de gestão da mão-de-obra durante a transição, em virtude da transformação do papel do Estado por via das políticas de emprego e formação e pelo alargamento do seu âmbito de intervenção no que respeita ao ensino; e tomar em linha de conta os percursos de mobilidade dos indivíduos como processos de socialização e de aprendizagem. É precisamente este último elemento que permite, em nosso entender, fazer a ponte entre a abordagem macroestrutural da transição e uma abordagem centrada nos indivíduos que constróem os seus caminhos profissionais numa interacção permanente entre as oportunidades e os constrangimentos do espaço profissional [49] onde se movem e os recursos sociais, escolares, profissionais de que são portadores.

Embora Rose e Oliveira estabeleçam uma relação entre transição e socialização, são autores como Dubar e Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger que de uma forma mais explicita concebem a inserção como um processo de socialização e de construção identitária. Em 1987, Dubar e a sua equipa defendem que com a criação do Dispositivo «16-18 anos» se assiste à emergência de um novo modo de socialização pós-escolar, que definem como um conjunto de instâncias específicas destinadas a encarregar-se, do ponto de vista social, dos jovens sem qualificação, pois são esses que o dispositivo elege como destinatários, e um conjunto de actividades fundadas sobre o princípio da alternância e que tem em vista prepará-los para as novas condições de funcionamento do mercado de trabalho, num período de crise (Dubar et alli, 1987: 225). Mas, este novo modo de socialização, que está associado às múltiplas medidas e dispositivos de emprego-formação destinados a facilitar a inserção profissional dos jovens, assume, segundo Dubar et alli (1987: 226-227), três funções essenciais: uma de natureza profissional, outra escolar e outra, ainda, de matriz social. A função profissional destina-se a facilitar o acesso a situações de trabalho marcadas pela precariedade. A função escolar tem por objectivo quer reinserir os jovens na escola quer muni-los de um diploma profissional, negociável no mercado de trabalho. A função social visa evitar a

marginalização durável dos jovens no mercado de trabalho assim como ajudá-los a construir projectos profissionais e a estruturar identidades sociais. Embora neste estudo, o conceito de identidade seja já central [50], é na obra publicada em 1991 que encontramos a primeira definição de identidade e a explicitação dos processos através dos quais ela é construída. Dubar (1991: 113) define, então, identidade como o «resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições». Mas, tão importante quanto o conceito é o facto de o autor (Dubar, 1991: 122) afirmar que a saída do sistema educativo e o confronto com o mercado de trabalho constituem um momento fundamental na construção da identidade socioprofissional. Nesta perspectiva, a inserção apresenta-se como um momento privilegiado de construção identitária. Se a passagem pelo sistema educativo permite a emergência de uma identidade virtual, é no confronto com o mercado de trabalho em crise que se joga a construção do que Dubar (1991: 123) designa por identidade profissional de base. Esta identidade profissional de base engloba não apenas uma identidade face ao trabalho, mas também uma projecção do futuro, uma antecipação da trajectória de emprego e de formação. Esta identidade profissional de base é, assim, uma identidade para si que, num contexto de crise obriga à invenção de estratégias pessoais, de representações de si que podem ser decisivas no desenrolar da vida profissional. Não se trata, como acontecia há alguns anos atrás, de escolher uma profissão e de obter um diploma, mas sim, como refere Dubar, da construção pessoal de uma estratégia identitária num contexto em que os modelos de identificação escasseiam, como diria Roberts (1984, 1995). Mas, mesmo quando a identidade profissional de base é reconhecida pela entidade empregadora, ela será objecto de transformações várias ao longo da trajectória profissional, afirma o autor (Dubar, 1991: 124), quer devido aos efeitos da conjuntura económica, quer devido às modificações dos sistemas tecnológicos e organizacionais das empresas quer ainda porque foram construídas a partir de categorias especializadas e estreitas. Como a construção da identidade profissional é, simultaneamente, o resultado de um processo biográfico e de um processo relacional, de uma transacção objectiva entre uma identidade atribuída e uma identidade proposta, ela requer o reconhecimento por parte dos outros num quadro relacional, o que, por vezes, reflecte uma relação conflitual entre os desejos de identificação e de reconhecimento dos indivíduos e as formas de reconhecimento oferecidas pelas instituições (Dubar, 1991: 127). Assim, a inserção profissional é concebida por Dubar (1994a: 290) como uma articulação temporal da dimensão biográfica, através da qual os indivíduos constroem a identidade para si e da dimensão estrutural através da qual se reconhece a identidade para o outro, considerada

socialmente legítima num dado momento. Uma reflexão semelhante é desenvolvida por Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995: 115) que concebem a inserção como um processo de socialização nunca terminado [51], através do qual os jovens constroem identidades colectivas e individuais [52]. À semelhança de Dubar (1991), também eles defendem que a inserção é um período de construção identitária em que se articulam uma identidade objectiva e uma identidade para si.

De como a inserção profissional passa a ser um problema social

A inserção profissional é, como acabámos de ver, uma noção recente, polissémica, social e temporalmente situada. Mas, ela é também o produto de uma história, como defendem Dubar (2001) e Charlot e Glassman (1998), de uma história que nos conta como, ao longo dos tempos, a relação entre jovens e mundo do trabalho foi sendo pensada e construída [53]. Para narrar esta história, Charlot e Glasman (1998) constroem quatro ideais tipo do que designam por entrada no trabalho: trabalhar, ir trabalhar, inserir-se, e envolver-se num processo de inserção. Trabalhar é a primeira figura histórica desta narrativa e corresponde a um período em que o exercício do trabalho ocorre numa fase precoce do ciclo de vida dos indivíduos. As crianças são iniciadas, desde cedo, numa actividade agrícola, comercial ou artesanal, num universo onde vida familiar e vida profissional, trabalho e educação-formação se encontram totalmente imbricados [54]. Não existem espaços e tempos próprios nem para aprender nem para trabalhar; nem tão pouco existe uma distinção entre educação e formação. É pelo e no trabalho que as crianças e os jovens se educam e se formam: aprendem a gerir a sua vida e a relacionar-se com os outros; aprendem as técnicas e os segredos de um ofício, mas também as regras relacionais e os valores que regem essa actividade. Assim, num contexto onde a relação com o mundo, com os outros e consigo próprio se constrói num universo unificado, a ideia de inserção não é pensada nem pensável (Charlot e Glassman, 1998: 14).

No entanto, à medida que o exercício de certas actividades profissionais exige o domínio de saberes que não fazem parte do património das comunidades de pertença, uma nova figura começa a emergir: ir trabalhar. Os padres, os médicos, os juristas são os primeiros a participar num processo de aquisição de saberes que se irá desenrolar num espaço e num tempo autonomizados das vivências quotidianas do trabalho e da família. Inicia-se, assim, um lento, mas progressivo afastamento entre vida familiar e vida profissional, entre educação-formação e trabalho, definitivamente consagrado com a difusão da escola de massas no século XIX e a edificação de um espaço específico para acolher as crianças e os jovens: a escola. A escola constrói-se, então, por oposição

aos dois espaços até então totalmente interligados - o espaço familiar e o espaço de trabalho – fazendo emergir uma nova identidade e uma nova forma de pertença social. Dubar (2001: 25) refere-se a esta nova identidade como a do “aluno”, considerando-a distinta da da família de origem (identidade de classe transmitida) e da que decorre do trabalho efectuado na idade adulta (identidade de classe adquirida). Para além de nova, na medida em que ela está associada à autonomização de uma fase específica do ciclo de vida dos indivíduos, ela é também, em nosso entender, uma identidade em trânsito [55]. Em trânsito porque corresponde a um período transitório e de transição na vida dos indivíduos, caracterizado por uma elevada indefinição estatutária (Galland, 1991, Dubet, 1996a); em trânsito porque irá ser substituída, mais cedo ou mais tarde, consoante a duração da trajectória escolar e do percurso de inserção profissional, por uma nova identidade; em trânsito, ainda, porque se constrói num espaço-tempo intermédio entre uma identidade transmitida e uma identidade adquirida. Enquanto Dubar (2001) estabelece uma ligação entre a criação da escola e a emergência de uma nova identidade, Charlot e Glasman (1998) colocam a tónica no aparecimento de uma nova forma de pertença social. Mobilizando, também, o conceito de identidade, estes autores defendem que a dissolução da simbiose entre espaço familiar e espaço profissional está na origem da dissociação entre identidade familiar e profissional. Estamos, assim, perante contextos de socialização diferentes, produtores de identidades, também elas, diferentes. A dissociação dos dois espaços tradicionais de socialização e aprendizagem e a emergência de um novo cria as condições objectivas para que a ideia de passagem comece a adquirir consistência social: passa-se do espaço familiar para o espaço escolar e deixa-se este último para ir trabalhar. Apesar de formalmente dissociados, estes espaços mantêm ainda fortes ligações entre si. Em sistemas de ensino fortemente hierarquizados [56], onde a selectividade social impera e as trajectórias escolares se constroem com base no “dogma feudal da predestinação social” (Brown e Lauder, 1992: 10), a escola inculca os valores e disposições que reproduzem institucionalmente as clivagens sociais e que asseguram a produção de sujeitos adaptados às posições sociais disponíveis [57], numa lógica de continuidade entre posições sociais transmitidas e posições sociais adquiridas [58], de reprodução social, como lhe chama Bourdieu e Passeron (1970), à época socialmente aceite e naturalizada. Neste contexto, os valores transmitidos pela escola, que variam em função dos públicos a que se destinam, como referem Charlot e Glasman (1998), e os valores veiculados pelas famílias asseguram uma continuidade simbólica entre o espaço familiar e o espaço escolar. Também, relativamente ao espaço profissional não existem rupturas significativas. Os jovens, em particular nas comunidades rurais, mantêm, mesmo durante o período de escolarização, uma forte ligação às actividades agrícolas nas quais não deixam nunca de participar e, mesmo quando não se verifica esta iniciação precoce

no mundo do trabalho, o facto de virem a exercer uma profissão muitas vezes semelhante, se não mesmo igual à desempenhada pelo pai, permite que encontrem no espaço profissional as mesmas formas relacionais e os mesmos valores que organizam o universo familiar. Esta continuidade entre os vários espaços permite não só uma antecipação relativamente segura do futuro, mas também que os jovens percorram trajectórias bem assinaladas e lineares, em tudo semelhantes às viagens de combóio a que fazem alusão Roberts (1995) e Furlong e Cartmel (1997).

A figura da inserção impõe-se quando estes três espaços passam a estar formal e simbolicamente separados. Na origem desta última fase do processo de dissolução das relações entre estes espaços está, na opinião de Charlot e Glasman (1998), a generalização do ensino secundário e universitário ou, o que se convencionou chamar, a segunda fase da escola de massas. A massificação do ensino coloca, definitivamente, o processo de distribuição social sob a alçada do sistema educativo. A distribuição das qualificações, que num período anterior, ocorria a montante do sistema de ensino é agora transferida para o seu interior e é objecto de um processo de legitimação baseado no sucesso nas múltiplas provas escolares. Como afirma Dubet (1996b: 29), o nascimento deixa de ser um handicap e as carreiras escolares parecem-se menos com um destino previamente traçado do que com uma série de provas cujo resultado determina a orientação para fileiras específicas do sistema educativo as quais conduzem a posições distintas na divisão social do trabalho. Mais do que nunca, o diploma escolar assegura não só a entrada no mercado de trabalho, mas constitui-se, também, num elemento fundamental para determinar a posição que cada um irá ocupar numa estrutura profissional. A escola surge, assim, como um espaço-tempo de preparação para o trabalho não tanto pelos saberes técnicos e profissionais que proporciona, mas antes pela atribuição de um pré-posicionamento na hierarquia social e profissional (Charlot e Glasman, 1998: 18). Num contexto de crescimento económico onde o emprego aumenta e novas profissões emergem, a escola apresenta-se como um veículo para a mobilidade social e as probabilidades de um jovem vir a exercer a mesma profissão do pai diminuem. Assim, ao mesmo tempo, que a escola adquire uma autonomia relativa face aos espaços profissional e familiar, também a antiga forma de socialização antecipada no trabalho que ocorria no universo familiar tende a desvanecer-se, rompendo com a relação simbólica entre estes dois espaços. A passagem do espaço familiar para o profissional, ainda que mediada pela escola, deixa de fazer sentido. De agora em diante, é da passagem da escola para o mercado de trabalho e da relação entre, por um lado, o processo de produção de qualificações levado a cabo pelo sistema de ensino e, por outro, as necessidades da sociedade avaliadas através dos tipos de empregos disponíveis, que se passará a falar. A inserção corresponde, assim, ao momento em que a articulação entre formação inicial e emprego ocorre, desenrolando-

se sob o signo da adequação entre emprego-formação [59] e da mobilidade social, mesmo que esta assuma uma dimensão meramente estrutural [60].

A partir dos anos setenta, a situação altera-se profundamente: a passagem instantânea e linear do sistema educativo para o mercado de trabalho vai dar lugar a percursos mais ou menos sinuosos, labirínticos, como Nicole-Drancourt (1991) os designa, que se prolongam no tempo; a procura de um emprego que corresponda às expectativas vai dar lugar à procura de um emprego, qualquer que ele seja; a mudança de emprego, quando não inserida em processos de mobilidade profissional ascendente, deixa de ser voluntária e passa a ser imposta por razões às quais a larga maioria dos jovens é alheia; o acesso directo à sociedade salarial é agora mediado, para a maioria dos jovens, pela passagem pelo desemprego, por empregos precários e por múltiplos dispositivos criados no âmbito da política activa de emprego e o diploma deixa de garantir o acesso à categoria socioprofissional correspondente. O tempo de entrada no mundo do trabalho transporta as marcas da precariedade, da instabilidade e da insegurança, afirmam Charlot e Glasman (1998: 21), mas transporta também, acrescentamos nós, a responsabilização individual pelos sucessos e fracassos do processo de inserção profissional. Aliás, esta responsabilização individual faz-se desde logo sentir a montante deste processo, durante o período de escolarização. Mais do que nunca, os alunos são vistos como os únicos responsáveis pelos seus percursos escolares (Dubet e Martucelli, 1996, Dubet, 1996a) [61]. É, precisamente, esta ideia de responsabilização individual, de individualização como lhe chama Beck (2001) [62], que está no cerne da nova figura com que termina esta narrativa: investir-se no processo de inserção. Investir-se no processo de inserção é, então, construir e demonstrar uma empregabilidade [63], elaborar um projecto [64] de inserção cuja concretização depende do domínio de competências individuais como a autonomia, a flexibilidade, a adaptação, fabricar uma identidade, mas já sem o recurso às figuras identitárias do espaço familiar e social como no passado. Investir-se no processo de inserção é, em suma, «construir-se como sujeito no trabalho, num espaço fluído e num tempo precário» (Charlot e Glasman, 1998: 23).

As figuras de entrada no trabalho criadas por Charlot e Glasman dão-nos uma chave de leitura para compreender algumas das configurações que este fenómeno social foi assumindo ao longo da história, na sociedade francesa. Privilegiando um olhar construído do ponto de vista da educação, esta análise descansa, em nosso entender, as condições económicas que influenciam as estruturas de oportunidades [65] em que os jovens se movem aquando da sua passagem para o sistema de emprego e as configurações específicas que o problema do acesso ao emprego assume nas várias formações sociais.

Com o final da II Guerra Mundial inicia-se um período de crescimento económico sem precedentes na história recente. Conhecidos, na gíria económica pelos “trinta gloriosos”, estes anos caracterizam-se pela relação virtuosa que se estabelece entre crescimento, emprego e remunerações do trabalho. Com efeito, o crescimento da economia foi acompanhado pela criação de emprego e a difusão da relação salarial fordista permitiu, na maior parte das sociedades ocidentais, o ingresso de uma grande massa de trabalhadores na esfera do consumo, alimentando, por esta via, o aumento da procura interna. Num período de expansão económica e de pleno emprego, o desemprego em geral, e o dos jovens em particular não era um problema, nem mesmo para aqueles que abandonavam a escola depois de concluírem a escolaridade obrigatória ou mesmo antes.

A Grã-Bretanha apresenta-se, no quadro das sociedades europeias do pós-guerra, como um exemplo paradigmático da receptividade do mercado de trabalho para com uma mão-de-obra juvenil e pouco qualificada. Na análise que desenvolve sobre a situação dos jovens no mercado trabalho a seguir à II Guerra Mundial, Roberts (1984) defende que o crescimento do emprego que então se regista conduz os empresários britânicos a competir pelo recrutamento deste tipo de mão-de-obra oferecendo, em troca, ou a entrada em carreiras profissionais qualificadas por via da formação ministrada na empresa [66] ou, no caso dos empregos não qualificados, a promessa de uma progressão salarial rápida que permitisse, num curto espaço de tempo, atingir o nível de remuneração dos trabalhadores adultos. As oportunidades de emprego existentes e os elevados salários auferidos pelos jovens associados ao funcionamento de um mercado de trabalho que privilegia a experiência profissional em detrimento dos diplomas (Raffe, 1995, Lindley, 1996, Ryan, 2001) e a reduzida valorização da escolarização por parte das classes populares [67] (Tanguy e Rainbird, 1995) são factores que explicam o facto da maioria dos jovens britânicos trocar a escola pela primeira oportunidade de emprego e, conseqüentemente, a sua reduzida participação no ensino secundário e superior [68]. Mas estas características da sociedade inglesa permitem igualmente compreender um outro traço distintivo da juventude anglo-saxónica: a rapidez com que a população juvenil conquista a autonomia económica e se insere no mercado de consumo.

