

---

# OUTRA VEZ SEGUNDA-FEIRA

## As representações sobre a escola entre «novos» operários do Noroeste português

---

Bruno Monteiro\*

---

**Resumo:** Este texto interroga o lugar da escola nas representações dos «novos» operários. Para tanto, realizou-se uma etnografia da contemporaneidade numa comunidade industrializada do Noroeste português, que compreendeu observação participante, entrevistas aprofundadas e compilação estatística. O texto salienta a pluralidade de táticas interpretativas que se oculta pela aparência de um mesmo ato, «sair da escola», salientando que ele pode comportar, sem paradoxo, posturas de recusa, realismo, resignação ou arrependimento.

**Palavras-chave:** escola, operariado, etnografia, juventude

**MONDAY AGAIN: REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOLING AMONG «YOUNG» INDUSTRIAL WORKERS IN THE NORTH-WEST OF PORTUGAL**

**Abstract:** This paper regards the place of school amidst the representations of «young» industrial workers. On this behalf, an ethnography of contemporaneity was conducted on an industrialized community in Portuguese Northwest region, appealing for the combination of observant participation, in-depth interviews and statistical materials. The text highlights the plurality of interpretative tactics that lay under the appearance of the same single act, «school leaving», showing that it can sustain, without any paradox, postures of refusal, realism, resignation or regret.

**Keywords:** school, working-class, ethnography, youth

---

\* Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (Porto, Portugal) e Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa (Lisboa, Portugal).

**LUNDI ENCORE: REPRÉSENTATIONS SUR L'ÉCOLE PARMIS LES «JEUNES» OUVRIERS DANS LA RÉGION NORD-OUEST DU PORTUGAL**

**Résumé:** Cet article questionne le rôle de l'école dans les représentations des «jeunes» ouvriers. À cet égard, une ethnographie de la contemporanéité a été conduite dans une communauté industrialisée portugaise, avec une combinaison d'observation participante, entretiens approfondis et information statistique. Le texte montre la pluralité de tactiques d'interprétation qui se déguisent sous l'apparence d'un seul acte, «sortir de l'école», insistant sur l'existence, sans paradoxe, de postures de refus, réalisme, résignation ou regret.

**Mots-clés:** école, classe ouvrière, ethnographie, jeunesse

Este texto interroga o lugar que a «escola» (conectada embora com o «trabalho» e o «tempo livre») ocupa nas representações de «novos» operários do Noroeste português. Do ponto de vista de uma etnografia sociológica, a compreensão das práticas e representações dos «novos» operários sobre a escola imbrica-se com a observação ínsita dos recentes processos quotidianos de transformação social que atravessam uma comunidade industrializada do Noroeste português (vd. Monteiro, 2014). Durante a pesquisa em causa, realizada em 2007 e 2008, visámos a saturação do nosso espaço de inquirição mediante a combinação entre permanência prolongada sobre o terreno (incluindo a instalação de residência na comunidade em causa e um período de observação participante como «maquinista» numa fábrica de mobiliário), entrevistas aprofundadas aplicadas a operários e às suas famílias e, ainda, levantamento extensivo das séries estatísticas disponíveis sobre os indicadores económicos, escolares e sociais que caracterizam a comunidade. Rebordosa, uma comunidade integrada no concelho de Paredes, surge aparentemente cercada aos padrões do tecido social do Vale do Sousa. Os limiões de escolaridade acompanham a situação de relativa precariedade social e económica que marca esta região, que ainda recentemente pontuava à escala nacional pelos valores muito salientes de rejeição escolar, como a saída antecipada e o abandono escolar<sup>1</sup>. A estrutura produtiva da região revela a prevalência relativa de setores industriais tidos por «tradicionais», aqui em particular a indústria do mobiliário, onde perdura o vínculo eletivo entre a pulverização numa nuvem de empresas pequenas e minúsculas, com modelos de organização paternalista, parcas na sua inclinação para a inovação tecnológica e particularmente

---

<sup>1</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, a «saída antecipada» e o «abandono escolar» designam, respetivamente, a «situação dos indivíduos, num escalão etário (normalmente entre os 18-24 anos), que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola» e a «saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei». Para elementos de caracterização estatística a este respeito, veja-se o seguimento do presente texto.

sensíveis às oscilações do mercado, e uma mão-de-obra que, apesar de intensivamente integrada pelo trabalho, se pauta por baixos salários e baixas qualificações académicas (vd. Silva, 2010). Na continuação de um processo de inclusão pelo mercado e pela escola, em que, no mesmo movimento, se vinha alargando o acesso ao consumo e à propriedade por parte do operariado local e, apesar de tudo, promovendo o relaxamento da transição para os patamares pós-compulsivos de escolaridade, verificou-se rapidamente um impacte magnificado dos recentes processos de transformação social que atravessaram Portugal a partir de meados da primeira década do século XXI.<sup>2</sup> A contração económica da região do Vale do Sousa, marcada pelo encerramento de empresas, o crescimento do desemprego e a expansão da pobreza, significou uma compressão acrescida dos orçamentos familiares de largos segmentos da população da região, para o que também contribuiu o peso das parcelas de obrigações bancárias contraídas entretanto. Numa população já de si pautada por parcos rendimentos económicos – que atingiam, em 2009, apenas os 63,48% do valor nacional *per capita* (INE, 2010) –, as circunstâncias de paroxismo trazidas pela «crise» tornam esta comunidade um posto de observação privilegiado para registar sobre o terreno os processos de transformação cultural e económica em curso. Vendo-as a partir das significações e usos investidos sobre um local de sociabilidade em particular, i.e., a escola, temos oportunidade de interrogar a penetração destas circunstâncias por entre as estratégias de reprodução e as modalidades de interpretação do operariado local.

