

## APRESENTAÇÃO

Nosso estudo investigativo é uma retomada do trabalho que realizamos em nível de mestrado. Durante o mestrado, realizamos uma pesquisa comparada que buscou compreender as condições de trabalho e escolares do jovem que estuda e, ao mesmo tempo, trabalha nos supermercados da cidade de Porto Alegre - RS - Brasil e na Província de Buenos Aires-Argentina.

Em Porto Alegre (Brasil), os jovens que participaram de nossa pesquisa pertenciam ao nível fundamental e médio, estavam na faixa etária dos quatorze aos dezessete anos e pertenciam tanto ao sexo feminino quanto ao sexo masculino.

Na Província de Buenos Aires (Argentina), as jovens que participaram de nossa pesquisa eram do sexo feminino e estavam na faixa etária dos vinte aos vinte e cinco anos. Moravam na Capital Federal (Buenos Aires), na cidade de Hurlingham e na cidade de Moreno. Duas estavam na universidade e uma cursava a especialização para o magistério-nível terciário. Na pesquisa realizada em Porto Alegre, participaram os (as) professores (as), mães e pais dos jovens pesquisados. Na Província de Buenos Aires conseguimos entrevistar apenas os (as) professores (as) e das jovens participantes.

Os resultados que encontramos nos dois países apresentaram os seguintes aspectos em relação ao trabalho:

- o jovem, em geral, diziam que o trabalho era cansativo, rotineiro, monótono e simplificado;
- existiam poucas possibilidades de qualificação no local de trabalho;
- os treinamentos realizados tinham o objetivo de responder às exigências da empresa, agradar aos clientes e obedecer aos chefes;

-o ritmo de trabalho adotado por esse setor de serviços era semelhante ao ritmo da linha de montagem de uma fábrica;

-os contratos de todos os jovens que participaram da pesquisa, eram temporários e precários, oferecendo poucas vantagens sociais aos mesmos;

Os resultados relacionados ao estudo também apresentavam aspectos comuns, bem como algumas diferenças:

-todos os jovens brasileiros apresentavam dificuldades de tempo para realizar as tarefas escolares assim como para estudar;

-a maioria dos jovens brasileiros chegava atrasada, dormia em sala de aula e não realizava os trabalhos escolares - o que os levava à reprovação e, muitas vezes à evasão escolar em determinada época do ano, principalmente quando se aproximava o final do ano letivo, época em que a quantidade de horas extras aumenta nesse setor de comércio.

-todos os jovens brasileiros não conheciam seus direitos sociais e a existência de seu sindicato;

-os jovens brasileiros não demonstravam um maior nível de consciência da exploração a que estavam submetidos. Todos buscavam trabalho considerando alguns motivos e valores imediatos e que nos foram colocados na seguinte ordem: melhoria econômica, independência pessoal, responsabilidade individual, sobrevivência, sociabilidade e desenvolvimento pessoal;

-as jovens argentinas faziam um grande esforço para conciliar trabalho e estudo, porque para elas era imperativo estudar como uma tentativa de superar sua condição de classe e trabalhar naquilo que gostavam;

-os motivos e valores dessas jovens apresentaram-se diferenciados dos jovens brasileiros, considerando a ordem em que foram colocados, como por exemplo: sobrevivência, melhoria econômica, responsabilidade familiar, independência pessoal.

A maior diferença apareceu, no entanto, no que se refere à concepção que essas jovens argentinas têm de trabalho em relação aos jovens brasileiros. Para as jovens argentinas, o trabalho apresenta-se como algo compulsório em suas vidas, como necessidade; para as jovens e os jovens brasileiros, o trabalho era considerado algo bom, pois, segundo seus pontos de vista, aprendiam coisas novas, conheciam pessoas, além de poder contar com seu dinheiro para comprar nos shoppings da moda.

A concepção diferenciada foi atribuída por nós à faixa etária dos pesquisados e ao grau de estudo. Hoje atribuímos também a algumas diferenças históricas que caracterizaram o processo de luta de classes nos dois países.

Nesse estudo, não particularizamos uma unidade capitalista de trabalho, mas, ao contrário do primeiro estudo, buscamos conhecer o trabalho que esses jovens desenvolvem nos vários ramos de atividades disponíveis a eles no atual momento histórico de capitalismo globalizado e neoliberal.

Colocamos em nosso estudo anterior, e reafirmamos no atual estudo, que nossa experiência como professora e orientadora educacional nas escolas públicas estaduais de Porto Alegre e de Santa Maria foi fator que contribuiu para que nosso interesse se voltasse para as questões que envolvem trabalho e educação, buscando estudar de forma mais profunda as condições de trabalho dos jovens.

As funções que assumimos (professora e orientadora) nos deram a oportunidade de conhecer mais profundamente os reais problemas enfrentados pelos alunos em sua vida pessoal. Em geral, na escola, esses problemas não aparecem. A função de orientadora, além de buscar ajustar os alunos às exigências da sociedade de classes, tinha como objetivo sondar aptidões, encaminhar para o mercado de trabalho e ouvir os problemas dos alunos, no SOE (Serviço de orientação Educacional). Entre seus problemas, fazia-se presente o fato de eles trabalharem e estudarem ao mesmo tempo. Como resultado, constatamos que havia problemas de conciliação dessa dupla tarefa. Nos contatos com os alunos e na tentativa de ajudá-los, percebemos que o que era contado a nós, naquela pequena sala de atendimento, sobre suas condições de vida e os motivos que os levavam a trabalhar, era, sem dúvida, um fenômeno ligado a um contexto maior que se refere à forma de organização econômica política e social própria do capitalismo.