Num contexto económico e social altamente favorável aos jovens que ingressavam no mercado de trabalho, a questão social que se colocava não era a falta de empregos, mas sim, como salienta Roberts (1984), a qualidade dos empregos disponíveis e a grande rotatividade que caracterizava a mão-de-obra juvenil, em particular entre os trabalhadores desqualificados. Afirmo o autor (Roberts, 1984: 29), que, na época, a grande clivagem se estabelecia entre os jovens que entravam no sector dos serviços ou que tinham acesso a uma formação sistemática na empresa e os

trabalhadores desqualificados da indústria. No entanto, mesmo estes últimos acediam, na sua maioria, a empregos estáveis e bem remunerados. Apenas uma reduzida minoria era contratada como mão-de-obra barata para empregos, que sendo estáveis, no sentido em que celebravam um contrato a termo indeterminado, não ofereciam nem salários nem condições de trabalho que permitissem fixar trabalhadores mais experientes. Ora, eram precisamente os jovens que acediam a este tipo de empregos, concentrados no sector dos serviços que, em conjunto com os operários desqualificados, constituíam o contingente de mão-de-obra com elevadas taxas de rotatividade. A mobilidade voluntária, porque era dessa que se tratava, que caracterizava esta fracção da mão-de-obra juvenil era objecto de uma interpretação amplamente difundida na sociedade inglesa e que diagnosticava aos jovens a incapacidade para assentar. Contrariando esta interpretação psicologizante dos comportamentos juvenis, Roberts (1984: 40) desenvolve uma outra explicação. O que está subjacente a estes comportamentos catalogados de imaturos, afirma, é o uso racional de oportunidades limitadas. Os jovens mudavam de emprego a troco de melhores salários, de condições de trabalho mais atraentes ou simplesmente porque o trabalho era demasiado rotineiro ou não correspondia às suas expectativas [69]. Mas mudavam também porque a passagem pelos “trash jobs” os munia de uma experiência profissional que lhes permitia competir por empregos que ofereciam salários mais elevados, maior segurança e, nalguns casos mesmo uma carreira profissional. Em síntese, tratava-se de um mercado de trabalho particularmente receptivo a uma mão-de-obra juvenil pouco qualificada [70], que remunerava bem o seu trabalho e que permitia à maioria dos jovens transições suaves da escola para o trabalho. Estes foram, como metaforicamente Roberts (1984: 43) lhes chama, os anos das estradas lineares.

O retrato que acabámos de traçar para a sociedade inglesa apresenta, em nosso entender, bastantes similaridades com a forma como os jovens portugueses da época transitavam da escola para o trabalho. É certo que, em Portugal, não abundam estudos que analisem esta passagem, pelo que, a nossa afirmação tem um carácter estritamente hipotético. No entanto, alguns dados disponíveis permitem-nos dar uma certa consistência empírica a esta hipótese. Portugal, tal como a Grã-Bretanha caracteriza-se, até um passado recente, por uma reduzida procura social da educação. Esta característica da sociedade portuguesa, insistentemente referida por sociólogos e historiadores da educação é sustentada pelas taxas de escolarização da população juvenil: em 1960, a taxa de escolarização dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 29 anos era de 6,6% e em 1970, tinha subido para 10,6% (Silva, 1999: 104). Esta reduzida aposta na escolarização tem o seu reverso nas elevadas taxas de actividade juvenil: em 1960, a taxa de actividade da população juvenil situava-se nos 60% e em 1970 rondava os 65% (Ferreira, 1999: 117). Estamos, assim, tal como na

Grã-Bretanha, perante um ingresso “precoce” [71] dos jovens portugueses no mundo do trabalho e utilizamos propositadamente esta expressão – mundo do trabalho – porque é aqui que tende a residir uma das diferenças que distingue os modos de integração da mão-de-obra juvenil num e noutro país. Ao contrário da sociedade britânica onde a industrialização se impôs desde cedo, ou não fosse a Grã-Bretanha a “mãe” da Revolução Industrial, o Portugal do pós-guerra era ainda um país predominantemente agrícola onde se começavam a desenvolver bolsas de industrialização intensiva, territorialmente situadas no eixo entre Setúbal e Viana do Castelo (Reis, 1993) [72]. Estes dois modelos de especialização económica terão, com certeza, influencia no tipo de empregos ocupados pelos jovens. Já vimos que os jovens ingleses acediam, na sua larga maioria, a empregos na indústria. Em Portugal é, em nosso entender, de admitir a hipótese de existirem dois modos distintos de transição da escola para o trabalho. Nas zonas rurais do interior, onde a pequena propriedade era dominante e o assalariamento tinha uma expressão reduzida (Rodrigues, 1988), a maioria dos jovens exerceria, certamente uma actividade agrícola, em muitos casos com o estatuto de trabalhador em empreendimento familiar. Já nas zonas de implantação industrial é de crer que a sua integração no mercado de trabalho se fizesse por via da obtenção de um emprego na indústria, ou como aprendiz ou como operário desqualificado. Mas, independentemente do sector de actividade económica onde obtinham o primeiro emprego, um outro aspecto estabelece uma diferença profunda entre a mão-de-obra juvenil destes dois países: os salários. Num país, como Portugal, onde, até 1974 predominou uma política de baixos salários directos e indirectos (Rodrigues, 1988: 81) e os surtos migratórios dos anos sessenta e setenta ocorrem por razões económicas, dificilmente se poderá falar de elevados níveis de remuneração dos jovens trabalhadores. No entanto, estas diferenças, a confirmarem-se, não reduzem a importância do que tendem a ser os traços mais marcantes da transição da escola para o trabalho nestes dois países: percursos escolares que terminam na escolaridade obrigatória, ou mesmo antes, como acontecia e continua ainda a acontecer em Portugal, e o ingresso imediato na vida activa.

A partir de finais da década de sessenta, afirma Roberts (1984: 43), surgem indícios, na sociedade britânica, que apontam para uma alteração nos modos de transição. Por um lado, verifica-se uma diminuição lenta, mas progressiva do emprego desqualificado na indústria que não é acompanhada por um prolongamento das trajectórias escolares, o que anuncia uma maior competição por este tipo de empregos com consequências previsíveis sobre o aumento das taxas de desemprego a médio prazo. Por outro lado, os jovens estão mais ambiciosos. A reprodução profissional nas classes populares começa a diluir-se e os empregos desqualificados deixam de ser uma opção, mesmo quando as qualificações escolares e profissionais escasseiam. As alterações nas condições objectivas e subjectivas da transição para o trabalho e que

preunciavam uma mudança gradual na forma como ela ocorria são profundamente abaladas com os choques petrolíferos dos anos setenta e com o surgimento do desemprego juvenil de massa resultante, numa primeira fase, do processo de reestruturação das industriais manufactureiras tradicionais que eram, na época, as principais receptoras da mão-de-obra juvenil pouco qualificada. No entanto, a crise económica teve, como refere Roberts (1984: 47), outras consequências sobre os jovens que transitavam da escola para o mercado de trabalho: a redução dos recrutamentos junto dos jovens recém-chegados ao mercado de trabalho; a diminuição da formação promovida pelas empresas e, portanto, menores possibilidades de os jovens adquirirem uma qualificação profissional e, por último, um aumento da concorrência por parte dos adultos mais experientes, das mulheres e dos jovens com maiores níveis de qualificação que, num contexto de contracção do emprego se viram obrigados a baixar o nível das suas expectativas [73]. Mas se os problemas da transição para o trabalho foram inicialmente associados ao desemprego, a sua gravidade foi amenizada com as interpretações que atribuíam a esse desemprego um carácter cíclico, como defende a teoria do ciclo (Roberts, 1984, Ashton, Maguire e Splisbury, 1990, Lefresne, 2003). Esta teoria associa o desemprego à teoria dos ciclos económicos e defende que a partir do momento que se inicie um período de relançamento da economia, os jovens voltarão a ser recrutados, restaurando-se um equilíbrio “aceitável” entre emprego e desemprego (Ashton, Maguire e Splisbury, 1990). O pressuposto em que assenta esta formulação teórica reside no postulado de que o emprego dos jovens reage de uma forma mais rápida e mais acentuada às variações no ritmo de crescimento económico do que o emprego dos adultos (Lefresne, 2003, Lollivier, 2000) [74]. A esta teoria que atribui o desemprego a factores conjunturais contrapõe-se a teoria estrutural cujos princípios são enunciados por Shelly (1988), Ashton, Maguire e Splisbury (1990) e Lefresne (2003). De acordo com este quadro analítico, as alterações registadas nos processos produtivos e decorrentes da modernização tecnológica implicaram mudanças profundas na estrutura de qualificações cujos maiores efeitos se fizeram sentir sobre os jovens com baixos níveis de qualificação escolar e profissional. Os processos de reestruturação económica e de inovação tecnológica produziram não só uma diminuição efectiva do volume de emprego, principalmente nos ramos de actividade tradicionalmente receptores de mão-de-obra juvenil, mas também um aumento efectivo do nível de qualificações necessário para assegurar os novos processos de trabalho. Se esta tendência encontra suporte empírico, ela é acompanhada por uma outra, também ela empiricamente sustentada e que demonstra que a economia inglesa continua a adoptar estratégias competitivas baseadas nos baixos custos de produção, nas reduzidas qualificações da mão-de-obra e na baixa qualidade e inovação dos produtos o que tem como consequência a manutenção da procura de trabalhadores pouco qualificados

(Maguire e Maguire, 1997: 35). Indiferente a esta controvérsia, a teoria estrutural advoga que os processos de reestruturação económica e o aumento das qualificações requeridas conduziram a uma diminuição das oportunidades de emprego para os jovens menos qualificados. O desemprego juvenil e, em particular o destes jovens é, no quadro desta teoria, concebido como um desemprego estrutural [75] que resulta do desajustamento entre a oferta e a procura de emprego e que tenderá a persistir, mesmo em períodos de retoma económica. Mas, afirma Raffé (1988: 44), na sociedade britânica, uma das causas deste desemprego estrutural vai ser também atribuída à má preparação dos jovens quer em termos de formação de base quer de competências sociais, tidas como essenciais para a integração dos jovens no mundo do trabalho.

Embora Roberts (1984: 59) refira que todos os analistas concordam que o aumento do desemprego juvenil a partir de meados da década de setenta se deveu a factores cíclicos e estruturais, esta é, em nosso entender, uma afirmação bastante abusiva. Abusiva porque exclui todo um conjunto de reflexões que, embora indirectamente, questionam a teoria estrutural e a sua explicação do desemprego juvenil. Autores como Blackman (1992) e Gleeson (1989) interrogam-se sobre a pertinência de uma retórica discursiva que enfatiza a desadequação entre as qualificações disponíveis e aquelas que são exigidas pelas empresas. Em seu entender, trata-se de uma desadequação fictícia que, como refere Gleeson (1989: 64), se baseia numa concepção idealizada de como as relações industriais e a organização do trabalho deveriam funcionar e que advoga a necessidade de níveis de qualificação mais elevados do que aqueles que são efectivamente necessários. Outros questionam, indirectamente, a capacidade explicativa da teoria estrutural a partir das reflexões em torno do credencialismo e dos seus efeitos perversos sobre o mercado de trabalho (Dore, 1976, Raffé, 1988, Oxenham, 1988, Watts, 1989, Brown e Lauder, 1992). Para estes autores, o aumento do nível médio de habilitações tem repercussões sobre as estratégias de recrutamento das empresas que passam a exigir, para um mesmo emprego níveis superiores de qualificação académica sem que, contudo, estas novas exigências sejam resultado de uma qualquer inovação no processo produtivo, tendência que se acentua, afirmamos nós, quando o volume de emprego diminui. Oxenham (1988: 77) enumera algumas das consequências deste fenómeno sobre a mão-de-obra juvenil: os jovens mais qualificados vêm-se na necessidade de aceitar empregos para os quais são sobrequalificados; os empresários passam a recrutar trabalhadores com níveis de qualificação superiores às exigências dos empregos; o nível de habilitação requerido para um determinado emprego tenderá a aumentar face uma oferta crescente de jovens com níveis de habilitação mais elevados, ao mesmo tempo, que aumenta a exclusão daqueles outros que são detentores de qualificações mais reduzidas.

Independentemente das teorias explicativas para o desemprego juvenil, um facto é inquestionável: ele tem vindo a transformar-se num elemento constitutivo da transição da escola para o trabalho dos jovens britânicos pouco qualificados. E, se inicialmente ele esteve concentrado no período que mediava entre a saída do sistema educativo e a obtenção do primeiro emprego, a partir dos anos oitenta com as estratégias de flexibilização levadas a cabo pelas empresas [76], o desemprego passa a ser parte integrante dos períodos entre empregos e a ter uma duração cada vez maior (Roberts, 1984, 1995, Lindley, 1996). Simultaneamente, a criação de dispositivos de formação profissional, a partir dos finais dos anos setenta, vai também contribuir para alterar o padrão dominante as transições para o trabalho, criando, nas palavras de Raffé (1989: 51), um estágio intermédio entre a escola e o mundo do trabalho.

Na Alemanha, a transição da escola para o trabalho assume contornos bastante diferentes dos que acabámos de enunciar para a sociedade britânica [77]. Com efeito, mesmo no período do pós-guerra, esta transição sempre foi mais longa, mais estruturada e ancorada numa forte cultura técnica (Roberts, Clark e Wallace, 1994, Hillmert, 2002). O principal factor explicativo para esta diferença reside no Sistema Dual e no papel que ele desempenha na qualificação da mão-de-obra alemã, mas também no facto de, como afirma Williamson (1983: 153), já na década de setenta existir a “obrigatoriedade” de os jovens completarem doze anos de escolaridade, com a possibilidade dos três últimos anos conduzirem à aquisição de uma qualificação profissional, obtida, principalmente, através do Sistema Dual. O Sistema Dual é, na sociedade alemã, a modalidade por excelência de formação da mão-de-obra juvenil e, até há pouco tempo, o garante de uma transição bem sucedida. Com efeito, na Alemanha, é impossível falar da transição da escola para o trabalho sem falar do papel do Sistema Dual e da forma como ele estrutura essa transição. Gozando de um elevado prestígio social que lhe advém da forma como a cultura técnica é valorizada na sociedade alemã [78], de ser a via de promoção da elite operária (Géhin e Méhaut, 1993, Mobus e Verdier, 1992, Maurice, Sellier e Silvestre, 1982) e de uma longa tradição que remonta à Idade Média, esta modalidade de formação acolhe, ainda hoje, a maioria dos jovens deste país contribuindo para que a passagem do sistema educativo para o mercado de trabalho ocorra de uma forma progressiva e dilatada no tempo. Mas o sistema de educação/formação alemão apresenta, também, uma outra característica que o distingue dos demais: a sua enorme estabilidade. Ao contrário dos restantes países europeus onde os vários sistemas foram sendo objecto de sucessivas reformas que introduziram alterações na sua estrutura organizativa [79], o sistema de educação/formação alemão mantém-se inalterável desde o final da II Guerra Mundial, com o Sistema Dual a ser a modalidade de formação que acolhe a maioria dos jovens a partir do 10º ano de escolaridade [80] e que permite uma integração qualificada no mercado de trabalho. Os dados apresentados por Maurice,

Sellier e Silvestre (1982: 61) relativos às décadas de cinquenta e sessenta são elucidativos da importância do Sistema Dual na socialização profissional e na qualificação da mão-de-obra juvenil alemã: aproximadamente 70% dos alunos que concluíram a *Hauptschule* e a *Realschule* obtiveram um contrato de aprendizagem. Os restantes 30%, provenientes das classes mais desfavorecidas, iam engrossar as fileiras dos trabalhadores desqualificados da indústria, mas, mesmo a esses, era proporcionada uma segunda alternativa de qualificação profissional, de promoção como é designada pelos autores germânicos, por via da formação contínua ministrada na empresa. Não se pense, contudo, que o Sistema Dual era uma formação de segunda oportunidade para os jovens que foram excluídos do acesso ao ensino secundário, como fazem notar Maurice, Sellier e Silvestre (1982: 62). Na década de sessenta, afirmam os autores, 60% dos jovens que concluíram o *Gymnasium* e não prosseguiram estudos universitários completavam a sua formação geral com a obtenção de uma qualificação profissional no Sistema Dual [81]. Munidos de um certificado de qualificação profissional com valor de troca no mercado de trabalho, a larga maioria dos jovens obtinha o seu primeiro emprego como operário qualificado quer na fábrica onde realizaram a sua formação quer noutra diferente, em virtude de se tratar de uma formação que, nas palavras de Doeringer (1995: 30), se baseia em conteúdos de trabalho abrangentes e aposta na aquisição de competências gerais [82], logo, facilmente transferíveis para outros contextos técnico-organizacionais.

Com a entrada nos anos setenta e o deflagrar da crise económica, a capacidade da economia alemã manter a sua competitividade e controlar o desemprego vai ser explicada pelas características do seu sistema de educação/formação, isto é, pelo Sistema Dual. Como defende Lane (1990: 21), é o tipo de formação ministrado neste país que, ao formar recursos humanos que tornam possível a adopção de novos processos de fabrico, se transforma na variável chave para explicar a ruptura do que designa por círculo vicioso entre um reduzido esforço na formação, baixo nível tecnológico e pouca competitividade. As características do sistema de educação/formação alemão permitem, nas palavras do autor (Lane, 1990: 22), construir um padrão de atitudes e comportamentos que conduz à configuração de um conjunto de interações virtuosas entre mercado de trabalho e emprego, relações industriais, organização do trabalho e inovação tecnológica, responsável pela competitividade alemã e pela reduzida taxa de desemprego. É precisamente o papel que é atribuído ao Sistema Dual na manutenção da competitividade económica e no controlo do desemprego que vai contribuir para que a formação em alternância se transforme na referência hegemónica que orienta as reformas educativas nalguns países europeus (Azevedo, 2000) e na fonte de inspiração das medidas de política de emprego e

formação criadas a partir dos finais dos anos setenta, na maior parte da Europa Comunitária (Alves, 1996, Rea e Martinez, 1991).