Quando entrámos no nosso terreno de pesquisa, em 2007 e 2008, cumpriam-se sensivelmente 30 anos desde que Paul Willis (1978) tivera um prenúncio de que a compreensão sociológica das práticas culturais dos «novos» operários poderia muito bem não significar uma alvorada milenarista. No entanto, Paul Willis insistia que essa consciencialização poderia trazer, ainda assim, uma «manhã de segunda-feira», o início de um novo modo de usar as potencialidades inscritas entre o universo da cultura que permitisse, a seu tempo, a autotransformação dos modos pedagógicos. Afinal, a chegada da «manhã de segunda-feira não tem que implicar uma incessante sucessão das *mesmas* manhãs de segunda-feira» (p. 192). No seu original trabalho de pesquisa sobre Hammertown, Willis pensava as vinculações entre os modos de rejeição (ou conformismo)

---

<sup>2</sup> Era tradicionalmente entre as regiões dos Vales do Sousa, Ave e Tâmega que se registavam os mais importantes valores de abandono escolar (Justino et al., 2014: 29). Nos anos mais recentes, verificou-se, porém, um incremento significativo dos níveis de escolarização nestas regiões. Vale a pena, todavia, equacionar esta aparente «normalização» com outras mudanças concomitantes, como as que, sem sair do universo escolar, se prendem, entre outras, com: a subida progressiva e generalizada dos níveis de escolaridade do conjunto da população portuguesa; o desfasamento cronológico da escolarização entre os distintos grupos sociais – i.e., o tempo necessário para aceder aos sucessivos patamares de escolaridade; ou a «inflação» objetiva dos títulos escolares (vd. Pinto, 1991). Nesse caso, estes processos aparecerão menos como uma uniformização da escolarização do que como um aspeto suplementar da reconstituição das desigualdades sociais por um movimento de translação estrutural «para cima» (Queiroz, 2005: 29).

dos «novos» operários em relação à escola como um vetor particular da reprodução social mais vasta (vd. nota de rodapé 4). Neste texto, entrados cronologicamente num novo «milênio», veremos que foi outra a «segunda-feira» que surgiu com as mudanças estruturais de longo termo que cruzaram o operariado de uma comunidade industrializada e as suas relações com a escola: a «segunda-feira» em que os «novos» operários apreciam (retrospectivamente) a escola com uma pluralidade de registos interpretativos, abrindo espaço para investir com sentidos distintos aquilo que aparenta constituir um acontecimento único, «sair da escola», seja ele realizado antes ou imediatamente após a estrita conclusão da escolaridade obrigatória.

Reengendramos a nossa estratégia de pesquisa etnográfica para a sintonizar com os desafios levantados pelas circunstâncias peculiares de existência do operariado da comunidade. Depois de situar o microscópio teórico que instalámos sobre os locais de sociabilidade dos «novos» operários, que se conectam entre si tanto no plano da temporalidade biográfica dos operários, como no plano da territorialidade dos processos de formação quotidiana do operariado local, vamos apresentar a aparelhagem metodológica que mobilizámos para aplicar empiricamente esse programa de pesquisa, acentuando sobretudo a compatibilidade entre os princípios de objetivação sociológica e as técnicas de pesquisa etnográfica. Pese o atraso que podem trazer ao contacto com o teor do nosso texto, estes preliminares de autorreflexividade tornaram-se indispensáveis pela nossa convicção epistemológica, que partilhamos com John Austin (1962: 39), o qual reputava as certezas categóricas como sintoma por excelência da «doença ocupacional dos filósofos», a respeito da relevância de submeter a exame mais do que o mundo envolvente, também os conceitos, as taxinomias e os silogismos empregados, usualmente de maneira hiper-simplificada, pelos intelectuais. Em seguida, passaremos a apreciar etnograficamente as interpretações pessoais e coletivas que, preenchendo a espessura prosaica dos locais de sociabilidade operários, remetem para a passagem pela escola e os relatos orais que se enunciaram a esse respeito nas entrevistas por nós conduzidas. A respeito da escolaridade, aliás, começaremos por apresentar elementos estatísticos que nos permitem, embora de maneira ténue, visualizar os traços mais salientes das estruturas objetivas de oportunidades que pesam sobre essas experiências e esses relatos. Por último, incluímos uma nota de conclusão que, mais do que um sumário que repita os enunciados do texto, tem como principal preocupação apresentar as plurais modalidades operárias de apreciação simbólica da escola e os quatro registos de enunciação que reconstituem um acontecimento que, à primeira vista, parece corresponder a uma simples atitude de rejeição.

## Tomar consciência da «novidade»: outros tempos, outros homens – um outro método

A nossa investigação vai centrar-se sobre protagonistas sociais, sinteticamente apelidados de «novos» operários<sup>3</sup>, que têm o seu trajeto de socialização inscrito nas transações entre a «escola» e o «trabalho» (e o «tempo livre»). Vista como local de sociabilidade e como ponto de referência simbólico, a escola, pelo cruzamento entre hiatos temporais e inserções espaciais que realiza, pode ser vista como um «cronotopo» (Bakhtin, 2001: 237), se emanciparmos este conceito da sua vinculação unicamente a tropismos literários para o ligarmos, em alternativa, a um modo de intelecção do mundo quotidiano entendido como «prosaísmo» (vd. Morson & Emerson, 1997). Nesta aceção mais lata, um cronotopo aparece como um «lugar de intersecção das séries espaciais e temporais, de condensação dos traços da marcha do tempo no espaço» (Bakhtin, 2001: 388). A aproximação etnográfica ao mundo vivido do operariado a partir dos cronotopos permite ver, em situação, a intercetção entre, por um lado, os trajetos singulares e coletivos dos «novos» operários, onde se condensa a temporalidade que caracteriza os seus percursos de socialização e, por outro lado, a incrustação territorializada das suas práticas operárias em locais de interação peculiares, como a fábrica ou o café, entre muitos outros. Ou seja, ao mesmo tempo que é nestes mesmos locais que ocorrem as inflexões biográficas que, ao longo do tempo, modelam as competências incorporadas dos operários, são estes locais também que suportam os atos concretos pelos quais tais competências são continuamente atualizadas e remodeladas pelo encontro com a materialidade e com a intersubjetividade da «ecologia humana» circundante. A este respeito, Timothy Ingold (2011: 70) salienta a relevância de usar um esquema de pensamento em termos de «*meshwork*», ou seja, a interpretação das texturas do mundo da vida por via de um raciocínio «cruzado», que Maurice Merleau-Ponty (1990: 90), antes, apelidara de «miasmático». Desta maneira, controlam-se as tendências de sobre-simplificação e insularização do pensamento por pares («tempo»-«espaço», «individual»-«social», «interior»-«exterior») e valorizam-se, pelo contrário, as categorias relacionais e transitivas que pensam sobre a mescla entre «momentos» e «lugares», «sentimentos» e «actos», ou «indivíduos» e «coletivos».

<sup>3</sup> Têm sido aconselhadas cautelas metodológicas na invocação da noção de «geração» ou expressões correlatas. Neste texto, retomamos a ideia da «geração» como convergência relativa de sentimentos e experiências pelas conexões entre pares, interpretação que tinha sido avançada nos contributos pioneiros de Karl Mannheim. Publicada pela primeira vez em 1928, esta proposta surge sem, todavia, imputar a esta noção cronológica uma natureza de homogeneidade sociológica. De resto, o próprio Karl Mannheim (1964: 537) resistiu a ver uma «geração» como uma comunidade em termos estritos, optando por limitar a sua emergência a uma «participação potencial em memórias e vivências comumente relacionadas», isto é, uma variedade particular de «regulação social da temporalidade», para usar a expressão de Joachim Matthes (1985: 366). Neste texto, estamos em sintonia com a noção de «modo de geração» avançada por Pierre Bourdieu (1992: 148), para quem as trajetórias biográficas se interseitam com as estruturas sociais para cadenciarem as «gerações» de acordo com a pertença de «classe» dos sujeitos e o momento histórico de emergência (para uma visão atualizada, vd. Mauger, 2001).