Não apenas os jovens adolescentes, nossos alunos, trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo. Também trabalhavam as crianças que foram nossas alunas e alunos, no interior do Rio Grande do Sul, onde assumimos a tarefa de Auxiliar Social e de Orientadora Educacional, em uma escola pública municipal de ensino fundamental (antigo 1º grau). A maioria desses alunos pertencia a famílias pobres e trabalhava em serviços informais. Convivemos também com alunos que roubavam nas feiras de alimentos e perguntavam em sala de aula se “roubar era pecado”. Na escola, essas crianças, desejavam ter coisas dos colegas, tais como estojos, lápis colorido, pastas,

entre outros materiais. Como não podiam comprar, “pegavam” dos colegas esses materiais. Em função dessa atitude, os mesmos eram rotulados e rejeitados pelos professores e pelos colegas.

Todos esses acontecimentos vividos por nós levaram-nos a refletir e tentar compreender as causas desses fatos, que para nós eram relevantes.

Nossa iniciação teórica, na tentativa de entender alguns fenômenos sociais que desembocavam na escola, deu-se pela via da teoria do conhecimento conhecida como Apriorismo. Por não estarmos contentes com as explicações tradicionais e com o tratamento tradicional dado a esses problemas, buscamos novas fontes. Essa teoria era a que estava mais à mão, mais próxima em época de ditadura militar. Lemos muito Rogers e A. S. Neill. Compramos uma coleção inteira escrita por Neill sobre sua experiência em Summerhill. Entendemos a mesma como uma rica experiência. Summerhill chegou a ser a escola de nossos sonhos. A visão de Neill pautou muitas de nossas experiências com as crianças tanto como Orientadora Educacional quanto como Auxiliar Social<sup>1</sup>. Ainda não conhecíamos outras teorias em nosso início de carreira como professora e orientadora. Hoje pensamos que aprendemos muito com Neill, apesar de não mais concordarmos com o apriorismo epistemologicamente e muito menos acharmos que a pedagogia não-diretiva é o melhor método. Mas, sem dúvida, aprendemos com ele a olhar os alunos amorosamente, a entendê-los como crianças e adolescentes e também entender os estragos da falta de amor e compreensão para com eles. Também havia, em Neill, uma crítica à sociedade e ao autoritarismo tanto de direita quanto de esquerda. Era próprio de seu pensamento libertário. Isso nos agradou e nos deu uma maior visão de contexto.

Com o envolvimento político, alguns anos mais tarde, nossa leitura mudou para Politzer, Trotsky, Lênin, Marx e alguns autores que escreviam sobre educação de forma crítica. Paulo Freire voltava de seu longo exílio e procurávamos não perder suas palestras, tanto em Santa Maria quanto em Porto Alegre. Rompemos, então, com nossa visão ingênua de escola e de sociedade e passamos à visão crítica da mesma.

Ao contar essa parte inicial de nossa experiência, chegamos a um outro fator importante, que alimentou nossa curiosidade investigativa. Foi na pós-graduação da UFRGS, nos anos oitenta

---

<sup>1</sup> No final da década de 70 e início da década de 80, exercemos a função de Auxiliar Social da escola. Na época coordenamos os vários atendimentos existentes na escola, tais como: atendimento dentário realizado pelo dentista e sua enfermeira, atendimento médico realizado pelo médico (a) titular que atendia durante o não letivo durante e pelos doutorandos da UFSM que faziam exames nos alunos, para que os mesmos pudessem fazer Educação Física. Além disso, organizamos feiras, do agasalho e de livros, juntamente com as mães e conseguimos legumes, cereais e aves

(Nova República), quando já participávamos da militância sindical e partidária, que aprofundamos nosso interesse pelas questões ligadas ao trabalho em geral. O impacto de compreender que, como professora, éramos também uma trabalhadora explorada, fez-nos ver nossos alunos que já trabalhavam e os futuros trabalhadores com outros olhos. Como iguais.

Na época participamos de seminários, palestras, passeatas. Lemos livros. Conhecemos pessoas. Mudamos idéias. Já não poderíamos continuar sendo a mesma professora e orientadora de antes.

Voltamos à UFRGS em 1996 para cursar o mestrado. Começamos a participar do grupo de pesquisa de Formação de professores do Mercosul/Conesul. Já tínhamos um antigo anteprojeto de pesquisa que, por razões pessoais, não se realizou. O interesse de pesquisa ainda era o mesmo e, após as reformulações necessárias, continuamos dentro do tema, educação e trabalho, e, mais especificamente, buscamos pesquisar sobre o trabalho de crianças e jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo. Nosso orientador e antigo professor, da pós-graduação, ajudou-nos a chegar ao problema pesquisado: As condições de trabalho e estudo dos jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo nos supermercados de Porto Alegre-RS-Brasil e na Província de Buenos Aires-Argentina.

Hoje pensamos que pesquisar as condições de trabalho é fundamental. As condições concretas de trabalho dos seres humanos, homens e mulheres, determinam em muitos aspectos suas idéias, suas consciências e a qualidade de suas vidas. Podem abrir ou não possibilidades de desenvolvimento. Isso depende da forma e do conteúdo do trabalho realizado.

A convivência e as discussões teóricas com os colegas do grupo de pesquisa, os Seminários Internacionais dos quais participamos, nos países do Conesul tais como: Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Brasil influíram ainda mais em nosso desejo de pesquisar sobre educação e trabalho, porque entendemos que o trabalho continua sendo uma categoria central na vida dos seres humanos e, como tal, deve ser tema de discussão que conste nos currículos escolares.