No entanto, ao mesmo tempo, que o Sistema Dual se transforma num exemplo a seguir para muitos países, ele é objecto de uma forte discussão interna em torno de três questões essenciais: a diminuição do envolvimento das empresas na formação em alternância, a qualidade da formação ministrada e a dualização do Sistema Dual, como lhe chama Marry (1995). A partir dos anos setenta começa a verificar-se uma diminuição no número de lugares de formação disponibilizados pelas empresas. Para encorajar as empresas a manter as suas quotas no Sistema Dual, o Estado impôs, em 1975, penalizações fiscais de 0,25% sobre o volume da massa salarial das empresas, se o número de lugares de formação caísse abaixo de 12,5% do total da procura desses lugares (Williamson, 1983: 156). Mas, apesar desta medida, que já em 1983 Williamson referia nunca ter sido aplicada, o número de lugares não parou de diminuir, tornando mais difícil o ingresso nesta modalidade de formação, principalmente para os jovens provenientes da *Hauptschule* (Marry, 1995, Ryan, 2001).

A elevada selectividade social que caracteriza o sistema educativo alemão reflecte-se, também no Sistema Dual. Os jovens de origem social mais elevada e que concluíram o *Gymnasium* estão concentrados nas formações mais valorizadas e que oferecem melhores oportunidades de promoção profissional enquanto que as profissões operárias e do comércio são o reduto dos jovens das classes populares [83]. É esta constatação que leva Marry (1995: 37) a falar do “dualismo” do Sistema Dual que opõe um segmento estável e valorizado a um outro segmento precário e de relegação. À selectividade social junta-se também uma forte discriminação sexual. A dificuldade em encontrar lugares no Sistema Dual leva muitas raparigas a optar por uma formação profissional a tempo inteiro, ministrada nas escolas profissionais, na sua maioria privadas e com grandes diferenças na qualidade da formação oferecida. Além disso, como refere Marry (1995), esta formação é pouco reconhecida pelas empresas, não está contemplada pelas convenções colectivas de trabalho e é pior remunerada no mercado de trabalho. Já as que optam ou encontram um lugar no Sistema Dual estão concentradas nas profissões de cabeleireira, vendedora ou empregada de escritório. Trata-se, como referem Heinz e Nagel (1995: 90), de profissões mal remuneradas, com um futuro profissional limitado e que, no mercado de trabalho, conduzem a percursos profissionais marcados pela alternância entre empregos temporários, desemprego e inactividade.

A qualidade da formação, por sua vez, tem sido questionada a partir de três pontos de vista diferentes. Uma das críticas de que é objecto esta modalidade de formação reside no peso, considerado excessivo, da formação para a indústria e no facto de muitos jovens estarem a ser formados para profissões que correm o risco de

desaparecer num futuro próximo, logo, para o desemprego, como sustenta Williamson (1983: 154). Um outro argumento decorre das diferenças na qualidade da formação em função da dimensão da empresa. Heinz e Nagel (1995: 90) defendem que nas grandes empresas a formação é mais qualificante e a aquisição de saberes técnicos e de competências transversais é muito superior ao que se verifica nas pequenas empresas com apenas um mestre e um aprendiz. Uma terceira crítica, apresentada por Gaude (1997: 9-10), acusa o Sistema Dual de descuidar a formação teórica e a articulação entre esta e a que se desenvolve no contexto de trabalho. Apesar de todas estas limitações, o Sistema Dual continua ainda a ser o caminho escolhido pela grande maioria dos jovens alemães [84] para a obtenção de uma qualificação profissional. E, mesmo quando essa qualificação não permite aceder a um emprego qualificado, ela é, parafraseando Heinz e Nagel, um bilhete que mantém a validade ao longo de toda a vida profissional. No entanto, se o Sistema Dual é o caminho dominante para a transição da escola para o trabalho, ele é também um mecanismo de exclusão profissional e social para todos aqueles que nele não ingressam ou optam por não prosseguir estudos universitários.

Apesar de uma forma menos intensa do que em outros países europeus, na Alemanha, as transições lineares e estruturadas para o trabalho começam a sofrer alterações que se intensificam nos anos oitenta e noventa. Os primeiros jovens a ser confrontados com dificuldades crescentes na sua integração no mercado de trabalho, nomeadamente com situações de desemprego, ainda na década de setenta são, como, aliás, nos restantes países europeus, os menos qualificados, neste caso concreto, os que não obtêm uma qualificação profissional. E quem são eles? São os jovens que não concluem a *Hauptschule* ou a *Realschule* e a quem está vedado o acesso às escolas profissionais, à aprendizagem ou à educação vocacional básica [85]; são os que tendo concluído a formação escolar não obtiveram um lugar no Sistema Dual ou não ingressaram no ensino superior, são ainda, os que, por qualquer motivo, interromperam a aprendizagem. A estes jovens resta-lhes o desemprego e os empregos precários [86]. Mas as transições de destino incerto, como as apelidam Heinz e Nagel (1995: 93), rapidamente alastram aos restantes jovens, à medida que o desemprego aumenta e a precarização se difunde. Actualmente, não só é mais difícil obter um lugar de formação (Ryan, 2001) como, aqueles que o obtêm e concluem o seu percurso formativo são cada vez mais confrontados com o desemprego [87], com a precariedade dos contratos de trabalho e com a obtenção de empregos em áreas diferentes daquela para que foram formados. Paradigmático destas transformações é o retrato traçado por Heinz e Nagel (1995: 96) quando afirmam que mesmo as grandes empresas não só diminuíram o número de aprendizes como criaram novas modalidades de acesso ao emprego. Concluída a formação, é proposto aos jovens recém-formados um emprego a tempo parcial que será transformado num emprego a tempo inteiro, ou não, ao fim de três anos.

Estamos, assim, perante uma integração parcial no mercado de trabalho, uma precarização da passagem para o trabalho que estilhaça as transições lineares que durante muitas décadas foram apanágio dos jovens alemães e onde, como afirma Beck (2001: 328), os diplomas atribuídos pelo sistema de formação não são mais a chave para o mundo do trabalho. Eles apenas permitem aceder à antecâmara onde essas chaves são, agora, distribuídas.

No que respeita ao caso francês, os autores são unânimes em considerar que a partir dos anos setenta se verificou uma degradação nas condições de inserção profissional dos jovens devido ao aumento do desemprego e da precariedade, à diminuição dos salários da mão-de-obra juvenil, à deterioração das condições de trabalho, e que esta degradação teve como consequência uma crescente dificuldade de estabilização da população juvenil no mercado de trabalho. Esta posição que implica aceitar que existe um período antes da crise que era melhor e um período depois da crise em que tudo piora é criticada por Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 2) com base em dois argumentos. Por um lado, porque os estudos sobre a inserção profissional dos jovens só se começam a realizar a partir dos anos setenta pelo que existe pouca informação sobre a forma como se desenrolava este processo no período anterior [88]. Por outro lado, porque, em seu entender, não existe, em França uma tradição de inscrição dos jovens no núcleo duro da relação salarial. Defendem os autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 18) que os jovens activos, tanto exerceram a sua actividade nos espaços capitalistas como noutros espaços, não capitalistas, cuja principal função era mais de socialização para o trabalho do que de exercício de uma actividade remunerada inscrita na norma dominante da relação salarial. Ora, é precisamente neste aspecto que reside, em nosso entender, o carácter inovador da proposta destes autores. Ao defenderem esta tese, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger colocam-se numa posição radicalmente diferente daquela que é defendida se não pela totalidade, pelo menos pela larguíssima maioria dos autores que têm trabalhado esta problemática quer porque sustentam que a inserção profissional dos jovens franceses sempre foi um processo longo, o que contraria a ideia dominante de uma inserção rápida e linear, característica do passado; quer porque relativizam a ideia da marginalização dos jovens no mercado de trabalho, que todos consideram recente.

A análise que desenvolvem para sustentar esta tese baseia-se, desde logo, numa perspectiva que pretende estabelecer uma ruptura com a forma como os economistas têm abordado a inserção profissional. Recusando a formulação do problema dos jovens em termos de «problemas de emprego e de desemprego», Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 15) propõem-se analisar o processo de mobilização dos jovens para o trabalho (*mise au travail des jeunes*) [89], que definem como «o conjunto de dinâmicas

sociais que participam nas condições de entrada na vida activa dos jovens» defendendo que os jovens passam de *espaços de actividade tradicional*, nos anos cinquenta, para *espaços de trabalho reservados*, nos anos sessenta e para *espaços de emprego específicos*, actualmente (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 3). Vejamos, então sucintamente, como são caracterizados estes espaços [90] e de que forma eles conferem características específicas à inserção profissional dos jovens franceses.

Nos anos cinquenta, a maioria da população juvenil francesa abandona o sistema educativo com uma qualificação escolar e profissional mínima (Maurice, Sellier e Silvestre, 1986, Prost, 1992 a, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001) e insere-se na vida activa. No entanto, muitos jovens estão ainda, segundo Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 27), fora da relação salarial, exercendo uma actividade no quadro do agregado familiar [91]. Num contexto social em que integração social passa cada vez mais pelo trabalho assalariado, os jovens distribuem-se num *continuum* que se estende do emprego assalariado ao trabalho não remunerado passando pelo que os autores designam de emprego *quasi-assalariado*, que contempla a situação dos aprendizes ou o trabalho remunerado em empreendimento familiar (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 44) e no qual vão circulando até integrarem o núcleo duro da relação salarial, o que só acontece por volta dos 25 anos. É esta constatação que leva os autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 49) a afirmarem que o processo de mobilização para o trabalho é lento e progressivo e que tem subjacente percursos tipo que vão desde actividades de proximidade a empregos bem integrados na relação salarial, passando por empregos “relais” como o trabalho temporário no serviço doméstico, por empregos quase-assalariados ou mesmo por períodos de inactividade. Uma vez que os jovens terminam o seu percurso educativo sem qualquer tipo de formação profissional, estes *espaços de actividade tradicional* desempenham, na opinião dos autores, uma função fundamental. Eles permitem uma socialização profissional, constituindo-se em lugares de aprendizagem onde os jovens adquirem os conhecimentos e as competências que lhes permitem, mais tarde, inscreverem-se na relação salarial moderna. São precisamente estas características que levam Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 52) a defenderem a ideia de que em França, o processo de mobilização para o trabalho sempre ocorreu de uma forma lenta e progressiva e a questionarem a pertinência dos diagnósticos que apontam para a transformação e prolongamento da entrada na vida activa.

O período de crescimento económico entre os anos sessenta e meados da década de setenta é marcado pela hegemonia do modo de produção capitalista, pela consagração da sociedade salarial e, conseqüentemente, por profundas transformações na sociedade francesa em particular ao nível do emprego e da educação. Do ponto de

vista do emprego, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 51-52) referem, por um lado, a escassez de mão-de-obra e, por outro, as alterações na estrutura do emprego: o crescimento das classes médias e superiores, a estagnação relativa do emprego na indústria e o aumento no sector dos serviços. No plano educativo, os autores apontam [92] a democratização do acesso ao sistema educativo, a “explosão” do ensino secundário e superior, o aumento da escolaridade obrigatória e a crença colectiva na educação como elemento de mobilidade social, como algumas das transformações mais significativas deste período, e que terão como consequência a substituição da norma ancestral que consistia em deixar a escola no final da escolaridade obrigatória para ir trabalhar por uma nova norma: continuar a estudar até ao fim só se pondo a hipótese de trabalhar quando o insucesso ocorre (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 63). Mas a atenção dos autores recai, fundamentalmente, sobre as tensões entre o sistema produtivo e o sistema educativo e o papel hegemónico que este último pretende assumir na qualificação da mão-de-obra juvenil. Estas tensões estão presentes no que Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 60) afirmam ser o compromisso ambivalente do sistema educativo francês: «manter-se independente do sistema produtivo, ao mesmo tempo que está ao seu serviço» [93]. Por seu turno, as pretensões do Estado em se afirmar como a principal instituição de qualificação da mão-de-obra juvenil vêm-se goradas. Os ensinos técnico e profissional, dominados por uma lógica estritamente escolar irão ver os diplomas que conferem pouco reconhecidos no mercado de trabalho nomeadamente no que se refere à obtenção do primeiro emprego (Maurice, Sellier e Silvestre, 1982) e irão ser objecto de uma reduzida procura social e de uma orientação de segunda escolha para os jovens das classes populares com insucesso escolar (Prost, 1992b). Estes aspectos associados ao que Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 64) afirmam ser uma “aspetização” das modalidades de ensino em virtude do seu afastamento do sistema produtivo contribuem para a imagem negativa que lhes está associada, para o reduzido valor de troca no mercado de trabalho dos diplomas que conferem e para desmentir as pretensões da escola em afirmar-se como o principal espaço de formação da mão-de-obra juvenil. A predominância de uma lógica escolar em detrimento de uma outra profissional contribui, nas palavras dos autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 65), para que a escola fique incumbida da transmissão dos saberes técnicos deixando a outras instituições a função de socialização no e para o trabalho.

Todas estas transformações vão ter consequências sobre o processo de mobilização dos jovens para o trabalho. Mas, contrariamente, ao que seria de esperar, os dados apresentados por Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 67) apontam para uma situação insólita. Entre 1954 e 1968, a taxa de inactividade dos jovens diminui, a

taxa de actividade mantém-se estável e as taxas de escolarização explodem. Estes dados vêm questionar a ideia que se instalou na sociedade francesa de que o número de jovens activos teria diminuído significativamente em virtude da sua permanência mais prolongada no sistema educativo. Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger explicam este fenómeno social através dos movimentos de fluxos da população juvenil. Defendem os autores que o aumento da taxa de escolarização é alimentado principalmente pelos jovens que há alguns anos atrás acediam aos empregos assalariados ou quase-assalariados enquanto que aqueles que nessa época seriam inactivos entram agora no mercado de trabalho permitindo, assim, manter estável a taxa de actividade juvenil. Igualmente estável, mantém-se, também, a distribuição dos jovens activos pelos sectores de actividade económica: os jovens são fundamentalmente operários e as raparigas acedem a empregos nos serviços. No entanto, a grande diferença relativamente ao passado recente reside no facto de a larga maioria dos jovens trabalhadores ter agora um emprego assalariado, mas que não se inscreve na relação salarial moderna, símbolo da integração na sociedade salarial. Eles estão concentrados, afirmam os autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 74), nas PME onde as perspectivas de carreira profissional são reduzidas, a formação contínua é escassa, a antiguidade não é contabilizada para a progressão profissional, as jornadas de trabalho são longas, os salários são baixos e o emprego não está garantido. Dito de outra forma, os jovens franceses são excluídos dos mercados internos das empresas [94], onde as estratégias de recrutamento tendem a privilegiar os trabalhadores adultos em detrimento de uma mão-de-obra juvenil mais escolarizada ainda que menos experiente. Garonna e Ryan (1989: 83) referem-se a esta forma de regulação da entrada dos jovens no mercado de trabalho como uma exclusão selectiva ideia que Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 80) corroboram quando defendem que durante o período de crescimento económico a maioria dos jovens activos se manteve à margem do núcleo duro da relação salarial moderna, ocupando empregos sem garantia de estabilidade, mal remunerados, que não permitiam o acesso pleno aos benefícios sociais e que os autores designam por *espaços de trabalho reservados* [95], na economia capitalista. Tal como acontecia na sociedade pré-salarial, também agora a circulação no mercado de trabalho continua a ser uma condição necessária para a sua integração, principalmente quando se trata de jovens com baixos níveis de qualificação académica ou profissional. Os empregos a que estes jovens acedem no início da sua vida profissional desempenham, segundo os autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 85), um papel fundamental: ao mesmo tempo, que são espaços de aquisição de experiência profissional são também lugares de aprendizagem de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser, como diria Le Boterf (1994). Neste sentido, os *espaços de trabalho*

reservados desempenham, na sociedade salarial, a mesma função que os *espaços de actividade tradicionais* assumiam na sociedade pré-salarial: a de permitirem a socialização profissional da mão-de-obra juvenil indispensável à sua inserção posterior no núcleo duro da relação salarial. Rejeitando a ideia de que a passagem por estes espaços corresponde a uma degradação generalizada das condições de acesso à vida activa, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 87-88) admitem, contudo, que a partir dos anos setenta e ainda antes da crise, os jovens sem qualificação profissional começam a debater-se com maiores dificuldades no acesso ao emprego não tanto devido à redução do volume de emprego, mas antes em virtude de um mal-estar generalizado com as condições em que se desenrola o seu processo de mobilização para o trabalho: sucessão de empregos instáveis e mal remunerados, situações de desemprego e passagem por empregos quase-assalariados. Assim, para a larga maioria dos jovens, e não apenas para os que são detentores de qualificações escolares e profissionais reduzidas, o processo de mobilização para o trabalho continua a ser lento e progressivo com a socialização profissional a passar dos espaços de actividade tradicionais para a esfera do mercado de trabalho (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 90).