Na nossa pesquisa de terreno convoca-se, à semelhança de outras pesquisas<sup>4</sup>, o ponto de vista etnográfico para registrar os processos de reprodução social do operariado a partir de uma topografia das experiências quotidianas dos «novos» operários de uma comunidade do Noroeste português. Restringindo-nos embora, neste texto, ao lugar da «escola» nas interpretações realizadas pelos «novos» operários (sempre com o «trabalho» e o «tempo livre» na linha do horizonte), tivemos em conta, ao longo do nosso trabalho de campo, a natureza policêntrica dos locais de sociabilidade pertinentes para os «novos» operários. Numa derivação da «etnografia multi-situada» (Hannerz, 2003), optámos por realizar uma etnografia da contemporaneidade que, pelas suas virtualidades, serve para cartografar uma constelação de lugares interligados entre si pela constituição em simultâneo da experiência operária.<sup>5</sup> Embora estes locais pareçam territorialmente descontínuos e separados, eles constituem, nos termos de Simon Charlesworth (2007: 7), «um circuito topográfico que unifica a informação biográfica»; são locais, portanto, que «estão unidos pelo contributo que dão para uma cultura distinta que é constante através de espaços sociais díspares». Deste modo, vão colapsar as separações estanques entre o lugar de classe e a incrustação territorial, indo-se ao encontro precisamente da conexão histórica e sociológica existente entre a pertença operária na estrutura de poder da comunidade e os locais de interação dos «novos» trabalhadores da indústria do mobiliário em Rebordosa. Em suma, esta opção implicou replicar em termos metodológicos a trama de trocas e nexos de corpos, objetos e saberes que, encastrando-se sobre uma pluralidade de locais, circunscreve a superfície de exposição histórica dos operários a um certo momento do tempo: em termos literais, a contemporaneidade operária. Esta nossa abordagem retoma os elementos empíricos e metodológicos da nossa pesquisa original sobre este contexto de pesquisa (Monteiro, 2014), submetendo-os agora, porém, a uma interrogação específica sobre as representações operárias sobre o significado de «sair da escola», cumprindo ou não a escolaridade obrigatória.

---

<sup>4</sup> Não será um acaso que esta enunciação motive reminiscências do trabalho de Paul Willis, *Learning to Labour*. Numa altura em que nos aproximamos dos 40 anos da publicação desta obra (primeira edição em 1977), vale a pena voltar a pensar a equação «escola»-«trabalho»-«tempo livre» sob o ponto de vista proporcionado pela pesquisa etnográfica. Quando cumpriu as bodas de prata, o livro de Paul Willis tinha encontrado o mote necessário para a realização de um colóquio, mais tarde publicado em volume (Dolby & Dimitriadis, 2004), que transplantou o seu programa de investigação para os «novos tempos», ligando-o com as novas realidades do universo académico (Apple, 2004: 52-70) ou aplicando-o sobre as recentes transformações do mundo do trabalho (Nolan & Anyon, 2004: 114-129). Por razões óbvias, considerámo-nos dispensados de proceder a uma meticulosa revisão dos enunciados apresentados pelo livro original, entretanto submetidos a críticas que visam, por exemplo, a seleção exclusiva de temas relacionados com a masculinidade (McFarland & Cole, 1988) ou a suposta subscrição de conceções «românticas» e «culturalistas» sobre a resistência operária (Walker, 1986).

<sup>5</sup> Para uma outra visão da relação pela antropologia dos circuitos de movimentações e intercâmbios de bens materiais e simbólicos, vd. Rabinow e Marcus (2008).

A pesquisa de terreno começou em 2007, com a nossa entrada ao serviço, como operador de máquina, numa fábrica de mobiliário, a Empresa K. Em termos correntes, este ingresso laboral implicou trabalharmos ao longo de 14 semanas como «moço» (aprendiz ou auxiliar), colocados, portanto, entre os postos mais subordinados da hierarquia da empresa. Ao cumprirmos os regulamentos da empresa, em termos de horário, apresentação pessoal (usar a «farda») e submissão hierárquica (responder ao «encarregado»), ao sujeitarmos-nos às rotinas laborais impostas pelas tarefas inerentes ao processo de trabalho imediato («pressão» pela máquina e pelos colegas) e inscritas nas indicações orais e escritas da administração («ordens» e «fichas de produção»), ao respeitarmos os mecanismos de controlo recíproco entre colegas que caracterizam o coletivo operário («brincadeiras» mas também «chamadas de atenção» e «bocas»), ao lidarmos com todas as imposições materiais e sociais da empresa, estivemos em condições ótimas para registar exaustivamente a espessura quotidiana da vida fabril. Diariamente, mantivemos cadernos de terreno que, no seu termo, constituíam um repositório de páginas manuscritas com estas experiências de observação participante. Estas notas puderam ser, posteriormente, organizadas por recurso a uma tabela de classificação com rubricas que correspondiam às prioridades do nosso programa de investigação. No ano seguinte, em 2008, quisemos regressar a Rebordosa para, arrendando uma habitação ao longo de 16 semanas, estender o perímetro de observação sociológica a outros locais de investimento e retribuição dos operários. Frequentando os cafés e as tascas da comunidade, registando as celebrações religiosas e profanas (as «missas», a «Serragem da Velha» ou as romarias populares), ingressando num ginásio com as suas peculiares regras de ação (um caso particular de «regime», em todas as aceções da palavra, com os seus rigores disciplinares e os seus benefícios imaginados e reais) ou acompanhando uma equipa de futebol amador e as suas celebrações, pudemos registar etnograficamente as experiências sociais que se encontram para além dos limites espaciais e temporais da fábrica.