Nosso grupo de pesquisa tem como tema a Formação de Professores no Mercosul Conesul. Pensamos que, dentro desse tema, cabe nosso interesse investigativo, pois os professores como trabalhadores, tanto quanto seus alunos vivem problemas semelhantes: pouca ou

---

nos vários supermercados da cidade e na Avipal, para oferecer sopa aos alunos e alunas carentes. Na época, iniciamos o curso de Orientação Educacional na UFSM.

insuficiente formação, péssimas condições materiais de trabalho, baixos salários, às vezes pagos de forma parcelada. Portanto, os professores deveriam, segundo nosso ponto de vista, ter um interesse particular em relação às transformações do mundo do trabalho e do contexto em que essas transformações ocorrem.

A educação é um campo de debates e de intensos conflitos presente nas escolas. É visível que nossa profissão é uma das profissões mais singulares no contexto social. Uma profissão complexa e difícil, bem como estratégica na luta pela hegemonia ideológica. Talvez por isso existam tantas leis que a regem. Além da LDB, temos a Constituição, os pareceres do MEC e dos Conselhos Estaduais de Educação. A nova LDB, lei nº 9.394 / 96, propôs mudanças em determinadas questões educacionais, mas as poucas mudanças que favorecem os professores, como, por exemplo, os artigos 12 e 13 da lei (construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas), não foram por eles compreendidas devido à história de construção da lei e ao contexto neoliberal em que a mesma foi sancionada. Os professores encontram dificuldades em aceitar a lei como algo importante, porque não participaram de sua discussão e construção. A nova LDB, contudo, tendo trazido alguns avanços, não transformou a prática pedagógica nas escolas. As dificuldades vividas pelos professores atingem diretamente o nível de qualidade da educação que é oferecida às crianças e aos jovens das classes populares. Existe um distanciamento da escola no que se refere à realidade concreta vivida pelos alunos, jovens trabalhadores ou não. O surpreendente é que os professores também são trabalhadores como os alunos, mas negam-se como tal.

Em nossa tese, partimos dos resultados encontrados em nossa dissertação de mestrado. Elaboramos não mais uma hipótese, mas uma tese sobre o trabalho dos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo.

Esse contexto vivido nas escolas públicas e nossa história como professora e orientadora foram motivos que nos levaram a buscar pesquisar o trabalho através das escolas, realizando, assim, o vínculo com a educação.

Em nossa investigação atual, pesquisamos em três escolas públicas estaduais de ensino básico de Porto Alegre. A escolha das escolas relaciona-se aos critérios que estabelecemos juntamente com nosso orientador.

Para nós, a escola pública estadual e/ou municipal é o local mais apropriado para encontrarmos os jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, porque precisam trabalhar. É

nessas escolas que se encontram os jovens mais pobres que fizeram parte de nossa população e que correspondiam ao problema de pesquisa que colocamos para nosso estudo.

Os critérios estabelecidos estão explicitados na metodologia de nosso trabalho, onde também apresentamos os acontecimentos que envolveram a busca de nossa população e amostra.

Escolhemos três escolas básicas, porque nas mesmas temos a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Dessa forma seria mais fácil para nós encontrarmos os jovens do ensino fundamental e médio em uma mesma escola. As escolas pertencem a zonas diferentes da cidade de Porto Alegre. Uma delas fica na zona sul, a outra na zona norte e a terceira escola fica entre a zona sul e o centro, mas, pelos critérios do CPERS/ Sindicato (já explicados em nossa dissertação), pertence à zona centro. Entre as três escolas escolhidas, apenas em uma delas envolvemos com os alunos do noturno na pesquisa. Nas outras duas, pesquisamos com alunos do turno da manhã. Tal como constatamos durante nossa pesquisa de mestrado, os jovens trabalhadores encontram-se em maior número no turno da noite ou no turno da manhã.

Não identificaremos as escolas pelo seu nome. Nomearemos as mesmas como escola Alfa, Beta e Gama. Nas duas primeiras (Alfa e Beta), pesquisamos com o turno da manhã, e, na terceira (Gama), pesquisamos com o turno da noite.

Não identificar as escolas responde a ética de pesquisa da universidade e respeita, acima de tudo, o que estabelecemos com as escolas, seus diretores, professores e alunos. Não identificaremos pelo nome também os sujeitos que participaram da pesquisa. Seus fragmentos de fala aparecerão identificados como entrevistas um, dois, até o número final do total de entrevistados. Por ex: E1, E2, e assim por diante. Assim também será feito com as entrevistas das professoras e professores bem como das mães.

Trabalhamos, em nossa investigação atual, com vinte e cinco jovens trabalhadores estudantes de três escolas públicas estaduais de Porto Alegre, na faixa etária de quinze a dezenove anos, pertencentes ao ensino fundamental e médio e ao EJA, com cinco mães e com doze professoras e dois professores.

Realizamos nosso estudo com o apoio, fundamentalmente, nas categorias do materialismo dialético (MD). Detivemos-mo-nos também em algumas categorias da economia política como mais-valia, trabalho concreto e trabalho abstrato.

Apresentamos nosso trabalho dividido em três grandes capítulos. No primeiro capítulo, que denominamos: *Situando e delimitando a problemática em estudo*, tratamos de fazer uma

introdução geral sobre o que queremos estudar, enunciando o problema, os objetivos e a tese, num esforço para delimitar também seus antecedentes tanto no campo com o qual se relaciona legalmente o estudo como no que expressa a literatura em geral. Além de nos referirmos os ao que, com quem, quando, porque e para que estudamos a temática que nos interessa, também, neste primeiro capítulo, nos referimos à natureza do estudo, ao tipo de estudo, à população e à amostra, à maneira como reunimos as informações e, em seguida como essas informações foram analisadas.