Com a chegada da crise dos anos setenta, a sociedade francesa vai ser objecto de profundas transformações ao nível da organização produtiva, da estrutura do emprego, da organização do trabalho e do mercado de emprego, transformações essas que irão ter efeitos sobre o processo de mobilização para o trabalho dos jovens. De acordo com os autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 91-98), a reestruturação da actividade produtiva levada a cabo nas últimas décadas tem assentado em três lógicas fundamentais: a deslocalização de segmentos produtivos de mão-de-obra intensiva com o objectivo de reduzir os encargos salariais; a externalização de serviços periféricos recorrendo a empresas exteriores, sujeitas às leis da concorrência e, por último, o recurso à subcontratação de partes do processo produtivo. Estas lógicas têm sido acompanhadas por um processo de modernização tecnológica que, em muitos casos, tem tido como consequência imediata uma redução dos efectivos. Todos estes fenómenos estão na origem do que os autores designam por uma nova era onde os aumentos de produtividade não são mais acompanhados pela criação de emprego [96]. Aliás, tem-se mesmo assistido a uma diminuição do volume de emprego na indústria e a uma redefinição do seu equilíbrio interno resultante da extinção do emprego pouco qualificado, em virtude da externalização, por um lado, e do aumento do emprego qualificado devido à introdução de novos modelos de organização do trabalho e à intensificação das actividades de I&D, por outro. Em contrapartida, tem-se registado um aumento do emprego nos serviços à custa, principalmente, da multiplicação das pequenas empresas de prestação de serviços onde predominam os empregos pouco

qualificados. As novas condições económicas têm conduzido, também, à difusão de novas formas de organização do trabalho mais flexíveis, que recorrem a uma mão-de-obra polivalente, com capacidade de iniciativa, de resolução de problemas e de adaptação [97]. A introdução destes modelos de organização do trabalho conduziu ao aumento das qualificações requeridas pelos empresários e ao que os autores (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 95) apelidam de uma explosão de exigências de carácter social, fortemente selectivas referindo-se, implicitamente, ao que tem vindo a ser designado por competências transversais. Todos estes processos têm sido acompanhados por alterações profundas no mercado de emprego. O desemprego de massas instala-se em resultado das reestruturações económicas, do aumento da população activa, da fragilização dos empregos ou como refere Castel (1999) da desestabilização dos empregos estáveis e do aumento das formas atípicas de emprego [98]; a precarização aumenta com as entidades patronais a fazerem recair sobre os trabalhadores os custos da adaptação às flutuações do mercado; e a concorrência pelo acesso aos empregos disponíveis intensifica-se, nomeadamente, com a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho. Mas o mercado de trabalho francês é ainda caracterizado por uma forte dualização das relações salariais. Embora os autores não utilizem este termo ele é o que, em nosso entender, melhor designa a descrição que fazem desse mesmo mercado (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 97) onde existe uma clivagem entre os trabalhadores que ocupam os empregos típicos que integram o núcleo duro da relação salarial, concentrados nas grandes empresas industriais e no funcionalismo público e os que estão submetidos às novas formas das relações de emprego quer porque acedem a empregos típicos em sectores muito dependentes, como é o caso das empresas que trabalham em regime de subcontratação em sectores em declínio, quer porque ocupam um emprego atípico. Aliás, as estratégias levadas a cabo pelas empresas, para fazer face à crise económica e que consistiram na aposta massiva nas pré-reformas e no recurso as formas atípicas de emprego quando se trata de novos recrutamentos, mantendo intactos os privilégios dos assalariados que exercem a sua actividade profissional em organizações onde predominam mercados internos fortes, contribuíram para acentuar a clivagem entre os *insiders* e os *outsiders*, como defende Esping-Andersen (1997b: 78-81), para as catastróficas taxas de desemprego juvenil de longa duração (Esping-Andersen, 1997 a: 19) e para que em França, na sequência, aliás, do que foi defendido por Elbaum (1994), Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 99) reiterem a tese de que, neste país, apenas uma geração trabalha: a dos 25 – 50 anos [99]. As consequências destas opções económicas e sociais sobre a inserção profissional da população juvenil são inevitáveis: enquanto que o acesso aos empregos típicos lhes continua vedado, eles são agora canalizados

para *espaços de empregos específicos*, ie, espaços onde predominam o que em França se convencionou chamar “as formas particulares de emprego” [100].

Recusando, uma vez mais a ideia de que actualmente os jovens se encontram excluídos da esfera do trabalho, os autores defendem que o que se alterou foi o processo de mobilização para o trabalho com o desaparecimento dos espaços de trabalho reservados, proporcionados pelas PME. Submetidas às mesmas leis da concorrência económica das grandes empresas, também elas se fecham aos jovens, principalmente, aos debutantes [101], sem que outros espaços as substituam na sua função social de proporcionar uma socialização profissional, uma experiência profissional, como diriam os economistas, que permita a sua integração no núcleo duro da relação salarial. Neste novo contexto, a socialização profissional é agora, da inteira responsabilidade dos jovens, cabendo-lhes levar a cabo um processo de reapropriação que combina os objectivos pessoais com a gestão individual dos recursos disponíveis, afirmam Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001: 148).

A proposta que estes autores nos apresentam tem, em nosso entender, a virtualidade de relativizar uma concepção vitimizante da juventude, que enfatiza as dificuldades com que os jovens se debatem, actualmente, no processo de inserção profissional. Demonstrando que a mobilização para o trabalho sempre foi lenta e progressiva e que a socialização profissional que ela proporciona é uma condição essencial para aceder ao núcleo duro da relação salarial moderna, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger desconstróem a ideia também, ela generalizada, de que o prolongamento dos processos de inserção profissional é um fenómeno recente e tributário da crise económica. No entanto, talvez porque estão preocupados em se afastar da forma como os economistas formulam o problema do acesso dos jovens ao emprego, estes autores descaram a análise do fenómeno do desemprego juvenil e da importância que ele assume nos processos de inserção profissional, principalmente junto dos jovens com menores qualificações académicas e profissionais [102].

Nota Conclusiva:

Ao longo destas páginas, procurámos demonstrar como foi social e cientificamente analisada a passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego. A utilização de diferentes noções para designar esta fase no ciclo de vida dos indivíduos não é arbitrária. Ela é, simultaneamente, o resultado de um processo histórico e das dinâmicas socio-económicas específicas a cada formação social. É por isso que esta passagem, mesmo no passado, tem configurações distintas em França, na Grã-Bretanha ou na Alemanha; é por isso que *inserção profissional* e *transição para o trabalho*, embora designem um mesmo fenómeno social, não podem ser tidas como

sinónimos. Elas remetem para contextos sociais distintos e para quadros conceptuais também eles diferentes. Falar de transição foi no passado e é ainda hoje, falar do período que decorre entre a conclusão da formação e a obtenção do primeiro emprego. Falar de inserção profissional, por seu turno, é falar de um processo, cada vez mais longo, até à obtenção de uma posição estabilizada no mercado de trabalho. No primeiro caso, pouco importa se se trata de um emprego estável ou precário. O que está em causa é o acesso a um emprego e a transição converte-se num problema social quando o período que medeia entre o final da formação e a obtenção do primeiro emprego aumenta e com ele aumenta também o número de jovens desempregados. A inserção profissional remete para uma forma totalmente diferente de encarar as dificuldades com que a população juvenil se debate actualmente. O que está em causa, não é a obtenção pura e simples de um emprego. O que está em causa é o tipo de emprego que se obtém. É por isso que o processo de inserção profissional não se confina ao acesso ao primeiro emprego. Na sociedade francesa, onde a estabilidade de emprego sempre foi uma característica estruturante da relação salarial, a instabilidade resultante da proliferação das formas flexíveis de emprego e do desemprego, ameaça subverter os processos através dos quais os jovens se integravam no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Nesta perspectiva, a inserção profissional é o termo que designa as dificuldades dos jovens em aceder a uma posição estável no mercado de trabalho, a pertencerem ao núcleo relação salarial e a assumirem-se como cidadãos de pleno direito numa sociedade onde o emprego é a principal fonte de construção das identidades sociais e profissionais.

Bibliografia

- Affichard, J. (1987). Constance et variations de l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation-Emploi*, 18, pp.48-63.
- Affichard, J. e Gensbittel, M. H. (1984). Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. *Formation-Emploi*, 8, pp. 61-71.
- Aglieta, M. e Bender, A. (1984). *Les métamorphoses de la société salariale*. Paris: Calmann-Lévy.
- Alaluf, M. (1986). *Le temps du labeur : formation, emploi et qualification en Sociologie du Travail*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Almeida, E. P. e Santos, M. O (1990). *O abandono escolar*. Lisboa: ME/GEP.
- Alves, N. (1996). «Formação em Alternância: limites e potencialidades». In A. Estrela e R. Canário (org). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/FPCEUL, Vol. II, pp. 9-19.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral, J. M. Pais (coord.). *Jovens portuguesas de hoje*. Oeiras: Celta, pp. 53-133.

- Alves, N. (2000). Modos de aprendizagem e evolução da formação profissional em Portugal. In H. Lopes (coord.). *As modalidades da empresa que aprende e empresa qualificante*. Lisboa: OEFP, pp.63-84.
- Alves, N. (2004a). Transição para a vida activa: estudo comparativo de duas gerações. In A Estrela e J. Ferreira (eds). *Regulação da educação e economia. Organização, financiamento e gestão*. Lisboa: AFIRSE, pp. 411-422.
- Alves, N. e Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38, 169, pp. 981-1010.
- Ashton, D. N. e Field, D. (1976). *Young workers*. London: Hutchinson.
- Ashton, D. N., Maguire, M. J. e Silsbury, M. (1990). *Restructuring thr labour market. The implications for youth*. London: Macmillan Press.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: MTS/PEETI.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA.
- Bailleau, F., Lima, M., Alves, N., Dunkerley, D., Adamson D. e Gervasoni, N. (2000). *Jeunesses, politiques insertion et relations avec les autre ages de la vie. Une comparaison France, Pays de Galles, Portugal*. Paris: GRASS-IRESCO/CNRS, mimeo.
- Barel, Y. (1990). Le grand intégrateur. *Connexions*, 56, pp. 25-38.
- Bargel, T. (1994). Jeunesse et système éducatif en RFA: remarques sur la question des inégalités sociales. In G. Mauger, R. Bendit e C. Wolffersdorff (eds). *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris : Armand Colin, pp. 130-139.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Éditions Flammarion.
- Benavente, A. et alli (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Berger, P. e Luckman, T. (1983). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Blackman, S. J. (1992). Beyond vocationalism. In P. Brown e H. Lauder (eds). *Education for economic survival from fordism to post-fordism?*. London: Routledge, pp.203-225.
- Boltanski, L. e Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa. Gradiva.
- Boudon, R. e Lagneau, J. (1980). L'inegalité des chances devant l'enseignement en Europe Occidentale. *Perspectives*, 2, pp. 196-203.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris: Éditions Liber-Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions Minuit.
- Bowles, H. e Gintis, S. (1976). *Schooling in the capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boyer, R (1994). L'acrossement de la transformation de la demande scolaire. In G. Mauger, R. Bendit e C. Wolffersdorff (eds). *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Paris : Armand Colin, pp. 109-118.
- Boyer, R. (1987). Des flexibilités défensives...ou offensives ? In R. Boyer (dir). *La flexibilité du travail en Europe. Une étude comparative des transformations du rapport salaril dans sept pays de 1973 à 1985*. Paris : La Découverte, pp. 235-264.
- Brown, P. e Lauder, H. (1992a). Education, economy and society: an introduction to a new agenda. In P. Brown e H. Lauder (eds). *Education for economic survival from Fordism to Post-Fordism?*. London: Routledge, pp. 1-44.

- Brown, P., Hesketh, A. e Williams, S. (2002). *Employability in a knowledge-driven economy*. Cardiff: School of Social Sciences, working paper, n° 26.
- Cadin, C., Guérin, F. e Pigeyre, F. (1997). *Gestion des Ressources Humaines. Pratique et éléments de théorie*. Paris: Dunod.
- Calan, D., Carlier, N. e Vinokur, A. (1998). Qui veut l'insertion ? In B. Charlot e D. Glasman (dir.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: PUF, pp. 61-74.
- Campinos-Duberner, M. e Marry, C. (1986). De l'utilisation d'un concept empirique: la qualification: Quel rapport à la formation? In L. Tanguy (ed.). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*. Paris : La Documentation Française, pp. 197-232.
- Canals, V. (1998). Insertion professionnelle: construction empirique ou objet d'analyse?. In B. Charlot e D. Glasman (dir.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: PUF, pp. 86-95.
- Carter, M. P. (1962). *Home, school and work*. Oxford: Pergamon.
- Castel, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. In S. Paugam (dir). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 32-41.
- Castel, R. (1998). Centralité du travail et cohésion sociale. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, D. Linhart (dir.). *Le monde du travail*. Paris: Éditions La Découverte, pp. 50-60.
- Castel, R. (1999). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Gallimard.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale*. Paris: Seuil.
- Célestin, J.-B. (2000). *As novas formas de emprego atípicas. Reflexões sobre o caso francês*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.
- Charlot, B. e Glasman, D. (1998). Introduction. In B. Charlot e D. Glasman (dir). *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. Paris: PUF, pp. 11-26.
- Correia, J. A. e Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. R. Stoer, L. Cortezão e J. A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 91-117.
- Demazière, D. (1992). La négociation des identités des chômeurs de longue durée. *Revue Française de Sociologie*, 33, 3, pp. 335-363.
- Demazière, D. (1996). Chômage et dynamiques identitaires. In S. Paugam (dir). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 335-343.
- Demazière, D. e Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens Biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Didry, C., Friot, B. e Castel, R. (2001). Symposium sur Les metamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. *Sociologie du Travail*, 43, pp. 235-263.
- Doeringer, P. B. (1995). Internal labour markets and education. In M. Carnoy (ed). *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon pp.28-33.
- Doeringer, P. e Piore, M. (1971). *Internal labour markets e manpower analysis*. Massachusetts: Lexington Books.
- Dore, R. (1976). *The diploma disease*. London: Alan and Unwin.
- Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1994b). L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. *Revue Française de Sociologie*, 35, pp. 283-291.
- Dubar, C. (1998a). Reflexions sociologiques sur la notion de l'insertion. In B. Charlot e D. Glasman (dir). *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*. Paris: PUF, pp. 29-37.
- Dubar, C. (1998b). Les identités professionnelles. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, D. Linhart (dir.). *Le monde du travail*. Paris: Éditions La Découverte, pp. 66-60.

- Dubar, C. (1998c). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In M. Coster, F. Pichault (eds). *Traité de Sociologie du travail*, Bruxelles: De Boeck Université, pp. 385-401.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 7, 1, pp. 23-36.
- Dubar, C., Dubar, E., Feutrie, M., Gradey, M., Hedoux, J. e Verschave, E. (1987). *L'Autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Dubet, F. (1996a). Des jeunesses et des sociologies. Le cas français. *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, 1, pp 23-35.
- Dubet, F. (1996b). L'exclusion scolaire: quelles solutions?. In S. Paugam (dir). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 497-506.
- Dubet, F. e Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*. Paris: Seuil.
- Dubet, R. e Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dupaquier, M., Fourcade, B., Gradey, N., Paul, J.-J., Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. In L. Tanguy (ed.). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, pp. 35-88.
- Duru-Bellat, M. e Zanten, A (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Elbaum, M. (1994). Pour une autre politique de traitement du chômage. *Esprit*, 8-8, pp. 27-42.
- Esping-Andersen, G. (1997a). After the golden age? Welfare State Dilemmas in a global economy. In G. Esping-Andersen (ed). *Welfare States in Transition. National adaptations in global economies*. London: Sage, pp. 1-31.
- Esping-Andersen, G. (1997b). Welfare States without work: the impasse of labour shedding and familialism in continental European social policy. In G. Esping-Andersen (ed). *Welfare States in Transition. National adaptations in global economies*. London: Sage, pp. 66-87.
- Eyraud, F., Marsden, D. e Silvestre, J.-J. (1990). Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France. *Revue Internationale du Travail*, 129, 4, pp. 551-569.
- Ferrão, J. e Honório, F. (coords) (2001). *Saída prematura do sistema educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: OEFP.
- Ferrão, J. e Neves, O (1992). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar no 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: ME/PEPT.
- Ferrão, J. e Neves, O (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Atualização: ano lectivo 1992/93*.Lisboa: ME/PEPT.
- Ferreira, V. (1999). Família. In A. Figueiredo, C. Silva e V. Ferreira. *Jovens em Portugal. Análise longitudinal de fontes estatísticas. 1960-1997*. Oeiras: Celta, pp. 51-96.
- Freyssinet, J. (1996). Les jeunes face à l'emploi. L'apport de l'économie du travail. In M. Lurol (coord.) *Les jeunes et l'emploi. Recherches pluridisciplinaires*. Paris: La Documentation Française, pp. 55-111.
- Furlong, A (1990). Labour market segmentation and the age structuring of employment opportunities for young pelople. *Work, Employment and Society*, 4, 2, pp. 253-269.

- Furlong, A. e Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin.
- Galland, O. (1996b). Les jeunes et l'exclusion. In S. Paugam (dir). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 183-192.
- Garonna, P. e Ryan, P (1989). Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les relations sociales dans les économies avancées. *Formation-Emploi*, 25, pp. 78-90.
- Gaude, J. (1997). *L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation*. Genève: Bureau International du Travail.
- Gauthier, M. (2001b). La recherche sur les jeunes au Canada. In M. Gauthier e D. Pacom (dir). *Regard sur... La recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, pp. 13-19.
- Gauthier, M. (2002). L'insertion professionnelle des jeunes au cœur d'une nouvelle définition du centre et de la marge. In G. Fournier e B. Bourassa (dir). *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme....* Laval: Presses de l'Université de Laval, pp. 59-82.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4, pp. 575- 584.
- Gazier, B. (1992). *Économie du travail et de l'emploi*. Paris: Dalloz.
- Géhin, J. P. e Méhaut, P. (1993). *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Giret, J.-F. (2000). *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*. Paris: CNRS Editions.
- Gleeson, D. (1989). Privatization of industry and the nationalization of the youth. In R. Dale (ed). *Education, training and employment. Towards a new vocationalism?* Oxford: Pergamon Press, pp. 57-71.
- Goldthorpe, J. H. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Gorz, A. (1997). *Misères du présent, Richesse du possible*. Paris: Éditions Galilée.
- Gorz, A. (1998). Le travail fantôme. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, D. Linhart (dir.). *Le monde du travail*. Paris: Éditions La Découverte, pp. 30-39.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: EDUCA.
- Grell, P. e Wéry, A (1993). *Les héros obscures de la précarité*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin-Platin, C. (1999). *Géneses de l'insertion. L'action publique indéfinie*. Paris: Dunod.
- Hammer, Torild (1996). Consequences of the unemployment in the transitions from youth to adulthood in a life course perspective. *Youth and Society*, 27, 4, pp. 450-468.
- Heinz, W. R. (Ed) (1991). *The life course and the social change. Comparative perspectives*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heinz, W. R. (Ed) (1999). *From education to work. Cross-national perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinz, W. R. e Nagel, U. (1995). Changement social et modernisation des transitions école-travail. In A. Jobert, C. Marry e L. Tanguy (eds). *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, pp. 83-100.
- Hillmert, S. (2002). Labour market integration and institutions: an Anglo-German comparison. *Work, employment and society*, 16, 4, pp. 675-701.