Ao longo de todo o trabalho de campo, conduzimos entrevistas aprofundadas a um conjunto de 35 operários e suas famílias. Optámos por entrevistas longas, por vezes em mais do que uma sessão, realizadas nos contextos de eleição dos entrevistados, em particular a sua habitação, onde as suas margens de controlo sobre uma situação potencialmente tensa podiam alargar-se. Por razões que se prendem com o acesso sexualmente marcado e repartido que prevalecia sobre o «espaço privado» (e o próprio local de trabalho), ficámos condicionados a entrevistar operários homens, salvo exceções. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por recurso a um protocolo que não procurou neutralizar as expressões idiomáticas e os estilos de verbalização dos entrevistados. No seguimento desta opção, o nosso uso de excertos de entrevista visa, mais do que a seleção de porções ilustrativas dos enunciados do investigador (em «unidades de sentido» compactas), a apresentação de intervalos extensos que mostrem não só «conteúdos», mas também as modalidades de estilização dos operários. Vamos privilegiar uma combi-

nação entre partículas das notas de terreno registadas por nós (que podem ser encontradas nas expressões com aspas, postas entre parêntesis, que usamos ao longo do texto) e as enunciações dos próprios operários sobre suas experiências escolares e laborais (que surgem, por sua vez, em parágrafos isolados, salientadas do corpo do texto). Para este fim, utilizámos as entrevistas realizadas com «novos» operários, sem nos concentrarmos apenas sobre casos que mantiveram necessariamente uma relação negativa com a escolaridade («abandono», «negas», «reprovações»). De maneira complementar incluímos ainda exemplos de cumprimento estrito dos limiares obrigatórios de escolaridade, em que a «saída da escola» significou, portanto, a abdicação da prossecução dos estudos. A nós, interessa-nos, sobretudo, mostrar precisamente essa pluralidade de apropriações simbólicas, ou seja, as variedades de interpretações sobre a escola (vista a partir da «saída», portanto) que são realizadas a partir de um (recente) posto de trabalho operário.

### **Maneiras de «passar pela escola»: recusa, realismo, resignação e arrependimento**

Num programa de pesquisa que recusa separar analiticamente as intermediações entre as «estruturas de poder» e as «estruturas da personalidade» (Elias, 2006), começaremos por proceder a uma breve caracterização das estruturas de oportunidades culturais de Rebordosa a partir de um conjunto seletivo de elementos estatísticos.<sup>6</sup> À escala do concelho de Paredes, vemos que a imposição estatal de limiares de obrigatoriedade, em conjunto com o proselitismo ideológico e a pressão inflacionista sobre os requisitos de certificados escolares, parece ter incentivado a mobilização escolar da população, sem que, com isso, se transforme por completo a situação de relegação escolar que, endêmica, pesava historicamente sobre a região do Vale do Sousa (Pinto & Queirós, 2010). Recentemente, as circunstâncias críticas da economia local terão contribuído para tolerar uma relativa prorrogação dos percursos escolares dos habitantes de Rebordosa, anteriormente abreviados pela mútua instigação entre a compulsão económica que estimulava a mobilização familiar para o trabalho assalariado e, noutro sentido, pela permissibilidade de um tecido industrial que seduzia e incentivava a entrada precoce ao serviço nas regiões economicamente periféricas de Portugal (Queiroz, 2005). Neste sentido, optámos por limitar a leitura ao intervalo temporal compreendido entre 1981 e 2001, o que nos permitirá, com as devidas precauções, ter uma noção da mudança intergeracional entretanto ocorrida. Entre estas datas, verificou-se uma progressão escolar visível, com o analfabetismo a comprimir-se de 13,74 para 6,35%. No entanto, este crescimento esteve sobretudo suportado pelo ensino primário (1-4

---

<sup>6</sup> Usámos os valores para o ano de 2001, por serem os indicadores mais seguros disponíveis no momento da nossa pesquisa de terreno.

anos de escolaridade), que caracterizava, em 2001, 45,64% da população do concelho (à escala nacional, pela mesma altura, ficava-se pelos 36,99%), e pelo ensino básico (5-9 anos), que passou a concentrar 31,65% (em 1981, ficava-se pelos 11,39%). Aliás, persiste um retraimento relativo ao nível dos escalões de ensino pós-compulsivos, como o ensino secundário (10-12 anos), que caracterizava, em 2001, 10,06% da população (em Portugal, neste mesmo ano, eram 16,47%), e o ensino superior, que se reduzia a 6,3%, ou seja, a menos de metade da proporção registada para o conjunto do país (13,34%). O sintoma mais inequívoco da resiliência de uma relação contrariada com a escola surge nos valores apresentados pela «saída antecipada» (em 2001, 51,6%) e pela taxa de «abandono escolar» do concelho de Paredes (6,4% para o mesmo ano), elevados por comparação com as percentagens nacionais (respetivamente, 26,5% e 2,8%, ambas para 2001). Uma salvaguarda suplementar obriga-nos a sugerir que a saturação escolar tem sido orientada segundo o género, sendo os valores para os homens relativamente mais acentuados. Nesta secção do texto, será ao sopesar as continuidades e as ruturas reveladas nas relações mantidas com a instituição escolar que iremos, assim, apreciar as mundivisões dos «novos» operários.

Ora bem, antigamente, quando se andava na escola, a gente só pensava em trabalhar, para ganhar dinheiro que era o que era importante. E como eu tinha a facilidade desse emprego, não é?, porque era tudo família, eu acabei o sexto ano que era obrigatório naquela altura, acabei e fui trabalhar. Eu desde sempre [estive ali], nasci naquele meio. Na altura a gente nem lhe chamava fábricas, chamava-lhe oficinas e eu nasci ali, fui habituado desde os meus [poucos anos], desde que comecei a andar, a ver madeira, a ver as máquinas a trabalhar quando queria e me apetecia, aquilo era tudo em casa. Fui habituado assim... Já quando estava na escola, só pensava em ir trabalhar para a oficina, porque eu não queria escola para nada, para que é que eu queria a escola? Fui obrigado a fazer o sexto ano. Quer dizer, também não era daqueles que odiava a escola, mas fiz a escola obrigatória mais nada. Era assim, quando eu andava na escola, eu não era burro nenhum, até aprendia bem, só que a paixão que eu tinha, o gosto que eu tinha era trabalhar, era ser entalhador, ser entalhador e achava piada fazer aquela talha, «como é que eles faziam aquilo, uma coisa tão complicada, como é que eles faziam aquilo?» E eu gostava daquilo e foi para aquilo que eu fui e a partir dos doze, ia fazer treze anos, eu comecei a trabalhar, salvo erro, em Agosto. (Mário, 44 anos, maquinista, 6º ano)

Não havia conversa, não. Era assim. Porquê? Vou-te explicar, no meu caso, eu entrei para a escola quase com 8 anos e andei até aos 14, não é? Pronto, atrasei dois anos, um na segunda classe, outro na quarta, o que dá os 14 anos e a quarta classe feita [sic]. Ó pá, tens de ir trabalhar, não é? Os pais era assim mesmo, 14 anos está na hora de ir trabalhar, pá. [Mas gostava de ter estudado até mais tarde?] Não, também não... Naquele tempo havia um objetivo já, mesmo com 14 anos as pessoas começam a ganhar dinheiro, «aquele fulano ganha xis», entendes? E [isso] leva-nos a deixar os estudos de parte porque havia necessidades. Eu queria algumas coisas, não é? Eu queria uma roupa para mim e não podia porque não tinha dinheiro e então as pessoas trabalhando e tendo algum dinheiro já era mais fácil ter alguma coisa que gostasse de ter e isso levava a que as pessoas andassem na escola até à quarta classe, ou até ao quinto ou até sexto, mediante aquilo que aprendesse, mas chegava àquela idade, à idade de catorze anos – «vamos trabalhar», era assim... Só raras exceções é que seguiam para a frente. (Jonas, 47 anos, maquinista, 4º ano)