O segundo capítulo que denominamos: *A realidade contraditória do jovem que trabalha e estuda*, se refere especificamente aos resultados do estudo: nos perguntamos, em primeiro lugar, quem são os jovens que trabalham e estudam, procurando situá-los e caracterizá-los em seu meio social, familiar, escolar e do trabalho ao mesmo tempo, precisando as condições e buscando os significados e explicações que, para os familiares e para os jovens, têm o trabalho e o estudo. Nesse capítulo, buscamos captar como as categorias e leis do materialismo dialético se expressam através dos fragmentos das entrevistas realizadas com os sujeitos que participaram de nossa pesquisa.

Nessa parte, as subdivisões apresentadas são os resultados das categorias empíricas tiradas das entrevistas e a redução das mesmas para que pudessem ser analisadas. Nessas categorias, priorizamos as condições de trabalho e estudo para, após, chegar à análise dos sentidos que o trabalho e estudo têm segundo o ponto de vista dos jovens, das mães e das (das) professoras e professores.

Finalizamos nosso estudo com *Conclusões e sugestões*, baseadas na teoria, no conteúdo do problema, nos objetivos e na tese fundamental. Temos consciência, no entanto, de que nossas conclusões são provisórias, porque o processo de conhecimento, como requer uma visão dialética, está em aberto, é histórico. Sendo um processo em aberto e histórico, nossas sugestões também são históricas.



## **01 - SITUANDO E DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO**

### **1.1 O que e por que e como estudamos**

Estudamos as condições escolares e, ao mesmo tempo, de trabalho, que vivem os jovens do ensino fundamental e médio das escolas estaduais da cidade de Porto Alegre - RS - Brasil. Esses estudantes recebem um salário pelo trabalho que realizam no meio porto-alegrense, no qual desenvolvem diversas atividades alheias ao estudo.

Também estudamos os significados que o trabalho tem para esses jovens, para seus pais e para seus professores.

Nosso interesse era conhecer essa realidade de maneira mais profunda, seguindo a linha de investigação que havíamos iniciado em nossa dissertação de mestrado. Não somente queríamos conhecer, mas também, à luz dos resultados, elaborar uma proposta para tratar de melhorar a situação desses jovens trabalhadores estudantes. Nossa proposta se dirige a mudar as condições de estudo que dificultam a vida dos (as) jovens que também trabalham. O momento político e econômico em que vivemos, de clima neoliberal, em que reina a mercadoria e impera o mercado, torna difícil fazer propostas para mudar o trabalho do (da) jovem que também estuda.

Nossa tese fundamental se apoiou na idéia de que a realidade das condições escolares e de trabalho, e inclusive os significados que tinham o trabalho para os participantes da pesquisa, eram profundamente antagônicos, e o resultado disso se manifesta nas precárias condições de vida dos (as) jovens que estudam e trabalham. Esses jovens são marcados, de forma precoce, por uma brutal exploração, que os obriga a renunciar à escola ou ao trabalho, ou fracassar na vida escolar em sucessivas repetências de séries.

Marx olhou o fenômeno trabalho de forma crítica, contrapondo-se à visão metafísica do dever e da moral. Olhou o trabalho em suas contradições e chegou a compreender profundamente o que estava por trás do trabalho no sistema capitalista. Decifrou os mecanismos de sua exploração a qual corresponde à fonte de acumulação de capital. Marx desvelou aquilo que a

economia política clássica procurava ocultar: a alienação e/ou exploração que está por trás da idéia de trabalho como dever e como moral. Revelou, portanto, a essência do trabalho historicamente determinado pelo capitalismo.

Se Marx, durante toda a sua vida, teve como projeto principal a crítica ao capitalismo (WOOD, 2003), por dentro dessa crítica estava o tema trabalho. Entendemos, em Wood, que, para Marx, o capitalismo era um sistema específico, ou seja, histórico. Com Manacorda (1991) entendemos que o trabalho emergia desse capitalismo como um fazer dos homens de forma específica, portanto, também histórico. Para Marx, no capitalismo, o trabalho representa o homem que se perdeu a si mesmo.

Chegamos a pensar, que o capitalismo, com sua capacidade de opacificar a realidade, convenceu as consciências menos elevadas de que as crianças e jovens, ao trabalharem, estão aprendendo. Para as pessoas menos conscientes das contradições que se apresentam no trabalho sob o capitalismo, olhar um jovem trabalhando representa uma aprendizagem. No entanto, existe uma grande diferença entre a educação defasada para um trabalho explorado e a educação pelo trabalho proposta por Marx. A politecnicidade concebe as atividades de educação e trabalho como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática. Na escola unitária eminentemente formativa, o homem desenvolveria suas capacidades tanto para o trabalho manual quanto para o trabalho intelectual.

Gramsci complementa a visão de Marx ao propor, como essência da relação pedagógica, o conceito de hegemonia. Ambas as visões “partem do princípio de que a tomada de consciência do indivíduo não é inata: exige esforço atuação”. Se a educação fosse um processo espontâneo, “natural” e não cultural, não haveria necessidade de organizar esse processo, de sistematizá-lo. Por isso há necessidade de educação, por isso o trabalhador precisa de escola, e, hoje, precisamente da escola burguesa que lhe é negada (GRAMSCI, apud GADOTTI, 1983, p. 62-63).

Em nosso estudo evidencia-se que, por um lado, o trabalho atrapalha o estudo o qual representa, para o próprio jovem, para sua família e seus professores, uma possibilidade de futuro, e, por outro lado, o estudo também atrapalha o trabalho que representa a satisfação de necessidades mais imediatas como manutenção da família e reprodução da força de trabalho.