- Iribarne, A (1986). L'insertion des jeunes dans la vie active. In L. Tanguy (ed.). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, pp. 89-95.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- Jencks, C. (1979). *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: PUF.
- Jobert, C. Marry e L. Tanguy (1995). Mise en perspective d'un domaine de recherché en Allemagne, Grande-Bretagne et Italie. In A. Jobert, C. Marry e L. Tanguy (eds). *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, pp. 10-22.
- Join-Lambert, E. e Viney, X. (1988). L'insertion des jeunes à la sortie de l'école. *Économie et Statistique*, 18, pp. 51-59.
- Joseph, O., Lochet, J-F, Mansuy, M. (1997). Insertion et modes d'intégration des jeunes dans les entreprises. In AAVV. *L'analyse longitudinale du marché du travail: les politiques d'emploi*. Marseille: CEREP, pp. 285-298.
- Lane, C. (1990). Vocational training and new production concepts in Germany: some lessons for Britain. *Industrial Relations Journal*, 4, pp. 21-33.
- Laville, J.-L. (1996). Jeunesse, travail et identité sociale. *Sociologie et Sociétés*, 28, 1, pp-63-77.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions de l'Organisation.
- Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris: La Decouverte.
- Lindbeck, A. e Snower, D. J. (1988). Cooperation, harassment and involuntary unemployment: an insider-outsider approach. *The American Economic Review*, 78, 1, pp. 167-188.
- Lindley, R. M. (1996). La passage de l'école à la vie active au Royaume-Uni. *Révue Internationale du Travail*, 135, 2, pp. 171-195.
- Lochet, J-F (1997). L'insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises. In M. Vernières (coord.). *L'insertion professionnelle. Analyses et débats*. Paris: Economica, pp. 87-116.
- Lollivier, S. (2000). Récurrence du chômage dans l'insertion des jeunes : des trajectoires hétérogènes. *Économie et Statistique*, 334, pp: 49-63.
- Lopes, H. (1995). O desenvolvimento das competências pela organização do trabalho. In AAVV. *Estado Actual da investigação em formação*. Lisboa: SPCE, pp. 77-103.
- Lutz, B. (1981). Education and employment: contrasting evidence from France and the Federal Republic of Germany. *European Journal of Education*, 16, 1, pp. 73 – 86.
- Mac Call, J. J. (1970). Economics information and job search. *Quarterly Journal of Economics*, 84, pp. 113-126.
- Maguire, M. e Maguire, S. (1997). Young people and the labour market. In R. MacDonald (ed). *Youth, the "underclass" and social exclusion*. London: Routledge, pp. 26-38.
- Mansuy, M. (1999). Integration des débutants dans les entreprises: constats et questions. *Formation Emploi*, 68, pp. 77-79.
- Marry, C. (1995). Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne: une relation étroite entre travailler et apprendre. In A. Jobert, C. Marry e L. Tanguy (eds). *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : Armand Colin, pp. 25-47.

- Marsden, D. e Ryan, P. (1986). Where do young workers work? Youth employment by industry in various European economies. *British Journal of Industrial Relations*, 24, 1, pp.83-101.
- Marsden, D. e Ryan, P. (1990). Institutional aspects of youth employment and training policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 28, 3, pp.351-370.
- Maurice, M., Sellier, F. e Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris: PUF.
- Maizels, J. (1970). *Adolescents needs and the transition from school to work*. London: Athlone Press.
- McCulloch, G. (1991). Technical and vocational schooling. Education or work? In D. Corson (ed.). *Education for work*. Clevedon: Open University Press, pp. 111-118.
- McQuaid, R. W. et Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42, 2, pp. 197-219.
- Méda, D. (1999). *O trabalho. Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Mehaut, P. , Rose, J. (1983). La politique française récente de transition professionnelle. *Pratiques de formation*, 6, pp. 59-72.
- Mobus, M. e Verdier, É. (eds) (1992). *Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne. Résultats des recherches françaises et allemandes*. Paris: CEREQ.
- Moncel, N. (1999). Réflexions sur le processus d'insertion: succession de moments ou construction solciale? In AAVV. *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*. Marseille : Cereq, pp.243-254.
- Nicole-Drancourt, C. (1991). *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris: La Documentation Française.
- Nicole-Drancourt, C. (1992). L'insertion professionnelle des jeunes garçons et des jeunes filles : une étude localisée. In L. Coutrot e C. Dubar (dir). *Cheminements professionnels et mobilités sociales*. Paris : La Documentation Française, pp. 285-298.
- Nicole-Drancourt, C. (1996). Histoire d'un sujet et statut du sujet. In M. Lurol (coord.) *Les jeunes et l'emploi. Recherches pluridisciplinaires*. Paris: La Documentation Française, pp. 113-150.
- Nicole-Drancourt, C. e Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail 1950-2000*. Paris: PUF.
- Nicole-Drancourt, C. e Roulleau-Berger, L. (2002). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF.
- Nocole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 35, 1, pp. 37-68.
- Oliveira, L. (1998). *Inserção profissional. O caso da reestruturação dos lanifícios da Covilhã*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Oxenham, J. (1988). What do employers want from education. In J. Lauglo e K. Lillis (eds). *Vocationalizing Education: an international perspective*. Oxford: Pergamon Press, pp. 69-80.
- Passet, R. (2001). *A ilusão neoliberal*. Lisboa: Terramar.
- Paugam, S. (1997). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle prauveté*. Paris: PUF.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la precarité*. Paris: PUF.
- Paul, J.-J. (1989). *La relation formation-emploi. Un défi pour l'économie*. Paris: Economica.
- Pinto, J. M. (1990). Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In S. Stoer (org.). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 15-32.

- Ponthieux, S. (1997). Déduter dans la vie active aux milieu des années quatre-vingt-dix: des conditions que se dégradent. *Économie et Statistique*, 304-305, pp. 37-51.
- Prost, A. (1992a). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France. De 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Prost, A. (1992b). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*. Paris : PUF.
- Raffe, D. (1983). Can there be an effective youth unemployment policy? In R. Fiddy (ed.). *In place of work*. London: Falmer Press, pp. 11-26.
- Raffe, D. (1985). Youth unemployment in the United Kingdom 1979-84. In P. Brown e Ashton (eds). *Education, unemployment and labour markets*. London: Falmer Press, pp. 218-247.
- Raffe, D. (1988). The story so far: Research on education, training and the labour market from the Scottish surveys. In D. Raffe (ed). *Education and the youth labour market*. London: The Falmer Press, pp. 40-65.
- Raffe, D. (1995). La transition école-travail. Évolution d'un domaine de recherche. In A. Jobert, C. Marry e L. Tanguy (eds). *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : Armand Colin, pp. 173-213.
- Rea, A e Martinez, E. (1991). L'insertion professionnelle des jeunes et les formations en alternance. In M. Alaluf (ed). *L'Assurance chômage dans les années nonante*. Leuven: Université Pers, pp. 159-185.
- Reis, J. (1993). Portugal: A heterogeneidade de uma economia periférica. In B. S. Santos (org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 133-161.
- Ribault, T. (2004). The social construction of youth employment in Japan: at the intersection of societal conventions on pay, the family and the temporal availability. *Revue Française de Sociologie*, 45, pp. 63-95.
- Roberts, K, Clark, S. C., Wallace, C. (1994). Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany. *Sociology*, 28, 1, pp. 31-54.
- Roberts, K. (1984). *School-Leavers and their prospects. Youth in the labour market in the 1980s*. Buckingham: Open University Press.
- Roberts, K. (1995). *Youth and employment in modern Britain*. London: Oxford University Press.
- Rodrigues, M. J. (1988). *O sistema de emprego em Portugal. Crises e Mutações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodríguez, L. C. (1997). *Políticas de inserción de los jóvenes en los mercados de trabajo en la Unión Europea*. Montevideo: Cintefor/OIT.
- Rolle, P. e Tripiet, P. (1986). Quelques commentaires sur les relations entre éducation et travail incarnées dans la notion de qualification. In L. Tanguy (ed.). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, pp. 253-256.
- Rose, J. (1984). *En quête d'emploi: formation-chômage-emploi*. Paris: PUF.
- Rose, J. (1996). L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi. *Sociologie du Travail*, 1, pp. 63-79.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brower.
- Rose, J. (2002). Les jeunes et l'emploi. Questions conceptuelles et méthodologiques. In G. Fournier e B. Bourassa (dir). *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...* Laval: Presses de l' Université de Laval, pp. 84- 116.
- Ryan, P (2001). L'insertion professionnelle en France: les apports d'une comparaison internationale. *Formation Emploi*, 73, pp. 129-132.

- Ryan, P. Garonna, P e Edwards, R. C. (1991). *The problem of youth: The regulation of youth employment and training in Advanced Economies*. Londres: Macmillan.
- Schnapper, D. (1989). Rapport à l'emploi, protection sociale et status sociaux. *Revue Française de Sociologie*, 30, 1, pp. 3-29.
- Schnapper, D. (1994). *L'épreuve du chômage*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (1996). Intégration et exclusion dans les sociétés modernes. In S. Paugam (dir). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris: La Découverte, pp. 23-31.
- Schnapper, D. (1998). Travail et chômage. In M. Coster, F. Pichault (eds). *Traité de Sociologie du travail*, Bruxelles: De Boeck Université, pp. 127-137.
- Schneider, E. V. (1980). *Sociologia Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schomann, K. (1995). Marchés du travail et dynamique des mobilités professionnelles. In A. Jobert, C. Marry e L. Tanguy (eds). *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, pp. 125-147.
- Shelly, M. (1988). Has the bottom dropped out of the youth labour market?. In D. Raffé (ed). *Education and the youth labour market*. London: The Falmer Press, pp. 100-116.
- Silva, C. (1999). Educação e formação profissional. In A. Figueiredo, C. Silva e V. Ferreira. *Jovens em Portugal. Análise longitudinal de fontes estatísticas 1960-1997*. Oeiras: Celta, pp. 97-116.
- Stigler, G. J. (1962). Information in the labour market. *Journal of Political Economy*, 70, 5, 94-105.
- Tanguy, L. e Rainbird, H. (1995). Institutions et marché au fondement des relations entre éducation et travail en Grande-Bretagne. In A. Jobert, C. Marry e L. Tanguy (eds). *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, pp. 151-172.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*. Paris: Dunod.
- Thiessen, V. e Looker, E. D. (1999). Diverse Directions: young adults' multiple transitions. In W. R. Heinz (ed.). *From education to work: Cross-national perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 46-64.
- Trottier, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. In C. Trottier, M. Perron e M. Diambomba (dirs). *Les Cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 15 – 44.
- Velden, R., Welters, R. e Wolbers, M. (2001). *The integration of the young people into the labour market within European Union: the role of international settings*. Maastricht: ROA.
- Verdier, E. (1996). L'insertion des jeunes «à la française» vers un ajustement structurel?. *Travail et Emploi*, 69, pp. 37-69.
- Vernières, M. (1993). *Formation Emploi. Enjeu économique et social*. Paris: Cujas.
- Vernières, M., (1997). *L'insertion professionnelle: analyses et débats*. Paris: Economica.
- Vincens, J. (1981). L'insertion dans la vie active. In AAVV *L'insertion professionnelle professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Vincens, J. (1991). La demande de diplômés dans l'enseignement supérieur. *Note CEJEE*, 106.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, pp. 21-36.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, 61, pp. 59-72.

- Vincens, J. e Plassard, J. M. (1989). Age, emploi, salaire. *Révue d'Économie Politique*, 3, pp. 393-495.
- Wallace, C. e Kovatcheva (1998). *Youth in society. The construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. London: Macmillan Press.
- Watts, A. (1989). Education and employment: the traditional bonds. In R. Dale (ed). *Education, training and employment. Towards a new vocationalism?*. Oxford: Pergamon Press, pp. 9-22.
- Werquin, P. (1996a). De l'école à l'emploi: les parcours précaires. In S. Paugam (dir). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 120-134.
- West, M. e Newton, P. (1983). *The transition from school to work*. London: Croom Helm.
- Williamson, B. (1983). The peripheralisation of youth in the labour market: problems, analysis and opportunities. Britain and the Federal Republic of Germany. In J. Ahier e M. Flude (orgs). *Contemporary educational policy*. Kent: Croom Helm, pp. 139-163.
- Zarifian, P. (1986). Les approches les plus récents de la qualification. In L. Tanguy (ed.). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*. Paris: La Documentation Française, pp. 233-247.
- Zarifian, P. (1994). Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In F. Minet, M. Parlier, Witte, S. (eds). *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*. Paris. L'Harmattan, pp. 55-89.

* Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Socióloga, trabalha na confluência entre a sociologia da educação e da formação, a sociologia da juventude e a sociologia do trabalho.

[1] As ideias de que a inserção profissional representam, essencialmente, uma categoria empírica e de acção política e que não constitui um campo de estudos unificado encontram eco, principalmente, junto da comunidade científica francófona. Estas constatações são expressas pela primeira vez por Dupaquier, Fourcade, Grady, Paul e Rose (1986) assim como por Iribarne (1986) no livro considerado já um clássico da Sociologia do Trabalho – *L'introuvable relation formation/emploi* - e continuam a estar presentes nos trabalhos mais recentes de Rose (1998), Verdier (1996), Nicole-Drancourt (1996), Guérin-Platin (1999), Dubar (1998a, 2001), Giret (2000), Trottier (1995). Na literatura anglo-saxónica, Raffe (1995) é o autor que mais tem chamado a atenção para reduzida definição do campo da transição da escola para o trabalho.

[2] O conceito de sistema de emprego é definido por Rodrigues (1988: 56-57) como «o conjunto organizado das estruturas, dos agentes e dos mecanismos económicos e sociais que moldam a utilização e a circulação da mão-de-obra em interacção com os processos de reprodução desta mão-de-obra». Ao utilizarmos este conceito, estamos a aceitar, tal como a autora refere que são os efeitos de estrutura que configuram o sistema de emprego e não os comportamentos individuais tal como são concebidos pela teoria económica neoclássica. Assim, são as oportunidades de emprego que resultam da configuração específica do sistema de emprego que influenciam as condições objectivas em que ocorre a inserção profissional dos jovens. Ao assumirmos este posicionamento teórico não estamos a negar a autonomia relativa dos jovens, mas sim a admitir que os seus comportamentos «têm de ser compreendidos em relação a uma situação ela mesma parcialmente determinada por variáveis macroscópicas» (Boudon, 1990: 90).

[3] Com efeito, estas designações têm intensidades de uso diferentes ao longo do tempo: enquanto que a entrada na vida activa, no trabalho ou emprego são os termos

relativamente pouco utilizados, inserção profissional e transição da escola para o trabalho são expressões cuja utilização é consideravelmente mais frequente.

[4] Jobert, Marry e Tanguy (1995) dão como exemplo as diferenças que se escondem por detrás da noção de educação em França e na Grã-Bretanha. Paugam (2000) utilizando como referência estes dois países, chama a atenção para os significados sociais diferentes da noção de precariedade. Ryan (2001), por seu turno, enfatiza as interpretações diferentes do desemprego nos países que integram a sua análise.

[5] No nosso caso, estamos perante designações diferentes para um mesmo fenómeno.

[6] Para além de Carter (1962) e Maizels (1970) vários outros estudos são referidos na literatura que consultámos: Jahoda, G. (1952). Job attitudes and job choice among secondary modern school leavers. *Occupational Psychology*, 26, pp. 125-140 ; Wilson, C. (1953). The vocational preferences of secondary modern school children. *British Journal of Educational Psychology*, 23, pp. 93-117; Johoda, G. e Chalmers, A (1963). The youth employment service: a consumer perspective. *Occupational Psychology*, 37, 1, pp. 20-43; Hayes, J. (1973). Work experience and the perception of occupations. *Occupational Psychology*, 47, pp. 121-129.

[7] As excepções residem, principalmente, nos trabalhos desenvolvidos por Rose (1984, 1996) e pela sua equipa (Méhaut e Rose, 1983; Mehaut, Rose, Monaco e Chassey, 1987) que desenvolvem o conceito de transição profissional, nos textos de autoria de Affichard (Affichard e Gensbittel, 1984, Affichard, 1987) onde a expressão entrada na vida activa é utilizada como sinónimo de inserção profissional e nas investigações que, privilegiando uma análise desta problemática a partir das práticas de gestão e de recrutamento das empresas, substituem o termo inserção profissional por integração (Joseph, Lochet e Mansuy, 1997; Mansuy, 1999 e Lochet, 1997). Na literatura germânica, Hillmert (2002) propõe igualmente a utilização do conceito de integração conferindo-lhe, contudo, um significado diferente. Este autor recorre a este conceito, que distingue do de transição da escola para o trabalho, para dar conta da temporalidade de um fenómeno que não termina com a obtenção do primeiro emprego, numa crítica indirecta aos seus colegas germânicos para quem a transição termina com o acesso ao primeiro emprego.