Anteriormente, como o exprimem estes testemunhos de operários mais «velhos» (a necessidade do uso de aspas mostra-se nitidamente nestes casos, em que a linha de corte se encontra em torno dos 45 anos), a saída da escola não era vivida senão no registo da naturalidade, melhor: virtuosidade, porque significava, alimentada pela «paixão» do trabalho, as primícias de uma «carreira como homem e como artista». A prematura entrada nos locais de trabalho iniciava, assim, uma entronização masculina («homem feito», completo portanto), investindo o operário com insígnias viris como o «cabedal» ou a «força», e uma paulatina ascensão por entre a hierarquia da «arte», que culminava com a obtenção do estatuto técnico e simbólico de trabalhador virtuoso, isto é, «artista», ou com a instalação por conta própria como «patrão» («ser senhor de si»). Nestas circunstâncias, em que o recrutamento pelo mercado de trabalho estava praticamente garantido à escala comunitária, o prolongamento do trajeto escolar não só significava a procrastinação ou privação de proveitos económicos tangíveis (muitas vezes indispensáveis nas estratégias familiares de mobilização intensiva para o trabalho assalariado), como parecia até uma opção supérflua, vista por critérios de apreciação que não percebiam as vantagens imediatas de uma escolaridade prolongada e que, pelo contrário, eram sensíveis às valorizações viris e virtuosas trazidas pela fábrica.

Perfilou-se entretanto uma nova centralidade para a escola entre as consciências e os interesses. Por um lado, verificou-se uma inculcação mais ampla dos valores escolares, consequência da elevação por via administrativa dos patamares escolares obrigatórios (que passaram, em 1986, a nove anos), que trouxe uma lenta e matizada massificação da escolarização em Portugal (Candeias & Simões, 1999). Por outro, evidencia-se uma crescente pertinência dos títulos escolares como instrumento alternativo de acesso ao mercado de trabalho, que passa, se não a valorizar as credenciais escolares, pelo menos a penalizar a sua escassez em virtude da crescente popularização de títulos escolares (Pinto, 1991, 1999). Tudo somado, ocorre uma lenta e tensa legitimação implícita das normas de sucesso escolares como arbitrário cultural prevalecente.

Neste sentido, a escolaridade apresenta-se, hoje, mais relevante num duplo sentido: como experiência de socialização, mais não seja pela mera extensão compulsiva dos percursos académicos, e como instrumento de ação que, pelo menos virtualmente, permite trajetórias biográficas de promoção social e económica. Ao mesmo tempo, as condições de integração laboral permitidas por um mercado de emprego – que se mostrava, exceto pontualmente, recetivo aos recém-chegados e que, portanto, ratificava a razoabilidade da opção pela saída escolar – foram seriamente comprometidas tanto pela alteração da legislação laboral e pela intensificação da censura estatal e social sobre o trabalho de crianças e adolescentes, como pela subida significativa dos indicadores de precariedade económica da região (em particular, o desemprego e a emigração) verificada nos tempos mais recentes. O próprio horizonte de expectativas permitido pelo trabalho fabril parece comprimir-se e, com isso, a sua valorização como aspiração operária.

Antes, primeira etapa para a consagração estatutária e económica do operário, a saída da escola apresenta-se, hoje, como um primeiro percalço do trajeto biográfico dos «novos» operários. As razões invocadas para a saída da escola podem recorrer ao mesmo reportório de motivos («necessidade», «ambição do dinheiro») e insistir igualmente no seu carácter volitivo («escolha»); todavia, surgem por vezes sinais de que mudou a entoação que as acompanha: outrora, impassibilidade típica da vocação ou destino, que estava, inclusive, isenta de meditações e choques («não se estranhava»); agora, suspeitas de um estigma (a saída da escola vista como malogro realizado ou iminente) ou hesitações relativamente a um emprego social e economicamente menorizado («estar no pó»).

Aqui é assim, nós estamos numa zona onde 90% é móveis, só se fazem móveis, é onde se arranja melhor emprego agora, aqui estamos na capital do móvel, não é? E foi o que calhou. A família toda é assim. (...) A maior influência? Foi mesmo ter que fazer alguma coisa da vida, não podia estar parado, não podia não estudar e não trabalhar, não podia estar a viver à custa de alguém, não é?, sem fazer nada e porque queria ter a minha independência e ser alguém. (...) O pessoal daqui conhece, sabe como é o trabalho do mobiliário e olha com olhos de [quem] sabe que aquilo é o futuro para Rebordosa, essas coisas. Muitos pensam em não ser isso, mas porque a maioria das famílias aqui é isso, é tudo a trabalhar na madeira, polimentos e essas coisas... Acho que muita gente não quer mas quase todos, toda a gente passa por trabalhar no sector dos móveis aqui. Eu acho que não querem porque, tipo, não devem gostar muito de ver que [se tem que trabalhar] no pó, do serviço muito pesado, dessas coisas, mas há sempre alguém que tem que o fazer, não é? [As pessoas querem] uma coisa melhor, eles querem, tipo, trabalhar como contabilistas, com um negócio mais pessoal ou vendedores dos móveis, alguma coisa assim, trabalhar numa loja de móveis, vender, mais do que estar a fazer o trabalho duro... Também acredito que haja pessoal que queira, não é?, que queira aprender, como há aí os cursos de CNC e essas coisas todas, não é? (Isaías, 21 anos, maquinista, 6º ano)

Eu acho que a maior parte faz o trabalho porque precisa do trabalho, não por gosto, eu acho que é, a maior parte é isso. Eu vejo que muitos fazem aquilo porque precisam muito de dinheiro, precisam de trabalhar, porque por gosto acho que ninguém trabalha assim, de dizer assim: «eu gosto daquilo, é aquilo que eu quero!», [isso] não! (Isabel, 18 anos, embaladora, 9º ano)

Noutros testemunhos de «novos» operários pode ver-se como se procura, apesar da manifesta subalternização do trabalho realizada por outros membros da mesma coorte etária, preservar uma imagem de si valorizada («ser alguém na vida», «ter mais liberdade») por contraste com os colegas que continuaram na escola («malandros») ou mesmo contra as intenções parentais («diziam-me para estudar»).