Assim como as condições de trabalho, no capitalismo neoliberal, não são favoráveis aos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, para que possam superar sua atual condição

social (pobreza e pouca formação), as condições de estudo também não lhes são totalmente favoráveis e obstruem ainda mais suas possibilidades, negando sua condição de trabalhador, exigindo dos alunos o tempo que eles não têm, ou ainda tratando-os como incapazes de cumprir o que a escola exige.

Os jovens trabalhadores, bem como os demais estudantes da escola pública estadual, convivem diariamente com a luta pela sobrevivência, com a pouca formação dos professores e com as condições materiais da escola que não favorece um bom trabalho educativo.

### **1.1.1 Antecedentes do estudo**

Nessa parte de nossa tese, procuramos trazer dados sobre algumas pesquisas, realizadas no Brasil, que procuram demonstrar em suas análises as condições de trabalho dos jovens. Essas pesquisas foram realizadas por instituições como o DIEESE, por economistas como Pochmann, Mattoso e Dedecca, e outros pesquisadores que tratam da educação e trabalho em seus estudos, tais como Souza, Florestan Fernandes e Saviani.

Antes de nos referirmos aos aspectos específicos do tema em estudo, se faz necessário desenvolver algumas idéias sobre o trabalho humano e social, porque entendemos que o trabalho é fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos, no entanto, as contradições presentes em um trabalho particularizado não são visíveis para as pessoas, em geral, levando-as a serem consumidas pela ideologia vigente que coloca o trabalho como obrigação, responsabilidade e dever moral, escondendo-o como meio de produzir mercadorias que enriquece a poucos e oprime a maioria.

Queremos ainda dizer que achamos necessário incluir o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nossa tese, devido à presença dessa modalidade de ensino, em nossa pesquisa, através dos alunos da escola do noturno (GAMA). Aliado a esse fato, nosso estudo trata de jovens que trabalham e estudam. Sendo assim, os mesmos, tanto das escolas do noturno quanto das escolas do diurno, deveriam ter, como se almeja nas Conferências Internacionais e Fóruns Nacionais de EJA, um Projeto Político Pedagógico especial que atendesse esses jovens e permitisse sua permanência na escola.

De acordo com as pesquisas do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos), organizadas no livro *A situação do trabalho no Brasil*, os estudos

sobre o trabalho dos jovens e crianças não demonstram que a situação das condições de trabalho dos jovens melhorou.

Inicialmente, queremos esclarecer que, para efeito de análise, essa instituição considera jovens os indivíduos que estão na faixa etária entre 16 e 24 anos. O limite inferior à faixa de 16 anos refere-se à idade mínima legal para ingresso no mercado de trabalho (DIEESE, 2001, p. 146).

Os economistas do DIEESE consideram como População Economicamente Ativa (PEA) o conjunto de jovens que estão inseridos no mercado de trabalho, ou ocupados, e aqueles que estão em busca de trabalho ou desempregados.

Em seis regiões metropolitanas, a população de jovens de 16 a 24 anos representava cerca de 26% da população acima de 16 anos residente nestas áreas. Dentro desse total (6.084.000 pessoas), a chamada População Economicamente Ativa Jovem, considerando os ocupados e desempregados, representava 27%. (DIEESE, 2001, p. 145-146).

Em Porto Alegre, a parcela referente aos jovens, em relação ao conjunto da população com idade superior a 16 anos, era de 23%. Considerando apenas a participação no mercado de trabalho, isto é, a PEA, em Porto Alegre é de 24,7% de jovens (DIEESE, 2001, p.146).

As taxas de desemprego são consideradas altas. Para esse segmento, o patamar de desemprego ultrapassou 30% em todas as regiões metropolitanas, evidenciando o alto grau de dificuldade de sua inserção no mercado de trabalho.

A situação mais difícil foi identificada na região metropolitana de Salvador com 43,25 % de jovens desempregados. Porto Alegre ganha de São Paulo, mas está melhor do que Recife e Distrito Federal, com a taxa de 31,3% de jovens desempregados.

Quanto às características da ocupação do jovem, segundo as pesquisas da equipe do DIEESE, o trabalho é precário e as formas de inserção a que o jovem está submetido são vulneráveis. É significativo, segundo a mesma pesquisa, o número de jovens ocupados sem contratos de trabalho e proteção das leis trabalhistas. Os postos de trabalho que mais se caracterizam pela privação de direitos sociais do trabalho e por jornadas, muitas vezes, superiores

às exigidas por lei são os empregos domésticos, o trabalho sem remuneração em negócios da família e o de autônomos que prestam serviços para o público.

Um outro dado importante é que, em todas as regiões metropolitanas, a maior taxa de participação dos jovens de 16 a 24 anos é masculina.

Muitos dos jovens que estão no mercado de trabalho necessitam compartilhar educação e trabalho. Como já constatamos em nossa pesquisa anterior (SIQUEIRA, 1998) e em nossa pesquisa atual (Tese), essa conciliação não é uma tarefa fácil, devido às longas jornadas de trabalho, à distância em que moram em relação ao local de trabalho e em relação à escola.

Os dados do DIEESE nos mostram que, nas seis regiões metropolitanas pesquisadas, a parcela de jovens entre 16 e 24 anos que apenas se dedicou ao estudo varia de 14%, na grande São Paulo, a 24,6% em Recife. Quando consideramos os jovens com 16 e 17 anos, somente nas regiões metropolitanas de São Paulo e de Porto Alegre, o percentual daqueles que apenas estudaram é inferior a 50%. Na faixa etária entre 18 e 24 anos, o percentual dos que só estudaram varia entre 7,3%, em São Paulo, e 15,7% em Salvador (DIEESE, 2001, p. 162).