[8] Aliás, se algum consenso existe na comunidade científica que analisa a passagem da escola para o sistema de emprego ele reside, precisamente, nas virtualidades que são atribuídas ao Sistema Dual alemão enquanto estrutura facilitadora dessa passagem.

[9] A teoria do curso de vida e a proposta teórica de Beck (2001) são, no quadro da comunidade científica alemã, os referentes conceptuais dominantes na análise da transição da escola para o trabalho, como referem Marry (1995) e Heinz (1999).

[10] Não queremos com isto dizer que se trata de uma abordagem exclusiva dos autores germânicos, como podemos comprovar, por exemplo, através dos livros editados por Heinz (1999, 1991), no trabalho de Furlong e Carmel (1997) ou no artigo de Hammer (1996). Queremos sim afirmar, fazendo eco das palavras de Marry (1995: 45), que o estudo da transição da escola para o trabalho se inscreve, predominantemente, uma perspectiva mais abrangente de análise do curso de vida.

[11] Esta mesma ideia é defendida por Nicole-Drancourt (1996: 130) quando afirma que o agravamento da crise económica e as suas consequências – aumento do desemprego, deterioração das condições de acesso ao emprego, por parte dos jovens e a extrema diversificação dos seus percursos – colocam o tema entrada na vida activa, agora substituído pela noção de inserção, na linha da frente.

[12] Referimo-nos, concretamente, a autores como Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995), Dubar (1998a), Nicole-Drancourt (1996), Guérin-Plantin (1999).

[13] Trata-se de um relatório elaborado a pedido do primeiro ministro francês da altura e intitulado “L’insertion sociale et professionnelle des jeunes”. A importância que é atribuída a este relatório resulta, fundamentalmente, do facto de Bernard Schwartz ter colocado a problemática da inserção profissional dos jovens num contexto mais alargado da sua inserção social, isto é, das condições sociais de entrada na vida adulta. Na sua perspectiva, o acesso dos jovens à vida económica não pode ser dissociado do acesso à vida social e cívica. No entanto, esta abordagem, que se recusa a circunscrever os problemas dos jovens à dimensão estritamente económica, não vai encontrar grande eco junto da comunidade científica francesa. A quase totalidade dos autores por nós consultados incide a sua análise exclusivamente sobre a inserção profissional dos jovens. As excepções a este tipo de abordagem encontramos-las nos trabalhos realizados por Galland (1991) e por Nicole-Drancourt (1991), no estudo que realiza sobre a inserção social dos jovens do departamento de Saône e Loire e no qual articula trajectórias de emprego, trajectórias familiares e trajectórias profissionais.

[14] Estes abusos de linguagem decorrem do facto de o termo inserção já vir a ser usado no quadro da Psicologia como defende Dubar (1998a), não se tratando por isso de uma expressão nova no verdadeiro sentido da palavra. No entanto, estes riscos tendem a ser minimizados com a utilização do atributo profissional, esse sim inovador.

[15] Ultrapassando a perspectiva estritamente económica do conceito de sociedade salarial proposto por Aglieta e Bender (1984), Castel (2003:31) incorporando-lhe uma dimensão sociológica define da seguinte forma sociedade salarial: «A sociedade salarial não é apenas aquela sociedade onde a maioria da população activa é assalariada. É, sobretudo, uma sociedade na qual a imensa maioria da população acede à cidadania social a partir da consolidação do estatuto do trabalho».

[16] Na mesma linha de pensamento, Barel (1990) refere-se ao trabalho como «o grande integrador».

[17] Para este autor, como, aliás, todos os outros a que nos referiremos a seguir, falar de emprego assalariado é falar da forma de emprego dominante que se impôs nas sociedades europeias do pós-guerra: um emprego sancionado por um contrato de trabalho a termo indeterminado, exercido a tempo inteiro e que confere acesso à protecção social.

[18] Esta ideia dominante do trabalho como fonte de coesão social e de integração é totalmente rejeitada por Gorz (1997, 1998). Para este autor, o trabalho não é, nem nunca foi, fonte de integração e de coesão social. Mesmo no apogeu da sociedade salarial, as clivagens entre classes com interesses antagónicos mantiveram-se e, actualmente, vivemos numa sociedade onde o trabalho assume uma centralidade que ele chama de fantasma. Insurgindo-se contra a forma como nos persuadem de que não há futuro, sociabilidade, vida, desenvolvimento pessoal fora do trabalho-emprego; que a escolha é entre o emprego e o nada; entre a inclusão pelo emprego ou a exclusão; entre a «socialização identitária pelo trabalho» ou a queda na «desesperança» de nada ser, Gorz (1998: 39) propõe um outro modelo de sociedade que permita a construção da coesão social a partir de relações de cooperação, reguladas pela reciprocidade e pelo mutualismo, e não pelo mercado e pelo dinheiro; onde cada um possa demonstrar o seu valor não, principalmente, através do trabalho profissional ou do salário, mas através de uma multiplicidade de actividades levadas a cabo no espaço público e publicamente reconhecidas e valorizadas por outras vias que não as monetárias. É o que fazem os *heróis obscuros da precariedade* estudados por Grell e Wéry (1993); os jovens que nos espaços intermediários, situados à margem do trabalho assalariado, constroem culturas do aleatório (Nicole-Drancourt e Roulleau Berger, 2001: 239-250); os jovens ingleses que trocam a estabilidade dos “fiddy jobs” pela alternância entre períodos de

emprego e de desemprego, que Roberts (1984: 63) designa de sub-emprego, e que eles assumem como um estilo de vida; ou ainda os *freeters* japoneses referidos por Ribault (2004: 70) e por Ryan (2001: 131). Detentores de formações de nível secundário ou superior, estes jovens não desejam entrar nos mercados internos das empresas, no modelo Toyota, como lhe chama Ryan (2001). Eles optam pela liberdade de poder escolher onde querem trabalhar mesmo que essa opção implique salários mais reduzidos, períodos de emprego e ausência de perspectivas de carreira.

[19] Trata-se da intervenção de R. Castel num symposium sobre o seu livro *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat* e no qual também participaram Didry e Friot (Didry, Friot e Castel, 2001).

[20] Defendemos a ideia de que estamos perante um conceito ideologicamente comprometido na medida em que «contribui para naturalizar o funcionamento económico decorrente da globalização e das políticas ultraliberais que a têm sustentado (Forrestier, 2000), deslocando o debate da questão social do terreno da igualdade e da justiça para o terreno do controle social e da caridade (Roger, 2000; Wacquant, 1998, 1999)» (Alves e Canário, 2004: 1008).

[21] Entre a comunidade científica anglo-saxónica, exclusão social tem um outro entendimento. «Os fenómenos de exclusão social são concebidos por oposição a uma concepção integrada e não conflitual do social, de raiz durkheimiana, em que a coesão social é assegurada pelo acesso equitativo dos cidadãos a um conjunto crescentemente alargado de bens individuais e colectivos» (Alves e Canário, 2004: 1008).

[22] Para Castel (1999) a desafiliação é o resultado de um processo que culmina na inscrição de determinados indivíduos no que ele designa de zona de desafiliação. O conceito de zona é construído a partir da articulação entre «o que se passa no eixo de integração pelo trabalho – trabalho estável, emprego precário e expulsão do emprego- e a densidade da inscrição relacional nas redes familiares e de sociabilidade – inserção relacional forte, fragilidade relacional, isolamento social.» (p. 669). A relação entre estes dois eixos permite qualificar as zonas a partir da intensidade das relações: zona de integração, zona de vulnerabilidade, zona de assistência, zona de desafiliação. O autor chama, todavia, a atenção para o facto de não existir uma relação mecânica entre estes dois eixos: a privação de emprego pode ser compensada pela inscrição em redes de sociabilidade intensa.

[23] Apesar desta posição teórica, é em Castel (1996) que encontramos das definições mais precisas sobre integrados e excluídos. Afirma o autor que são integrados «os indivíduos e os grupos inscritos em redes produtoras de riqueza e de reconhecimento social. Serão excluídos aqueles que não participam de nenhuma maneira nestas trocas reguladas» (p.32).

[24] A nova pobreza é, no entender deste autor (Paugam, 1997: 3), um fenómeno que decorre da degradação do mercado de trabalho patente na crescente precarização do emprego, no aumento do desemprego de longa duração e no enfraquecimento das relações sociais, patente no aumento das rupturas conjugais e no declínio das solidariedades de classe e de proximidade, e que pode atingir indivíduos que não conheceram condições miseráveis de vida, na sua infância.

[25] Embora o autor não estabeleça uma distinção entre adultos e jovens, algumas investigações têm mostrado que o desemprego não tem as mesmas consequências nestas duas populações. O estudo realizado por Maresca (1995 cit in Galland, 1996b: 190) mostra que apesar do forte sentimento de incerteza que resulta das dificuldades em aceder ao emprego, são poucos os jovens que se sentem marginalizados, definindo-se, na sua maioria como estando integrados na sociedade. Na investigação em que participámos (Bailleau et alli, 2000) quando questionados sobre o pior aspecto do

desemprego 9,5% dos adultos refere o sentimento de humilhação enquanto que entre a população jovem este sentimento não é referenciado por nenhum entrevistado (Alves, 2004a). Roberts (1984: 72-74), por seu turno, apresenta cinco argumentos para fundamentar a tese de que o desemprego é menos devastador para os jovens do que para os adultos: 1º) o acesso aos benefícios sociais, o maior apoio por parte das famílias e as menores expectativas das famílias populares quanto à obtenção de um emprego aos dezasseis anos permite a estes jovens alcançar um estatuto de independência, mesmo que não exista autonomia económica; 2º) o tempo aumenta as oportunidades de emprego dos jovens na medida em que anula o pré-conceito das entidades patronais em relação aos trabalhadores adolescentes; 3º) como uma parte significativa do desemprego juvenil está concentrada em regiões onde as trajetórias dos trabalhadores desqualificados sempre foram marcadas por interrupções, a experiência do desemprego está “naturalizada”; 4º) o principal problema associado ao desemprego juvenil não é o estigma mas sim, o aborrecimento e a pobreza, os quais muitas vezes não desaparecem com o emprego; 5º) em comunidades onde o desemprego é um elemento constante desde os anos 50, os indivíduos aprendem a viver com reduzidos rendimentos e desenvolvem estratégias de sobrevivência que são transmitidas de geração em geração. Aliás, não é apenas entre jovens e adultos que o desemprego é vivido de forma diferenciada. Também entre estes últimos é possível encontrar diferenças significativas expressas nos três modos distintos de viver o desemprego – desemprego total, invertido e diferido - propostos por Schnapper (1994).

[26] Embora o contexto relacional seja diferente, relembremos as palavras de Galland (1991) quando se refere às tensões que por vezes surgem nas famílias populares quando os jovens, em virtude das dificuldades de inserção profissional, permanecem no domicílio familiar mais tempo do que o julgado desejável pelos progenitores

[27] Entre os adultos, é a condição de *rmiste* que é considerada a mais estigmatizante enquanto junto dos jovens é a passagem por determinados dispositivos que estigmatiza e inviabiliza o acesso aos empregos regulares (Werquin, 1996a) e que tende a ser por eles percebida como um símbolo da sua marginalização (Laville, 1996) e precariedade (Canals, 1998).

[28] Utilizamos propositadamente este termo porque o processo de inserção profissional pode englobar formas de acesso à actividade profissional que não passam, necessariamente, pela inscrição no modelo normativo da relação salarial.

[29] É com base nesta diversidade que Giret (2000) se refere à inserção como um conceito polifórmico.

[30] A teoria da procura de emprego (Stilgler, 1962) postula que a informação sobre as oportunidades de emprego é imperfeita e que na ausência de transparência o acesso à informação acarreta custos pelo que a decisão de aceitar ou rejeitar um emprego é tomada em função de um princípio de optimização entre a duração e os custos da procura e o salário oferecido. Uma reformulação desta versão inicial é introduzida por Mac Call (1970) que propõe o conceito de salário de reserva. O salário de reserva corresponde ao salário que o indivíduo estipula no início de processo de procura de emprego, constituindo-se no critério decisivo para as suas tomadas de decisão relativamente a aceitar ou rejeitar um emprego.

[31] Embora não o refira explicitamente esta definição de emprego durável remete para um emprego sancionado por contrato de trabalho a termo indeterminado.

[32] Este efeito de idade não tem uma leitura demográfica como à primeira vista poderia parecer, mas sim económica na qual o efeito idade quer dizer, antiguidade no mercado de trabalho e experiência profissional (Vincens e Plassard, 1989) .

[33] Vincens (1998: 62) vai ainda mais longe ao propor, como hipótese de trabalho a noção de regime de inserção. Não se trata de uma noção conceptualmente elaborada, mas sim metodologicamente definida. Partindo da constatação de que as várias variáveis têm comportamentos distintos à medida que a coorte avança na sua trajectória e que, relativamente a algumas é possível identificar um ponto a partir do qual as variações diminuem de tal forma que é possível falar de estabilização ele sugere desenvolver uma análise com o objectivo de verificar se existem combinações relativamente identificáveis, configurações de mudanças entre épocas diferentes, entre níveis de formação inicial distintos. O regime de inserção seria então caracterizado quer pela nitidez do contraste entre fases de inserção e de estabilização quer pela sucessão dos pontos de inflexão das diferentes variáveis.

[34] Esta posição duravelmente instável resulta, na opinião do autor (Vernières, 1997) quer da participação nos múltiplos dispositivos públicos de emprego-formação quer da sucessão de empregos precários o que, na linguagem dos economistas das teorias da segmentação do mercado de trabalho (Doeringer e Piore, 1971), que Vernières não utiliza, corresponderia a uma inserção no mercado de trabalho secundário.

[35] A noção de qualificação tem, no quadro de análise deste autor um significado estritamente económico, como ele, aliás, faz questão de referir, mas sem explicitar em que consiste. A qualificação é, para os economistas, e, em particular para os que se filiam na teoria neoclássica, um atributo individual que permite aferir a produtividade do trabalhador (Campinos-Dubernet e Marry, 1986: 204). Esta mesma noção de qualificação está presente em Rose (2002: 102) quando afirma que qualificação quer dizer tornar operacionais os conhecimentos adquiridos na formação e atingir uma «produtividade julgada normal».

[36] A institucionalização do processo de formação vai ter, na opinião de Vernières (1993:100), um triplo efeito. Um primeiro efeito consiste numa diminuição dos encargos salariais das empresas com a mão-de-obra juvenil, parte dos quais passa a ser suportada pelos jovens (o montante das bolsas de formação é inferior ao salário que anteriormente auferia um trabalhador em início de carreira) a troco da formação que elas oferecem ou da experiência profissional que proporcionam. Um segundo efeito, referido também por outros autores (Rose, 1984, 1998, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001, Moncel, 1999), reside na transferência de parte dos custos anteriormente suportados pelas empresas com a selecção e recrutamento dos trabalhadores debutantes e de parte dos encargos com a sua massa salarial, para os poderes públicos. O último efeito consiste no aumento da duração visível do processo de inserção, referido, aliás, por todos os autores, ainda que muitos não estabeleçam uma relação directa entre esse aumento e a institucionalização do processo de inserção optando por uma interpretação que utiliza como principal argumento a flexibilização da relação salarial (Freyssinet, 1996, Lefresne, 2003, Gauthier, 2002).

[37] O quadro analítico proposto por Rose, estabelece uma ruptura com as abordagens anteriores. A inserção deixa de ser analisada de uma perspectiva exclusivamente individual, baseada na racionalidade dos comportamentos dos agentes económicos, para passar a ser analisada como um fenómeno socialmente organizado. Mais do que os indivíduos, são os modos de regulação da inserção que interessa escarpelizar.

[38] Rose (1998), recorre à expressão período moratório, apresentada por Galland (1991) para se referir à fase da juventude, para designar este período.

[39] Trata-se de um texto fundador da autoria de Dupaquier, Fourcade, Gradey, Paul e Rose (1986) e que constitui um dos capítulos do livro editado por Tanguy, intitulado *L'introuvable relation formation/emploi..*

[40] Ao contribuírem para a banalização da precariedade, estes dispositivos podem ser interpretados como instrumentos ao serviço do que Bourdieu (1998: 99) designa por um novo modo de dominação, fundado sobre a difusão de um estado generalizado e permanente de insegurança destinado a obrigar os trabalhadores à submissão e à exploração. A este novo modo de dominação chama Bourdieu exploração flexível (*flexplotation*).

[41] Nicole-Drancourt (1996: 128) refere-se também a este processo de categorização defendendo que ele encerra os jovens em categorias cujo sentido lhes é imposto, dando como exemplo a criação da categoria dos “jovens não escolarizados”, em meados da década de setenta, substituída, nos anos oitenta, pela dos “jovens em dificuldade” e que deu lugar, actualmente, à dos “jovens em risco de exclusão” a qual surge associada à nova pobreza, aos excluídos e à delinquência. O mesmo tipo de reflexão, encontramos, também, em Dubar et alli (1987) quando analisam o processo de categorização social levado a cabo pelos dispositivos de emprego-formação, em particular aquele que ficou conhecido por “16-18 anos”.

[42] Dizemos mais explícita porque, embora Boyer (1984: VII), no prefácio ao livro de Rose refira que a abordagem da transição proposta por este autor enriquece as análises em termos de relação salarial ao enfatizar o papel do Estado na mobilidade de uma fracção dos trabalhadores nomeadamente através do que Boyer chama de uma regulação administrada da mobilidade salarial por parte do Estado, é a partir deste artigo que Rose passa a analisar, de uma forma explícita, a transição como um elemento que contribui para a transformação da relação salarial.