[A malta da tua idade quer trabalhar nos móveis?] Eu acho que não, aqui pelo menos, eu falo aqui em Rebordosa é só malandros. Não há muita gente que goste de trabalhar. Quer é divertir-se, beber copos... não se interessam pelo trabalho. Malta [nova] que não tenha trabalho, ao alto, uui... tanta gente! Pelo menos aqui à minha beira, aqui em baixo. É melhor estar em casa, estar «ao alto», não se... não se ganha calos, não se ganha nada. Eu não, eu quero trabalhar depois ser alguém na vida. Tipo? Olha, ser feliz, casar e ter filhos. (Ezequiel, 18 anos, estofador, 8º ano)

Na escola? Os estudos... era uma coisa que não me interessava, andava lá só na brincadeira... andava só por andar, porque era obrigado. Depois chegou a uma situação que o meu pai fartou-se e fui trabalhar. Eu disse que não queria ir mais para a escola e ele pôs-me à beira dele a trabalhar. (...) Nos primeiros dias ainda era naquela, uma pessoa ainda pensava «que eu a esta hora podia estar a brincar, podia estar a jogar bola e estou ali», mas... mas não estou arrependido, há pessoas que estão arrependidas, mas eu não estou. Porque eu não gosto de estudar, não estou arrependido. Gosto de trabalhar, até... ao primeiro ainda era naquela, que eu ainda pensava muito «que podia estar a fazer isto e isto», agora não, agora eu já me habituei, já não me custa nada. É assim, eu quando andava na escola ao fim-de-semana eu, raramente, podia sair, quer dizer, eu poder podia, mas não podia sair até muito tarde para chegar a casa, tinha pouco dinheiro porque era só trocados, agora... Agora desde que comecei a trabalhar não, tudo mudou... Não é só por causa do dinheiro, tenho mais liberdade... tudo mudou... Tenho chegado mais tarde a casa, os meus pais até nem me dizem nada, só que eu não chego muito por respeito, porque eles ficam sempre preocupados, posso ir para onde quero... não é? (...) Desde pequeno, eu nunca mudei, sempre quis ser marceneiro e muitos diziam «oi, não queres uma profissão melhor? Estuda e assim...», não, sempre marceneiro. Foi até ir para marceneiro. [Que diziam os teus pais?] Os meus pais? Diziam-me para estudar... para estudar, ao fim, eu andava no sexto ano e disse: «não quero estudar mais!», e eles: «vais estudar, vais estudar!», prontos, andei a estudar contra a vontade, depois todos os dias estava sempre a falar nisso, que não queria estudar e eles, prontos, «não queres estudar, vais trabalhar!... Ele falou para o patrão dele, e o patrão dele meteu-me, prontos, foi daí que eu saí da escola, saí da escola e fui para lá, fui logo. Eu desde que saí da escola nunca... nunca pensei em ir para a escola. (Sofonias, 17 anos, marceneiro, 6<sup>o</sup> ano)

A «autocondenação» dos «novos» operários, observada já por Paul Willis (1978b: 51), permanece um traço saliente tanto dos seus sentimentos e comportamentos escolares («andava a brincar»), como das narrativas que eles constroem retrospectivamente para explicar a sua postura contrariada («não dava para mim a escola»).<sup>7</sup> A entrada para a fábrica surge, nestes relatos, precedida pela suposta demonstração de incompetência («não dar para a escola», «só andava a passear os livros», «não tinha cabeça pa' aquilo») ou pela compulsão material («dificuldades económicas») identificadas pelos «novos» operários. Estas circunstâncias não significam a eliminação da carga de voluntarismo do que surge relatado como «escolha» pessoal: a responsabilidade de «deixar a escola» é assumida por estes «novos» operários, usualmente em consequência da constatação das suas pretensas limitações, escassez de interesse ou negligência. No entanto, a visão voluntarista imbrica-se, sem paradoxo, com a antecipação de uma provável frustração escolar («sempre não ia a lado nenhum», ou com uma resignação, por vezes irónica, perante

<sup>7</sup> Nos termos de Paul Willis (1978b), esta atitude dos «novos» operários é que permite, através da autorrepressão pessoal e da oposição cultural ao universo dos valores escolares, que sejam facultados «poderosos critérios implícitos e processos constrangedores da experiência que conduzem os jovens da classe operária a fazer “voluntariamente” a escolha de entrar na fábrica e, dessa maneira, contribuir para a reprodução tanto da estrutura de classe do emprego tal como ela existe, como da “cultura de oficina”, elemento englobado no conjunto geral da classe operária» (p. 51). Deste modo, estes operários são impelidos a «contentarem-se com um sucesso subjectivo no interior de um fracasso objectivo que os engloba» (p. 61).

as barreiras que se levantam ao sucesso escolar («não é para gente como nós»). Deste modo, as tentativas para lidar com situações de carência económica e subordinação cultural («ganhar para mim», «não estar dependente», «poder fazer o que quiser», que parecem privilegiar unicamente as recompensas imediatas e individualizadas do salário («ganhar a vida»), exprimem realmente a persistência de um sentido minorizado de si, transladado em sentimentos de inferioridade e humilhação. Mais: são expressão de um realismo desencantado na apreciação intuitiva da aparente inutilidade prática ou da irrealidade de uma escolarização prolongada. Desse modo, a passagem da escola para a fábrica acaba por ser reinterpretada como uma opção realizada no registo da razoabilidade, como um sacrifício de redenção, ou até como um vetor de emancipação, embora aqui «ter liberdade» possa significar sobretudo o acesso ao universo do consumo, isto é, a «roupas de marca», «carros em condições», «beber copos», «sair e ir até ao shopping».

Por um lado, não me senti incentivado pela família, e por outro, eu também não me senti muito motivado porque via as situações à minha volta, e não queria aquilo para mim. (...) Sei que ao estudar, ao ir para a faculdade, etcetera, etcetera, muitas das coisas que eu fazia e ainda faço agora, sei que se calhar não as podia fazer. As dificuldades económicas, porque é assim, o meu pai trabalha, a minha mãe trabalha, mas estamos a pagar a casa, etcetera, etcetera. São despesas que interferem muito na vida de uma família, o meu irmão está a estudar também e uma das razões foi que eu não queria que os meus pais gastassem tudo em mim, tendo o meu irmão a estudar e ter que o tirar a ele, isso nunca quis, preferi que ele continuasse a estudar, o meu irmão vai e, se eu puder, ajudo a ir para a faculdade, tendo a minha ajuda vai para a faculdade e tem tudo direitinho. Prefiro ficar eu pelo caminho mas saber que ele vai prosseguir. (...) Sei das coisas todas, sei de tudo o que se passa aqui dentro da minha casa. (...) [Mas o que mudou?] Abdi quei de muitas coisas e adiei outras, tinha de abdicar de algumas actividades que fazia, tive de abdicar de algumas pessoas que conhecia, para poder trabalhar. (Zé Mário, 19 anos, embalador, 9º ano)