Outras pesquisas sobre a juventude brasileira estão a demonstrar a existência dessas dificuldades. A pesquisa intitulada “Juventude: Cultura e Cidadania”, realizada pela Fundação Perseu Abramo, no ano de 2000, constata que o jovem brasileiro trabalha muito, ganha mal, atua na informalidade e está preocupado com o desemprego.

Nessa pesquisa, entre os entrevistados, jovens de 15 a 24 anos residentes em nove capitais brasileiras, 36% estavam trabalhando e 42% procuravam emprego (dados de novembro de 1999). Dos que trabalhavam ou já haviam trabalhado, 32% cumpriam jornada superior a oito horas diárias, 26% recebiam até um salário mínimo como remuneração, 27% recebiam entre um e dois salários mínimos, e 59% estavam em atividades informais.

Segundo o professor Márcio Pochmann, autor do livro *A Batalha pelo Primeiro Emprego*, nos anos 90 “O Brasil perdeu 3,2 milhões de postos de trabalho, sendo que dois milhões deles eram ocupados por pessoas até 24 anos”. (POCHMANN apud MORI, 2000)

Para 47% dos jovens entrevistados, na pesquisa de Pochmann, o desemprego é o maior problema brasileiro. Sendo assim, aparece o emprego como o tema de maior interesse para o jovem (37% das respostas), principalmente a falta dele (29%). A educação aparece em segundo lugar com 30% das respostas.

A procedência da preocupação dos jovens com o desemprego, segundo Pochmann (apud MORI, 2000), se deve ao fato de que o excesso de mão-de-obra levou os empregadores a concentrar as vagas para candidatos na faixa que vai dos 24 aos 40 anos. As extremidades – mais jovens e mais velhas – tendem a ficar marginalizadas no mercado de trabalho.

A discriminação da mulher jovem no mercado de trabalho também aparece nessa pesquisa. As dificuldades na busca de postos de trabalho apresentam-se ainda piores para as mulheres de 15 a 24 anos, 47% dessas jovens estavam à procura de trabalho, contra 36% dos homens. A remuneração feminina, como em todo o mercado de trabalho brasileiro, também é menor: 32% delas recebiam até um salário mínimo, contra 21% dos homens. Estavam na faixa acima de dois salários mínimos 50% dos homens e 35% das mulheres. (MORI, 2000)

Para Pochmann, o desemprego atinge mais duramente os jovens. Sem emprego, o jovem fica sem perspectiva. Com base nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o autor ressalta que o ritmo de criação de vagas não foi suficiente para absorver os jovens com idade entre 15 e 24 anos, que ingressaram no mercado de trabalho. Em 1989, havia 16,1 milhões de jovens ocupados, um milhão de desempregados juvenis. Em 1998, o número de ocupados era o mesmo, enquanto os desempregados somavam 3,3 milhões. A taxa de desemprego juvenil aumentou de 5,8% em 1989 para 17,01% em 1998 (variação acumulada de 194,8%), ao mesmo tempo em que a taxa de desemprego da população geral pulou de 3% para 9,2%. Isso indica que o ajuste de mercado de trabalho foi feito em cima dos jovens. (POCHMANN, 2001)

De acordo com Pochmann, o percentual de jovens economicamente ativos tem diminuído no Brasil porque o tempo de escolaridade aumentou. Como consequência do desemprego e das difíceis condições encontradas no trabalho, a juventude brasileira vem prolongando sua vida escolar (faz cursos e cursos, enquanto não estiver trabalhando), porém, nem sempre são cursos de qualidade. Ressalta que o diploma universitário não garante mais emprego como ocorria nas

décadas passadas, porém, aos que não têm acesso à escola, a criminalidade e o consumo de drogas são as alternativas para ocupar este “tempo livre”. O aumento de permanência na casa dos pais, mesmo já tendo seus filhos, é outra consequência do desemprego e da precarização, pois o jovem não possui renda suficiente para viver com sua nova família.

O economista defende que a distribuição de renda através da bolsa-escola e renda mínima de modo a prorrogar a entrada do jovem no mercado de trabalho, é um aspecto importante na solução do problema no Brasil. Países como França e Alemanha, entre outros, retardam a entrada do jovem no mercado de trabalho. Nesses países, o governo transfere renda às famílias mais pobres, que precisariam que os filhos trabalhassem para completar o orçamento.

Outras pesquisas que tratam da situação dos jovens no Brasil trazem dados importantes sobre as condições de trabalho e estudo e as dificuldades diárias enfrentadas pelos mesmos. Sousa (1999, p. 68), no desenvolvimento de seu trabalho sobre “Os jovens, as políticas sociais e a formação educativa”, apresenta como tese principal uma “vulnerabilidade” protagonizada pelo jovem brasileiro, apesar de ser um grupo significativo tanto demográfica quanto economicamente.

Para Sousa, a condição de vulnerabilidade do segmento juvenil é tratada a partir das limitadas ações por parte do Estado em prol das efetivas carências e dificuldades que envolvem suas vidas, como: habitação, saúde, educação, trabalho, vida afetivo-sexual e sociabilidade.

A partir das condições sociais que envolvem a juventude brasileira, como participação e exclusão na vida ativa do país, aparecem: desemprego, discriminação, jornada de trabalho, forma de contratação, a falta de direitos ou inviabilidade dos mesmos, o Estado que se retira de suas responsabilidades, repassando-as ou ainda implementando programas sociais questionáveis como o Programa Comunidade Solidária, e o desmonte do ensino público e gratuito. Assim, a autora aponta os diversos aspectos que colaboram para a condição de vulnerabilidade desse segmento da população brasileira.