[43] Gazier (1992 : 300) define relação salarial como «o conjunto de condições de troca, de uso e de reprodução da força de trabalho. Trata-se de disposições económicas, sociais e institucionais que regulam a vida dos assalariados e a sua inserção produtiva».

[44] Esta ideia de que os jovens são os primeiros a viverem as transformações que ocorrem nas sociedades é também defendida por Gauthier (2001b) quando afirma que eles funcionam como *balões de ensaio* das mudanças em curso.

[45] Esta mesma ideia é defendida por Vinokur (Calan, Carlier e Vinokur, 1998: 64-65) quando afirma que a «inserção à francesa», expressão criada por Verdier (1996), tem múltiplas vantagens para os empresários: permite-lhes ter uma mão-de-obra “secundária”, isto é, flexível, a baixo preço, com níveis de formação cada vez mais elevados, empregada sem garantias legais; contribui para uma socialização secundária dos jovens que ocorre sobre a pressão do desemprego e que os leva a aceitar remunerações e salários impensáveis na geração anterior, por último, os dispositivos de emprego formação funcionam como estratégias de selecção, sem custos para as empresas.

[46] Berger e Luckman (1983: 175) estabelecem uma distinção entre socialização primária e secundária. A primeira é definida como aquela «que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade»; a segunda é «qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sua sociedade». Assim, a socialização secundária corresponde à interiorização dos “sub-mundos” institucionais, á aquisição do conhecimento de funções específicas, funções directa ou indirectamente relacionadas com a divisão do trabalho (Berger e Luckman, 1983: 184-185).

[47] É certo que Rose refere a existência de outros actores, mas é sobre o Estado e os dispositivos de emprego-formação por ele criados que se debruça.

[48] Ao introduzir o sistema de ensino na análise da transição, Oliveira vai ao encontro de Vincens (1991). Apesar de se inscreverem em correntes teóricas radicalmente distintas, ambos os autores chamam a atenção para o papel desempenhado pelo sistema

de ensino. Para Vincens as alterações na oferta pública de educação podem alterar os mecanismos de concorrência no acesso ao emprego, para Oliveira ele é essencial para compreender os processos de produção e transformação da mão-de-obra, no quadro da relação entre oferta e procura de competências.

[49] Este conceito é proposto por Oliveira (1998: 32-33) para ultrapassar a pluralidade de designações existentes («espaço de qualificação», «espaço organizacional», «espaço profissional») e é entendido como um espaço de mobilidade e de socialização.

[50] Sendo um conceito central nesta obra, ele é, atrevíamo-nos a dizer, um conceito clandestino. Clandestino porque, estando presente ele não é denominado. Ele está presente através dos elementos, das dimensões analíticas, que vão alimentar a construção da tipologia que os autores elaboram a partir das entrevistas que realizam aos jovens que participam no dispositivo. Como os autores afirmam «chegámos a uma classificação de quatro tipos a partir da análise das representações do trabalho, do nível de aspiração profissional e da visão do futuro» (Dubar et alli, 1997: 140). Ora, estes elementos são bastante semelhantes aos utilizados por Dubar (1991: 123) quando define identidade profissional de base. No entanto, em momento algum, o termo identidade é utilizado. Os autores falam de tipos, de estratégias, mas estes tipos não são nunca designados como identidades quando, efectivamente, é delas que se trata.

[51] A ideia de que a socialização nunca é total nem está jamais acabada encontra em Berger e Luckman (1983: 184) os percursos sendo, posteriormente adoptada pela maioria dos sociólogos que estudam esta temática como, por exemplo, Dubar (1991, 2000), Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995, 2001), Demazière (1992, 1996) e Pinto (1990).

[52] A inserção como construção identitária havia já sido afluada por Nicole-Drancourt no livro publicado em 1991 quando afirma que «trabalhar para uma mulher constitui-se no principal factor da construção identitária» (Nicole-Drancourt, 1991: 324) ou quando se refere ao mal-estar identitário dos homens, título de um dos capítulos do livro (Nicole-Drancourt, 1991) e volta a estar presente no artigo publicado em 1994 (Nicole-Drancourt, 1994). No entanto, Dubar (1994a: 289) critica de forma incisiva a noção de identidade que está subjacente aos dois trabalhos da autora quer porque, como afirma, «tem-se por vezes a impressão que a identidade constitui uma espécie de maná que está em toda a parte e em parte nenhuma, impregna tudo sem poder ser identificada, infesta a vida sem poder ser neutralizada» quer porque ao utilizar expressões como «confusão identitária» e «crispações identitárias» está a admitir a existência de problemas de identidade, posição que segundo Dubar (1994: 289-290) a aproxima de uma definição psicológica de identidade e a afasta de uma concepção sociológica.

[53] As histórias que nos contam estes autores têm, contudo, estruturas narrativas distintas. Dubar (2001: 25) constrói a sua história a partir de dois epifenómenos: a ruptura entre o espaço específico da formação e o espaço de actividade de trabalho o que corresponde a uma separação entre a vida privada, desprofissionalizada, centrada na família, e a vida pública, deslocalizada, centrada na empresa; e a ruptura, mais recente entre a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho, onde o diploma deixa de assegurar o ingresso quase automático num emprego correspondente à formação obtida. Charlot e Glassman (1998) sem descurarem estes dois acontecimentos inscrevem-nos numa narrativa mais global, dando conta das transformações nos modos de reprodução e de valorização da força de trabalho.

[54] Os autores referem que mesmo que quando a aprendizagem ocorria fora do contexto familiar, o mestre era investido de uma autoridade que se assemelhava bastante à autoridade paternal. Esta mesma ideia é defendida por Schneider (1980: 51-52) que, quando analisa o sistema de corporações e referindo-se aos papéis atribuídos aos

aprendizes e aos mestres, afirma: «O mestre também oferecia cama, comida e outras necessidades fundamentais, além de educação e às vezes um pequeno salário. O mestre podia disciplinar o aprendiz e era responsável pela sua boa conduta – uma relação semelhante à de pais e filho. Por seu lado, o aprendiz devia obediência, lealdade e honestidade ao mestre».

[55] À semelhança dos passageiros em trânsito num aeroporto, também esta identidade se constrói entre um ponto de partida e um ponto de chegada.

[56] Em França, autores como Dubet e Martucelli (1996) e Prost (1992 a, 1992b) têm referido a forte selectividade social da escola republicana. Dubet e Martucelli (1996: 26) concretizam esta ideia de uma forma exemplar ao afirmarem: «A escola da burguesia, a das classes médias, a do povo e a dos operários eram escolas justapostas e separadas como se fossem escolas diferentes, como se fossem escolas de classe ou, mais precisamente de «castas»». Também em Portugal, Grácio (1986) coloca em evidência a profunda clivagem social existente entre os alunos do ensino técnico e os dos liceus. Situação semelhante é retrada por Roberts (1984: 12) quando refere a existência de escolas distintas para clientelas distintas em interesses, capacidades, habilidades e, naturalmente, distintas também quanto à sua origem de classe. Mas estas escolas distintas são também responsáveis pelo desenvolvimento de identidades distintas, consoante os níveis de qualificação para que preparam como defendem Ashton e Field (1976: 115-123) a partir da identificação de três tipos distintos de identidades: os que são destinados a “carreiras longas” acreditam que possuem capacidades superiores, que os seus desempenhos escolares irão ser altamente recompensados no mercado de trabalho através da entrada em carreiras profissionais de topo; os que são destinados a “carreiras de curto prazo” como técnicos, operários qualificados da indústria e alguns empregos qualificados nos serviços são também incentivados a acreditarem nas suas capacidades, no entanto, o tempo de formação em que estão envolvidos dificilmente lhes permite ultrapassar um determinado nível; por último, os destinados a não terem carreiras mas sim empregos estão envolvidos em trajectórias que não lhes permitem o acesso a empregos que garantam uma progressão na carreira ao mesmo tempo que recebem por parte da escola mensagens sistematicamente negativas e que os conduzem a conceber-se como “fracassos”.

[57] Esta é, precisamente uma das três funções que Dubet e Martucelli (1996: 23-25) atribuem à escola e que designam por função de socialização. As outras duas são a função de distribuição e de educação.

[58] O que está aqui em causa é o papel de reprodução cultural e social da escola que, anos mais tarde e em pleno período de democratização dos sistemas educativos, vários sociólogos irão denunciar (Bourdieu e Passeron, 1970, Bowles e Gintis, 1976, Thélot, 1982, Jencks, 1979).

[59] Com a utilização da expressão “adequação entre emprego e formação” não pretendemos de modo algum filiarmo-nos numa concepção reducionista e linear da adequação entre competências adquiridas pela formação e competências requeridas pelos empregos. A adequação é aqui entendida tal como J-J Paul (1989) a concebe. Ela é a relação entre nível de formação e nível de emprego. Como Paul (1989: 39) salienta, «pode-se dizer que a probabilidade de aceder a um certo nível de emprego é sempre mais forte para o nível de formação que lhe corresponde «normalmente»», mesmo sabendo que não existe um consenso na comunidade científica quanto a esta relação. Um exemplo desta falta de consenso é protagonizada por Join-Lambert e Viney (1988) quando sublinham que não existe uma correspondência estrita entre nível de formação e nível de emprego.

[60] A mobilidade estrutural é aquela que decorre de uma mudança profunda na estrutura profissional, na sequência de processos de crescimento económico, mas sem que existam mudanças nas posições relativas na estrutura social (Thélot, 1982). Aliás, vários estudos realizados a partir dos finais da década de 70 têm demonstrado quer que a probabilidade de mobilidade social ascendente, descendente ou horizontal se mantém consideravelmente estável numa geração para outra (Boudon, 1974, Boudon e Lagneau, 1980) quer que independentemente das transformações verificadas nas estruturas sociais de origem e de destino, ao longo do tempo, não se verificaram alterações nos padrões de associação entre origens e destinos de pais para filhos (Hauser e Featherman, 1977 cit in Grácio, 1997: 143, Golthorpe, 1987).

[61] Correia e Matos (2001: 92) analisam este fenómeno à luz do que dizem ser a emergência de uma meritocracia que faz depender a resolução dos problemas sociais da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências que a escola deve transmitir e da “naturalização” do processo de responsabilização dos indivíduos pela resolução dos problemas sociais de que eles são as principais vítimas.

[62] Para Beck (2001: 281) falar de individualização é dizer que «os indivíduos se tornam, no interior e no exterior da família, nos agentes da sua própria subsistência mediada pelo mercado, os agentes de uma planificação e de uma organização da sua biografia»; «é dizer que a existência dos homens se demarca dos seus aspectos definidos, pré-estabelecidos, que ela resulta das decisões pessoais e que os percursos biográficos se tornam “auto-reflexivos”; que o que era produto das determinações sociais é agora objecto de escolha e de elaboração pessoal» (p. 290) ou, dito de outra forma o indivíduo tem de construir a sua própria existência, resolvendo no plano biográfico as contradições das instituições das quais ele se encontrava cada vez mais dependente. Curiosamente, Beck parece ser um autor proscrito entre os sociólogos franceses, excepção feita a Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2002). Os vários estudos consultados não se lhe referem nem quando discutem a individualização das trajetórias escolares e de inserção nem quando se referem à crescente responsabilização individual.

[63] Charlot e Glasman (1998: 22) referem que ser «empregável» é mostrar que se pode participar em certas formas relacionais e assumir uma identidade profissional construída mais por referência à empresa do que à profissão. A noção de empregabilidade que está subjacente à ideia de ser «empregável», defendida por estes autores afasta-se das definições dominantes de empregabilidade preconizadas por economistas neoclássico e economistas do trabalho e sociólogos. Para os economistas neoclássicos, empregabilidade designa «a capacidade de um desempregado encontrar um emprego» (Cadin, Guérin e Pigeyre, 1997: 280). Para os outros ela corresponde à «capacidade de um indivíduo manter o emprego actual ou encontrar outro diferente, que pode ou não corresponder à sua profissão actual». (Cadin et alli, 1997: 281). Neste caso, esta capacidade constrói-se, ao longo do tempo com base nos saberes-fazer validados e exercidos, na aprendizagem da mudança, na da capacidade de identificar um projecto profissional. Apesar de Cadin et alli (1997), Brown et alli (2002), Gazier (1990) defenderem que a construção desta capacidade é da responsabilidade conjunta das empresas e dos indivíduos, McQuaid e Lindsay (2004) criticam o facto de se estar a assistir a um reforço da perspectiva individual da empregabilidade. A crítica à hegemonia que a concepção individual da empregabilidade tem vindo a assumir é também partilhada por sociólogos como Charlot et Glassman (1998) e Ebersold (2001). Para estes autores, esta hegemonia inscreve-se num processo mais geral de individualização e de responsabilização individual a que se referem numerosos sociólogos (Beck, 2001, Giddens, 2001, Ehrenberg, 1991, 1995, Dubet e Martucelli,

1996) e que tem como corolário o que Wallace e Kovatcheva (1998) designam por uma crescente privatização dos problemas sociais.

[64] Esta ideia de projecto individual ou organizacional que invade os vários domínios da vida social é também ela uma expressão da responsabilização individual. Reportando-se à ideia de projecto, Correia e Matos (2001: 93) defendem que ela se ressemantizou numa prática social de gestão autónoma dos problemas. O mundo dos projectos, afirmam, é um mundo responsabilizante dos indivíduos, onde as suas competências são, constantemente, postas à prova.

[65] O conceito estrutura de oportunidades é da autoria de Roberts (1984: 125) e designa os empregos disponíveis no mercado de trabalho local apresentando-se como o argumento chave a que o autor recorre para criticar a tese defendida pelos psicólogos da teoria da «occupational choice» que advogam a autonomia individual na escolha do emprego.

[66] Este tipo de formação correspondia a uma formação no posto de trabalho e permitia a aquisição de uma qualificação profissional, construída, essencialmente, com base nos saberes-fazer adquiridos por via da experiência profissional. A participação nesta modalidade de formação, que mantém os traços do modelo de aprendizagem criado na Idade Média, é, na sociedade britânica da época, a condição para a obtenção do estatuto de trabalhador qualificado (Roberts, 1984). Como defendemos num outro trabalho (Alves, 2000), também em Portugal imperava este modelo, apesar da existência do ensino técnico.

[67] A pouca valorização dos percursos escolares prolongados resulta, segundo as autoras (Tanguy e Rainbird, 1995: 160-161), de duas ordens de factores: uma de natureza económica, outra de matriz cultural. Do ponto de vista económico, as famílias populares consideravam mais vantajoso o ingresso no mercado de trabalho do que o prosseguimento de estudos. Do ponto de vista cultural, a formação profissionalizante gozava de um reduzido estatuto e não era percebida como uma vantagem comparativa relativamente à formação no posto de trabalho oferecida pelas empresas. Um exemplo desta especificidade britânica está patente nos dados apresentados por Roberts (1984: 31) e por Williamson (1983: 153): em 1977, 44% dos jovens que tinham concluído a escolaridade obrigatória estavam a trabalhar; na Alemanha essa percentagem era de 9% e em França situava-se nos 19%.

[68] O reduzido investimento na educação pós-obrigatória é uma característica da sociedade inglesa, referida por todos os autores consultados e patente, ainda hoje, quando analisamos as estatísticas da OCDE. Com a crise económica, a reduzida qualificação da mão-de-obra irá constituir-se no argumento dominante para explicar a falta de competitividade da economia inglesa nas últimas décadas e para justificar o lançamento de medidas de combate ao desemprego juvenil centradas na formação e no prolongamento das trajetórias escolares.

[69] Estas razões são também corroboradas por Ashton, Maguire e Splisbury (1987).

[70] Autores como Ashton, Maguire e Spilsbury (1987), Furlong (1990) e mais recentemente Maguire e Maguire (1997) defendem mesmo a existência de um mercado de trabalho juvenil com uma estrutura diferente do mercado de trabalho em geral. Os argumentos que apresentam para sustentar esta tese resultam do facto de existirem profissões vedadas aos jovens sem experiência profissional e de eles tenderem a ser recrutados para empregos semi-qualificados, em empresas de trabalho intensivo como as indústrias têxteis, do calçado, do vestuário e da madeira. Outros autores como Marsden e Ryan (1986, 1990) e Gaude (1997) defendem também a existência de um mercado de trabalho juvenil, neste caso construído a partir das estratégias de gestão de recursos humanos das empresas. No entanto, esta tese tem sido objecto de várias

críticas. Entre os críticos mais severos contam-se Raffe (1983, 1985) e Rose (1998). Em termos gerais, defendem que o que está em causa não é um efeito de discriminação deliberada relativamente aos jovens, mas sim uma competição entre trabalhadores com experiência e trabalhadores sem experiência. A esta interpretação aduzem outros elementos: os jovens não se encontram exclusivamente confinados a determinados sectores económicos, para o mesmo tipo de empregos estão em concorrência directa com as mulheres recém-chegadas ao mercado de trabalho; as estratégias de recrutamento são variadas. Em suma, e como afirma Raffe (1985: 241) «Os jovens estão no mesmo mercado de trabalho do que os adultos; apenas são mais afectados pelos mesmos factores».

[71] Este ingresso “precoce” tem em Portugal uma dupla valência na medida em que corresponde quer a uma entrada no mercado de trabalho depois de concluída a escolaridade obrigatória quer a um ingresso que ocorria e ocorre ainda antes da sua conclusão, como investigações mais recentes continuam a demonstrar (Alves, 1998, Benavente et alli, 1994, Iturra, 1990, Ferrão e Neves, 1992, 1995, Almeida e Santos, 1990, Azevedo, 1999, Ferrão e Honório, 2001).