Este aparente realismo da «escolha» do trabalho em detrimento da escola solicita, porém, uma inusitada operação de justificação e remissão. Um traço original entre os «novos» operários consiste, precisamente, na emergência de expedientes retóricos para suportarem uma opção que aparece, hoje, em contracorrente aos padrões culturais tidos por universais (vejam-se os modelos televisivos), aos comportamentos dos colegas de coorte e, por vezes, aos conselhos dos pais. Ao contrário do que sucedia antes, quando esta opção se apresentava evidente por si mesma aos «velhos» operários que entrevistámos, a saída de escola parece agora trazer consigo a necessidade de encontrar razões que expliquem um movimento que se parece progressivamente com um desvio às normas sociais hegemónicas e que, por isso, traz consigo angústias e dúvidas que preparam um arrependimento latente ou iminente (especialmente visível, ironicamente, pela insistência com que se sublinha a ausência de arrependimento). Desta maneira, a saída da escola apresenta-se, apesar do seu pretenso voluntarismo e do seu suposto realismo e razoabilidade, contaminada com uma situação de penalização, inesperada entre os «novos»

operários de Hammertown encontrados por Paul Willis, que pareciam (ainda) convencidos da valia e conveniência da sua opção de oposição à escola (vd. nota de rodapé 7). Trata-se de uma situação de penalização que, condescendendo-se por uma vez com o uso de uma antinomia, pode ser vista simultaneamente como objetiva e como subjetiva: *objetiva* porque a carência de títulos escolares acarreta hoje, quando se registam tendências para uma elevação constante dos patamares escolares, uma situação de penalização acrescida no interior do mercado de emprego (penalização que antes simplesmente não havia nesta comunidade industrializada); *subjetiva* porque, tornada nítida a exceção negativa que representa numa sociedade onde a escolaridade se «massificou» se não social, pelo menos retoricamente (Araújo, 1996), a saída prematura da escola veicula sentimentos de inferioridade e incompetência perante os padrões do «sucesso» e as sociabilidades dominantes e, conseqüentemente, motiva a necessidade de explicitação de uma atitude que parece, agora, precipitada ou penalizadora vista por arbitrários culturais que associam a ideia de «juventude» a uma escolaridade alargada.

### **Notas finais: as múltiplas razões para um mesmo ato**

Neste texto, insistimos em restituir a complexidade que tomam as atitudes e as representações sobre a escola que são mantidas pelos «novos» operários de uma comunidade industrializada do Noroeste português. Verificando as transformações sociais e políticas do operariado contemporâneo, subsumidas macrosocialmente pela ideia de «crise», montámos um programa de pesquisa etnográfica que procurou ponderar a sua inscrição nas situações microssociais habitadas pelos «novos» operários de Rebordosa, onde as estruturas sociais mais vastas são glosadas pelas suas práticas situadas. Desta maneira, por via de uma aproximação etnográfica aos contextos vividos de existência operária, operacionalizámos um horizonte de interrogação sociológica sobre as relações materiais e simbólicas mantidas com a escola pelos «novos» operários.

A «massificação», pelo menos retórica, da escolarização em Portugal (Araújo, 1996) concorreu para tornar aparentemente desnecessário pensar a permanência de uma pluralidade de usos sociais da escola, em particular os que se encontram vinculados a estratégias de mobilização para o trabalho que não passam exclusivamente pela mediação dos títulos escolares ou que parecem, inclusive, minimizar a sua relevância simbólica e económica. A suposta universalidade da escola (em todas as aceções da expressão), com a sua imposição de uma norma hegemónica de modo de vida para a «juventude», veio suscitar o aparecimento de inusitadas tensões para os «novos» operários, por um lado impelidos a reverenciarem a legitimidade e a valorização das credenciais escolares como arbitrário cultural dominante, por outro lado insensivelmente orientados para uma antecipação do acesso ao emprego como expediente para superarem os (auto-)preconceitos cul-

turais que encontram na escola e para realizarem as suas pretensões a um consumo conspícuo. Na realidade, encontrámos uma situação de paroxismo em que essa «voluntária» saída da escola (coincidindo com o limiar obrigatório ou, inclusive, antecipando-se a ele) surge, ainda assim, como um insucesso atual ou potencial aos olhos dos «novos» operários, precisamente porque eles reconhecem, apesar de tudo, o crescente consenso em torno da passagem pela escola como via única ou, ainda, aquiescem com os discursos sobre as vantagens materiais e simbólicas prometidas por percursos escolares mais longos. Desde logo, porque a saída da escola não mais parece conduzir necessariamente à ocupação de um emprego valorizado entre a comunidade, entretanto atascada numa intensa «crise» económica. Em seguida, porque se tornou mais saliente o sentimento de culpabilidade ou menoridade associado ao incumprimento das imposições de normas escolocêntricas para as fases de vida ditas «juvenis». As expressões verbais, sentimentais e comportamentais aparentemente antagónicas reveladas por estes «novos» operários, onde se conciliam o voluntarismo e a necessidade («fui eu que quis» *vs.* «teve que ser»), o realismo e a transcendência («queria dinheiro» *vs.* «sacrifiquei-me»), o menosprezo de si e a valorização da sua ética («era burro» *vs.* «não queria ser malandro»), o vilipendiar ou a promoção da escolaridade («não gostava» *vs.* «ter melhores empregos»), essas expressões, escrevíamos, todas elas são menos consequência de uma inabilidade discursiva ou intelectual do que uma tentativa para se apropriarem verbalmente de uma realidade social e económica ela própria contraditória.