No que se refere ao trabalho, Sousa (1999, p. 60) apresenta dados quantitativos importantes baseados em boletins do DIEESE (1996) do IBGE e da PNAD (Pesquisa Nacional de Domicílios) (1995). Entre esses dados aponta as taxas de desemprego por sexo e idade da Região

Metropolitana de São Paulo (1985-1996). Demonstra a autora que os anos 90 foram mais nocivos no que se refere ao enfrentamento do desemprego, do que os anos 80, apesar da economia recessiva da época. O desemprego juvenil nos anos 90, bem como de outros segmentos da população, é um dos resultados da repercussão e da afirmação das políticas de mercado como orientadoras das condições sócio-econômicas do país.

Na situação de contratação e rendimento médio, dos ocupados em 1995, aparece uma diferença salarial considerável entre os jovens e os adultos, no entanto, a autora afirma que, “no Brasil dos anos 90, não há relação entre formação e garantia de empregos e nem garantia de qualidade nas colocações no mercado de trabalho” (SOUSA, 1999, p.60).

A situação de atividade e escolaridade dos jovens brasileiros, conforme os dados do PNAD/95, apresentados pela autora, reforçam a constatação da deterioração da instituição escolar pública, resultando em sofrimento para os jovens que vêem a escola como uma instituição que pode possibilitar melhores níveis de formação, de vida social e oportunidades culturais.

Nas informações do PNAD/95, aparece uma percentagem de 6,83% de jovens analfabetos e 12,21% de jovens que não trabalham nem estudam. Esses jovens brasileiros seriam os que apresentam maiores condições de fragilidade. O índice de jovens que só trabalham e não estudam é de 30,15%, o que também os coloca em situação de dificuldade ou fragilidade social, pois terão as oportunidades de mobilidade social restringidas. (SOUSA, 1999, p. 61)

Quanto aos jovens que trabalham e estudam, objeto de nossa investigação, os índices trazidos pelo PNAD / 95, conforme pesquisa de Sousa, são de 26,43%.

Constatamos, já em nossa dissertação, que esses jovens, na maioria das vezes, sacrificam-se para continuar estudando. Eles acreditam que o estudo pode aumentar suas possibilidades de conseguir um trabalho melhor. Os jovens pensam que a qualificação profissional que podem conseguir na escola é garantia de futuro, de maiores possibilidades, como poderemos ver nos resultados de nossa pesquisa.

Para Sousa (1999, p. 65), o Estado propõe a educação “na perspectiva e no ritmo do mercado de trabalho”, e, em geral, “os jovens são jogados no mercado para que nele se resolvam por iniciativa própria”.



Os 26,43% de jovens trabalhadores e estudantes (PNAD/ 95 apud SOUSA, 1999) fazem parte da população economicamente ativa brasileira, no entanto, estão indefesos diante das circunstâncias do mercado de trabalho, como qualquer outro segmento de trabalhadores e como a totalidade da população de jovens, grupos sociais significativos, que não contam com políticas sociais de proteção e incentivos. A prioridade são as necessidades de mercado e não uma escolha para o futuro.

Com as mudanças no sistema de relações de trabalho, o emprego estável é cada vez mais reduzido. O número de trabalhadores qualificados também é menor (considerando o avanço tecnológico de hoje, que justamente precisa de trabalhadores mais qualificados), e mesmo aqueles que possuem maior qualificação convivem diariamente com o medo da perda do emprego, que os levaria a buscar outras formas de trabalho como os trabalhos terceirizados ou as subcontratações. As perdas dos direitos dos trabalhadores e o aumento acelerado do desemprego contribuem para a deterioração do trabalho e, portanto, para uma maior exploração.

O mundo conheceu, no período pós-guerra, quase duas décadas de crescimento sustentado. “Ao longo destes anos foram montados, no ocidente, sistemas de relações de trabalho mais democráticos, que permitiram maior controle dos trabalhadores sobre o uso de sua força de trabalho”. O desmonte desse sistema começou a ocorrer no início dos anos 70. “A principal característica de mudança é a transferência do controle do uso do trabalho, do espaço público para o privado” (DEDECCA, 2000, p. 4).

Nesse período de crescimento, o mundo do trabalho conheceu uma maior geração de empregos e uma redução do poder de controle das empresas sobre o uso do trabalho. As relações de trabalho podiam contar com as determinações, no espaço social, das negociações coletivas e com a coibição do Estado sobre o uso depreciativo da força de trabalho por parte das empresas.

As relações de trabalho mais democráticas estão sendo sistematicamente desmontadas, e o espaço de regulação das relações de trabalho transfere-se do social para o privado.

Essas características de mudanças que existiam no cenário internacional chegam ao Brasil num sistema de relações de trabalho profundamente flexibilizado. Foi possível observar essa

tendência nos últimos anos. Dessa forma, proliferaram-se os acordos por empresa. Como sabemos, os acordos por empresa fragmentam e fragilizam as lutas coletivas dos trabalhadores.

Para Dedecca (2000, p. 5), “A experiência brasileira consiste em um sistema de relações de trabalho extremamente frágil”. O autor faz um apanhado histórico sobre a legislação e os movimentos que definiram nossas estruturas de relações de trabalho. Fala-nos da legislação montada nos anos 40; do movimento sindical dos anos 60 que poderia ter rompido com essa estrutura sindical, pois o momento era favorável, momento este que acabou por ser coibido pela repressão da ditadura; do enfraquecimento da ditadura nos anos 70, justamente quando a economia entra num movimento de crise, fragilizando os sindicatos, favorecido pelo movimento de democratização do país nos anos 80.