[72] Reis (1993: 147) descreve da seguinte forma a economia portuguesa dos anos sessenta: «Durante os anos sessenta, a emigração torna-se um elemento muito saliente, atingindo principalmente o interior. Mas é também relevante a permanência das vinculações agrícolas das populações das zonas litorais onde, simultaneamente, vai decorrendo uma industrialização relacionada com aptidões antigas (a zona do têxtil) com novas actividades (do vidro para os plásticos e para os moldes, em Leiria; importância crescente da metalomecânica em Aveiro), com algumas transformações nas indústrias tradicionais (a indústria da cerâmica ou da madeira)».

[73] Estas dificuldades estão patentes nos dados apresentados por Lindley (1996: 178), relativos aos jovens com dezasseis anos. Como autor demonstra, num espaço de cinco anos, de 1975 a 1980, a percentagem de jovens empregados passou de 60% para 50% e em 1985 situava-se, apenas, em 20%.

[74] Fondeur (2001 cit in Lefresne, 2003: 28) apelida este fenómeno de *sobressensibilidade* dos jovens aos ciclos económicos. Esta sobressensibilidade resulta de vários factores enunciados por Lefresne (2003: 2003: 29-30): da menor antiguidade dos jovens no mercado de trabalho; da existência de fundamentos jurídicos, nos países anglo-saxónicos e na Suécia, que impõem a regra do *last in/first out*, no caso de despedimentos colectivos por motivos económicos; do menor poder de negociação dos jovens e, mais recentemente, da concentração dos jovens nos empregos precários os quais são os primeiros a ser extintos num período de crise económica. No entanto, o estudo realizado por Gaude (1997: 6-7) vem questionar a teoria do ciclo. A partir da análise da relação entre o crescimento do PIB em vários países da OCDE, no período compreendido entre 1981-1993, e as taxas de desemprego juvenil, o autor conclui que esta relação não é significativa, traduzindo uma reacção fraca do mercado de trabalho a uma alteração da procura agregada, com excepção dos Estados Unidos, Alemanha, Portugal e Canadá.

[75] Gazier (1992: 263) define desemprego estrutural como aquele que «decorre de discordâncias mais ou menos fortes entre as aptidões e as qualificações dos trabalhadores disponíveis e as exigências dos empregos oferecidos pelas empresas».

[76] Com o objectivo de reporem as taxas de lucro que sofreram uma diminuição com o deflagrar da crise dos anos 70, as empresas recorrem, a partir da década de oitenta a várias estratégias de flexibilização descritas por Boyer (1987) e por Gazier (1992). Uma dessas estratégias de flexibilização que Gazier (1992: 223-224) designa por flexibilização da produção corresponde em ambos os autores à adaptação da

organização produtiva às exigências de uma procura incerta e flutuante quer em volume quer em composição e à introdução de tecnologias e de modelos de organização do trabalho flexíveis que permitem responder rapidamente a este novo tipo de procura. A flexibilização da mão-de-obra como lhe chama Gazier (1992: 134) corresponde uma mão-de-obra polivalente e adaptável, capaz de dominar diversos segmentos do processo produtivo e de mudar com facilidade de posto de trabalho. A flexibilização do emprego (Gazier, 1992: 134) uma das mais criticadas por ter permitido a difusão das formas atípicas de emprego e da precarização, resulta, utilizando as palavras de Boyer (1987: 238) de uma diminuição dos constrangimentos jurídicos que regem o contrato de trabalho e em particular os despedimentos, permitindo gerir os fluxos da procura através da gestão do volume de emprego e dos horários de trabalho. A flexibilização dos salários, designação utilizada por ambos os autores, tem em vista quer a sua diferenciação em função da situação financeira das empresas e da produtividade individual quer a revisão da legislação sobre o salário mínimo considerado, pela teoria macroeconómica, como um entrave que impede os salários de baixarem até um nível de «equilíbrio» e como o principal responsável pela dimensão do desemprego. O último tipo de flexibilização é o que Gazier (1992: 134) chama de fiscal e parafiscal e cujo principal objectivo é reduzir os encargos salariais das empresas, por via da diminuição das quotizações sociais. Como refere Boyer (1987: 240) «um símbolo desta flexibilidade poderia ser quer a economia subterrânea de modelo italiano, quer um retorno ao Estado minimal tão caro aos defensores do liberalismo quer ainda e este é, sem dúvida, o cenário mais provável, um salariato a duas velocidades com base nas modalidades de acesso aos benefícios sociais e no respeito pelo direito de trabalho». Beck (2001: 301-302), por seu turno, refere-se à flexibilização temporal e geográfica do trabalho. A flexibilização temporal corresponde à erosão da norma por que se regeu o trabalho assalariado desde finais do século XIX: jornada de trabalho completa durante toda a vida profissional. A flexibilidade geográfica prende-se com a descentralização da actividade profissional, possível pela introdução das tecnologias da informação e contribui, também ela, para a perda de centralidade de uma outra norma dominante: trabalhar em conjunto num mesmo espaço físico.

[77] A análise que desenvolvemos relativamente à Alemanha é, também, extensiva à Suíça, Luxemburgo e Áustria, países onde a formação em alternância é frequentada pela maioria dos jovens (Azevedo, 2000, Ryan, 2001).

[78] Esta valorização decorre de vários factores que conferem à sociedade alemã características muito próprias e que foram identificadas por vários autores dos quais destacamos Maurice, Sellier e Silvestre (1982) e Lutz (1981), principalmente a partir da realização de estudos comparativos com a França. A Alemanha caracteriza-se por uma organização do trabalho menos hierarquizada, por uma menor rigidez nas divisões entre execução, manutenção e concepção o que contribui para uma maior autonomia dos trabalhadores e para uma menor diferenciação salarial entre as várias categorias de trabalhadores.

[79] De entre estas reformas detenhamos a unificação do ensino obrigatório, durante a década de setenta, em vários países europeus e as reformas do ensino secundário levadas a cabo na década de oitenta e noventa e particularmente bem documentadas por Azevedo (2000).

[80] A estrutura do sistema educativo alemão compreende a escola primária de quatro anos (*Grundschule*), no final da qual os alunos são orientados para três fileiras distintas: a escola primária superior (*Hauptschule*), a escola média (*Realschule*) ambas com uma duração de seis anos e o liceu (*Gymnasium*) que, com uma duração de nove anos, permite o acesso directo à Universidade. Depois de concluída a *Hauptschule* ou

a *Realschule* a opção é entre a entrada numa escola profissional a tempo inteiro por mais três anos ou o ingresso no Sistema Dual cujo tempo de formação corresponde também a três anos. Para os jovens que optam pela formação profissional a via privilegiada para prosseguimento de estudos são os institutos universitários de especialidade (*Fachschulen*) responsáveis, por exemplo, pela formação de um dos profissionais mais emblemáticos: o engenheiro graduado. Tendo resistido ao movimento de unificação dos anos setenta o sistema educativo alemão é marcado, como afirmam Marry (1995) e Bargel (1994) por uma elevada selectividade social: os filhos dos operários estão sobrerrepresentados na *Hauptschule* e os filhos dos funcionários e dos quadros no *Gymnasium*. Aliás, esta elevada selectividade social já havia sido objecto de análise por Maurice, Sellier e Silvestre (1982).

[81] Curiosamente, o ingresso dos jovens que concluíram o ensino secundário no Sistema Dual é apresentado por alguns autores (Marry, 1995, Bargel, 1994, Géhin e Méhaut, 1993) como um fenómeno que data dos anos oitenta. Talvez esta discrepância de opiniões encontre explicação na análise que Bargel (1994: 132) desenvolve sobre a procura do ensino superior por parte das classes populares. Defende o autor que a procura aumentou durante os anos setenta e sofreu uma estagnação a partir da década de oitenta.

[82] Estas competências gerais, que alguns apelidam de transversais e que contemplam, entre outras, a capacidade de comunicação, de aprender, de resolver problemas estão fortemente relacionadas, no caso alemão, com o tipo de organização do trabalho dominante. No início dos anos oitenta, Lutz (1981: 81) descrevia da seguinte forma a divisão do trabalho na indústria alemã: «o elevado grau de autonomia conferido aos operários qualificados ou aos grupos de operários sob a orientação de um mestre é responsável pela criação de situações onde a aquisição permanente de novas competências através da experiência e o confronto permanente com novos problemas não são apenas possíveis, mas são também considerados como normais e inevitáveis».

[83] Num contexto em que os lugares de formação diminuem, a procura do Sistema Dual por parte dos jovens que concluíram o *Gymnasium* provoca uma concorrência acrescida pelas formações mais atractivas que tem como consequências quer confinar os jovens com qualificações académicas mais reduzidas às formações menos valorizadas e com menor valor de troca no mercado de trabalho quer mesmo excluí-los desta modalidade de formação (Marry, 1995, Roberts, Clark e Wallace, 1994).

[84] Em 1994, 70% dos jovens que terminam o percurso escolar ingressam no Sistema Dual (Gaude, 1997: 9).

[85] A formação vocacional básica corresponde a um ano de formação profissional destinado aos jovens que não querem ingressar no Sistema Dual ou frequentar as escolas profissionais (Maurice, Sellier e Silvestre, 1982, Marry, 1995).

[86] Segundo Schomann (1995: 135), em 1985 foi aprovada a lei para a promoção do emprego que aumenta as possibilidades de contratar trabalhadores por tempo determinado. Os jovens foram os primeiros a ser abrangidos pela flexibilização do emprego que se tem vindo a intensificar com a crise económica.

[87] Segundo dados referidos por Schober (1994 cit in Rodríguez, 1997: 43) em 1993 17% dos diplomados do Sistema Dual nos Landers ocidentais e 25% dos de Leste inscreveram-se no desemprego.

[88] Os autores referem-se aos estudos realizados principalmente pelo CEREQ (Centre d'Études et de Recherches sur la Qualification), em particular pelo OEVA (Observatoire des Entrées dans la Vie Active), pelo CEE (Centre d'Études pour l'Emploi) ambos criados no início dos anos setenta, e pelo INSEE (Institut National de Statistique et d'Études Économiques). No entanto, autores como Rose (1998) e Dupaquier et alli

(1986) defendem que, já na década de sessenta se tinham realizado alguns estudos sobre o acesso ao emprego dos jovens, ainda que em número reduzido e centrados, essencialmente, sobre os jovens que terminaram os ensinamentos técnico e profissional privilegiando uma análise adequadamente das relações entre sistema educativo e sistema produtivo. A partir dos anos setenta os estudos realizados pelo CEREQ vão centrar-se sobre a rentabilidade diferencial das fileiras escolares e dos diplomas no mercado de trabalho sendo, as dificuldades crescentes dos jovens explicadas em termos de disfuncionamento entre a formação e o emprego (Nicole-Drancourt, 1996: 124-125). Já os estudos realizados pelo CEE, defende a autora, utilizam uma outra abordagem que coloca em evidência as lógicas de funcionamento do sistema escolar, as estratégias de recrutamento das empresas ou a construção do valor dos títulos escolares.

[89] Não se trata, no entanto, de um conceito novo no panorama científico francês. Dupaquier et alii (1986: 78-79) ao apresentarem o objecto de estudo da transição profissional como o conjunto das formas sociais de mobilização para o trabalho dos inactivos, definem mobilização para o trabalho como: «a entrada num processo concreto de trabalho, isto é a integração num colectivo de trabalho particular (...); a passagem à actividade, quer seja ou não inicial, que se exprime pela obtenção de um emprego ou por uma situação transitória de desemprego e a inscrição no salariedade, isto é, a assimilação de um estatuto profissional e social singular, marcado por uma relação específica com o trabalho, a remuneração e a mobilidade».

[90] Estes espaços são definidos por referência à norma dominante da relação salarial: emprego estável, exercido a tempo inteiro e dando acesso aos benefícios sociais. Do ponto de vista teórico, estes autores tomam por referência o conceito de sociedade salarial, tal como é conceptualizado por Castel (1999, 2003) afirmando, contudo, que, na sociedade francesa é possível identificar uma sociedade pré-salarial que corresponde aos anos cinquenta e ainda muito dominada pela ruralidade; uma sociedade salarial durante os anos sessenta e setenta e uma sociedade pós-industrial onde impera uma reorganização profunda da economia (Nicole-Drancourt e Roulleau-Beger, 2001: 17).

[91] Dos jovens activos nos anos cinquenta, 68% eram assalariados e 32% eram activos não assalariados, categoria que compreende trabalhadores independentes (1,5%), empresários (0,4%) trabalhadores em empreendimento familiar (19%) e aprendizes (11,9%) (Nicole-Drancourt e Roulleau-Beger, 2001: 26).

[92] No que respeita às transformações no plano educativo referenciadas pelos autores elas seguem de perto os trabalhos realizados por numerosos sociólogos franceses, como, por exemplo, Prost (1992 a, 1992b), Boyer (1994), Estabelet (1994), Duru-Bellat (1992), Boudon (1974), Cherkaoui (1982).

[93] Uma expressão deste compromisso é, por um lado, o quase monopólio do Estado na produção das qualificações profissionais, o que assegura formalmente a sua independência face ao sistema educativo, e, por outro, a produção de um sistema de normas que classifica os diplomas em função dos empregos aos quais eles se destinam, contribuindo, por esta via, para a aproximação ao sistema produtivo. É precisamente este processo que está na origem do papel atribuído ao sistema educativo francês na afectação dos indivíduos aos lugares disponíveis na estrutura social e referido por numerosos autores (Maurice, Sellier e Silvestre, 1982, Dubet, 1996b, Dubet e Martucelli, 1996, Duru-Bellat e Zanten, 1992, Verdier, 1996).

[94] O conceito de mercado interno foi criado por Doeringer e Piore (1971: 2) que o definem como «uma unidade administrativa no interior da qual a remuneração e a afectação do trabalho são determinadas por um conjunto de regras e de procedimentos administrativos» através dos quais são definidas as condições de acesso aos postos de trabalho e de mobilidade interna, a qual tende a ser privilegiada. Na sequência deste

trabalho outros autores (Eyraud, Marsden e Silvestre,1990, Ryan, Garona e Edwards, 1991) falam da existência de três tipos de mercados de trabalho das empresas: mercados internos, mercados profissionais e mercados externos. Garona e Ryan (1989) relacionam estes mercados com três grandes formas de regulação da entrada dos jovens no mercado de trabalho: exclusão selectiva associada aos mercados internos; a integração regulamentada associada aos mercados profissionais e a regulação concorrencial associada aos mercados externos.

[95] Ao utilizarem o atributo “reservados”, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 81 não estão a defender que existem empregos destinados exclusivamente aos activos jovens, mas sim que existem segmentos inteiros do sistema produtivo que lhes são inacessíveis como é o caso das grandes empresas industriais, do Estado, banca e seguradoras. Estes espaços de trabalho reservados correspondem, ao que o quadro das teorias da segmentação do mercado de trabalho é designado por mercado de trabalho secundário.

[96] Embora não façam referência a outros autores, este fenómeno tem vindo a ser analisado por vários sociólogos e economistas como, por exemplo, Castel (1999), Gorz (1997), Boltanski e Chiapello (1999), Rifkin (1997), Passet (2001), Brown e Lauder (2002b, 2001).

[97] Kovacs apelida estes novos modelos de organização do trabalho de modelos antropocêntricos, na medida em que colocam os recursos humanos no centro das organizações atribuindo-lhes uma importância decisiva para o aumento da competitividade. Aos modelos antropocêntricos opõem-se os tecnocêntricos que se caracterizam por apostar na tecnologia como uma forma de reduzir os custos com a mão-de-obra. Gazier (1992) e Boyer (1987) referem a introdução destes modelos como correspondendo a uma flexibilidade ofensiva, por oposição à flexibilidade defensiva baseada na redução da mão-de-obra e na flexibilização do emprego. Numa outra perspectiva, alguns autores designam as empresas que optam por estes modelos de organização do trabalho como organizações qualificantes (Zarifian, 1994, Lopes, 1995).

[98] Num trabalho publicado recentemente Célestin (2000) desenvolve uma análise exaustiva sobre as formas atípicas de emprego na sociedade francesa tendo em conta as suas características, a relação com a conjuntura económica e o seu impacto social.

[99] Com esta afirmação os autores não pretendem afirmar que as outras classes etárias não trabalham, mas sim que os empregos que se inscrevem no núcleo duro da relação salarial estão reservados aos assalariados entre os 25 e os 50 anos e a sua manutenção se faz á custa dos jovens com menos de 25 anos e dos trabalhadores adultos com mais de cinquenta (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001: 100). Aliás, são precisamente estes dois grupos que se constituem nos principais beneficiários da política de emprego em França: os primeiros através das medidas de apoio à inserção profissional, os segundos por via dos incentivos à interrupção da actividade (Rose, 1998: 110).

[100] Estas formas particulares de emprego contemplam o trabalho temporário, os contratos a termo certo, o trabalho em part-time, o trabalho independente, o trabalho domiciliário mas também os dispositivos criados no âmbito das medidas de emprego-formação. Como veremos mais adiante, são, principalmente, estes dispositivos que irão assumir um papel fundamental na socialização profissional de uma parte importante da juventude francesa.

[101] Na literatura francesa “debutante” é o termo utilizado para referir os jovens que iniciam o processo de inserção profissional e aos quais se associa a falta de experiência profissional (Rose, 1998, 2002, Giret, 2000, Lefresne, 2003, Freyssinet, 1996). Alguns autores, como Ponthieux (1997: 37) são mais rigorosos e definem-nos como os jovens entrados no mercado de trabalho há menos de um ano.

[102] Recentemente, alguns economistas (Rose, 1998, 2002, Freyssenet, 1996, Werquin, 1996a) têm vindo a defender que na sociedade francesa, mais grave do que o desemprego é a precariedade que está na origem da maior dificuldade de estabilização da mão-de-obra juvenil, no mercado de trabalho. Na base desta posição está a constatação empírica de que embora passem por situações de desemprego, os jovens são mais rapidamente recrutados do que os adultos, permanecendo menos tempo nessa situação.