Para lidar com esta tensão, tentando articulá-la pelo menos em termos linguísticos, encontrámos, sumariamente, quatro modos de ver, pensar e usar a escola. Assim, podemos ver como um mesmo ato, a desvinculação escolar, surge conjugado por uma pluralidade de táticas de interpretação. Desde logo, a recusa ostensiva da permanência na escola, vista como um terreno de negação cultural («era burro») ou como privação de estatuto social («fui trabalhar para ganhar dinheiro», «poder sair à noite»). Em seguida, a relação com a escola pode pautar-se pelo realismo. Neste caso, a saída da escola, que não teve de passar necessariamente pelo incumprimento da escolaridade obrigatória, liga-se com uma manobra que procura minimizar os custos pessoais e coletivos de uma experiência potencialmente constrangedora e, ao mesmo tempo, assegurar o acesso franqueado aos bens de consumo que permitem a reconstituição dos avatares da «cultura juvenil» transmitidos pelos meios de comunicação de massas («roupas de marca», «carros»). Em alternativa, a rutura com o trajeto escolar pode aparecer também sob o signo da resignação. Uma resignação que corta de través a oposição entre iniciativa pessoal e compulsão económica, compreendendo tanto os movimentos inspirados pela constatação da sua suposta incompetência, inabilidade ou barbarismo, como as necessidades materiais mais brutas impostas pela escassez de recursos familiares. Ambos os casos mostram precisamente uma atitude de resignação perante a «natureza», num caso perante a natureza «interior», noutro perante a «exterior». Um último vetor de interpretação parece ser o arrependimento. Nas «novas» circunstâncias de escolarização ampliada,

em que, para mais, as hierarquias de valores escolares e profissionais são contrárias à reputação operária (vista, muitas vezes, como «suja», «mal paga», «sem futuro»), o potencial para um sentimento de perda ou para o revisionismo toma proporções inesperadas. Este arrependimento pode, curiosamente, revelar-se pela pressão sentida em provar a «razoabilidade» ou a «virtude» da opção de interromper o trajeto escolar, cumprindo ou não as regulações legais da escolaridade obrigatória. A opção de «sair da escola», logo «ir trabalhar», não mais se sustenta a si mesma pela sua valia intrínseca ou pela inscrição entre a lógica espontânea das coisas, motivando agora a apresentação de motivos, justificações ou atenuantes. Desde logo, sinalizar esta pluralidade de registos de interpretação da «saída da escola» torna-se relevante quando se procuram medidas que promovam um «regresso à escola»: ter em conta que esse mesmo ato pode esconder uma multiplicidade de apreciações, torna possível avançar propostas calibradas para os distintos segmentos destes «novos» operários», indo ao encontro das suas diversas (e contraditórias, por vezes) relações com a escolaridade passada ou futura.

**Agradecimentos:** *Presentemente, o autor beneficia de uma bolsa de pós-doutoramento com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, financiada por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu através do POCH – Programa Operacional Capital Humano (SFRH/BPD/85086/2012).*

**Correspondência:** *Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal.*

*Email: bjrmonteiro@gmail.com*

## Referências bibliográficas

- Apple, Michael (2004). Between good sense and bad sense: Race, class and learning from learning to labour. In Nadine Dolby, & Greg Dimitriadis (Eds.), *Learning to labour in new times* (pp. 61-82). London: RoutledgeFalmer.
- Araújo, Helena C. (1996). Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.
- Austin, John (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bakhtin, Mikhail (2001). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1992). La jeunesse n'est qu'un mot. In *Questions de sociologie* (pp. 143-154). Paris: Éditions de Minuit.
- Charlesworth, Simon (2007). Reflections on violence and suicide in South Yorkshire: (Dis-)United Kingdom. *Anthropology Matters Journal*, 9(1), 1-21.
- Candeias, António, & Simões, Eduarda (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, XVII(1), 163-194.

- Dolby, Nadine, Dimitriadis, Greg, & Willis, Paul (2004). *Learning to labour in new times*. London: RoutledgeFalmer.
- Elias, Norbert (2006). Figuration, sozialer prozeß und zivilisation: Grundbegriffe der soziologie». In Norbert Elias, *Aufsätze und andere Schriften*, vol. III (pp. 100-117). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hannerz, Ulf (2003). Being there... and there... and there! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, 4(2), 201-216. doi:10.1177/14661381030042003
- INE. (2010). *Estudo sobre o poder de compra concelbio 2009*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Justino, David, Pascueiro, Liliana, Franco, Luísa, Santos, Rui, Almeida, Sílvia, & Batista, Susana (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso, Portugal 1991-2012*. Lisboa: CESNOVA/Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- Mannheim, Karl (1964). Das problem der generationen. In Karl Mannheim, *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk* (pp. 509-565). Berlin: Luchterhand.
- McFarland, Joan, & Cole, Mike (1988). An Englishman's home is his castle?: A response to Paul Willis's «unemployment: The final inequality». *British Journal of Sociology of Education*, 9(2), 199-203.
- Matthes, Joachim (1985). Karl Mannheims «Das Problem der Generationen», neu gelesen: Generationen-Gruppen- oder «gesellschaftliche Regelung der Zeitlichkeit?». *Zeitschrift für Soziologie*, 14(5), 363-372.
- Mauger, Gérard (2001). «La jeunesse n'est qu'un mot»: A propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu. *Agora Débats/Jeunesses*, 26(1), 137-142. doi:10.3406/agora.2001.1924
- Monteiro, Bruno (2014). *Frágil como o mundo: Etnografia do quotidiano operário*. Porto: Edições Afrontamento.
- Morson, Gary Saul, & Emerson, Caryl (1997). *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics*. Stanford: Stanford University Press.
- Nolan, Kathleen, & Anyon, Jean (2004). Learning to do time: Willis' model of cultural reproduction in an era of postindustrialism, globalization and mass incarceration. In Nadine Dolby, Greg Dimitriadis & Paul Willis (Eds.), *Learning to labour in new times* (pp. 133-149). London: RoutledgeFalmer.
- Pinto, José Madureira (1991). Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In Stephen Stoer (Ed.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem interdisciplinar* (pp. 15-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, José Madureira (1999). Flexibilidade, segurança e identidades sócio-profissionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 19(20), 5-37.
- Pinto, José Madureira, & Queirós, João (2010). Relação com a escola e modelo de desenvolvimento. In José Madureira Pinto & João Queirós (Eds.), *Ir e voltar: Sociologia de uma colectividade local do Noroeste português (1977-2007)* (pp. 275-318). Porto: Edições Afrontamento.
- Queiroz, Maria Cidália (2005). *Classes, identidades e transformações sociais*. Porto: Campo das Letras.
- Rabinow, Paul, & Marcus, George (2008). *Designs for an anthropology of the contemporary*. Duke: Duke University Press.
- Silva, Ester Gomes (2010). Estruturas económicas e emprego no Vale do Sousa, Penafiel e Fonte Arcada: Uma visão panorâmica sobre as últimas três décadas. In José Madureira Pinto & João Queirós (Eds.), *Ir e voltar: Sociologia de uma colectividade local do Noroeste português (1977-2007)* (pp. 133-163). Porto: Edições Afrontamento.

- Walker, James C. (1986). Romanticising resistance, romanticising culture: Problems in Willis's theory of cultural production. *British Journal of Sociology of Education*, 7(1), 59-80.
- Willis, Paul (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.
- Willis, Paul (1978b). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24(1), 50-61.
- Willis, Paul (2004). Twenty five years on: Old books, new times. In Nadine Dolby & Greg Dimitriadis (Eds.), *Learning to labour in new times* (pp. 167-195). London: RoutledgeFalmer.