Mattoso (1999, p. 9) coloca o desemprego e as péssimas condições de trabalho dos anos 90 como “um fenômeno de amplitude nacional, de extraordinária intensidade e jamais ocorrido na história do país”. Coloca-nos ainda que:

O Brasil nunca conviveu com desemprego tão elevado, tampouco com um grau crescente de deterioração das condições de trabalho com o crescimento vertiginoso do Trabalho Temporário, por tempo determinado, sem renda fixa, em tempo parcial, enfim, os milhares de bicos que se espalham pelo país. Pelo contrário, ao longo do século XX e, sobretudo no período após a Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, o país havia se transformado em uma economia urbana, industrial e com elevada geração de empregos formais, capaz de incorporar ao mercado de trabalho urbano parcelas significativas de uma população com elevado crescimento demográfico e com um extraordinário contingente de pessoas expulsas do campo (MATTOSO, 1999, p. 9).

Essa elevada taxa de crescimento econômico, ocorrido no período pós-segunda guerra, resultou na geração de mais empregos na maioria dos países do mundo, contudo não melhorou a distribuição de renda. O processo elevado de industrialização e urbanização “manteve uma herança social também inigualável”. Os baixos salários, o elevado grau de pobreza absoluta e a altíssima concentração de renda permaneceram. (MATTOSO, 1999, p. 10)

O IBGE realiza a Pesquisa Mensal de Empregos (PME), que se destina a acompanhar o desempenho do mercado de trabalho em seis regiões metropolitanas. O principal indicador dessa pesquisa é o desemprego aberto em sete dias. Considera-se desempregado “apenas aqueles

trabalhadores sem qualquer trabalho e que tenham exercido algum ato de busca de emprego nos sete dias que antecederam a pesquisa” (MATTOSO, 1999, p. 12-13).

Essa metodologia é considerada, por Jorge Mattoso, como limitada, pois pode reduzir a efetiva dimensão do desemprego, favorecendo o descompromisso da esfera pública com o esforço que deve ser feito para enfrentar o problema. O desemprego não é de fácil medição devido à complexidade do fenômeno.

O DIEESE a Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), do governo de São Paulo, realizam também mensalmente, a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) em seis capitais brasileiras (São Paulo, Recife, Brasília, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador). Seus principais indicadores são: “a taxa de desemprego aberto em trinta dias, o desemprego oculto pelo trabalho precário (inclui trabalhadores desempregados que exercem algum tipo de bico e buscam emprego), e o desemprego oculto pelo desalento (inclui trabalhadores desempregados e que por motivo de desalento não buscaram emprego no período de referência)”. (MATTOSO, 1999, p.13)

O autor nos apresenta uma tabela (ANEXO B) que mostra a taxa de desemprego aberto no Brasil, no período de dez anos – 1989 a 1999, passou de 3,4% a 7,8%. Em São Paulo, somando as taxas de desemprego aberto e oculto, durante o mesmo período, a percentagem passou de 8,7% a 19,5%, com algumas pequenas variações, para mais ou para menos, durante os anos que compõem esse período e nos dois casos. Nesse gráfico, aparecem dados que nos mostram um maior desemprego para as mulheres em relação aos homens, e que o desemprego também cresceu para aqueles que têm maior escolaridade.

As pesquisas apresentadas tratam do elevado nível de desemprego entre jovens, das condições gerais de trabalho daqueles que conseguem emprego, das expectativas dos jovens em relação ao trabalho e à educação. Em nossa pesquisa atual, particularizamos os jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, mas todas as questões discutidas e apresentadas por economistas e pesquisadores acima são vividas pela população pesquisada. A flexibilização laboral, fruto da economia capitalista globalizada e neoliberal, "joga os jovens no mercado" , como diz Souza, mas joga-os, principalmente, para passar de um emprego a outro, de um estágio com baixos salários e sem direitos legais para um emprego com salário ainda mais baixo após

terminarem o estágio. Joga os jovens pobres num ir e vir da escola para o trabalho e do trabalho para casa, na tentativa de superar suas dificuldades econômicas. A flexibilização laboral e os contratos temporários jogam com seu tempo, com seu espaço e com suas esperanças.

E a escola, qual papel assume esta instituição frente à realidade das novas relações de trabalho vivida pelos jovens que nela estudam?

Se o trabalho no sistema capitalista nega a essência humana, degradando-a e escravizando-a, temos como consequência uma educação concebida para:

A divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitada dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 1997, p.193)

A escola oferecida aos jovens filhos da classe trabalhadora é aquela que prepara os mais pobres para o mercado de trabalho. Esta dualidade educacional tem se aprofundado historicamente, contribuindo com as leis de mercado.

Hoje, o trabalho assumiu outras formas. Na forma de produção flexibilizada, como estará a escola formando atualmente? Ainda é possível defender a idéia de escola única no atual contexto de globalização da economia?

Se pensarmos que o vínculo entre trabalho e educação não se restringe aos processos produtivos, mas também pode ser focado na perspectiva da formação da classe em si, no sentido de classe para si, como propôs Marx, pensamos que sim. (RIBEIRO, 1999, p. 17)

Para Florestan Fernandez (1989, p. 263), a idéia de escola única integral, igualitária e socialista, no ensino fundamental comum, esbarra na divisão social do trabalho que impera na sociedade burguesa. Os defensores da escola única pregam a difusão da politecnicidade no ensino fundamental. A defesa dessa escola acaba sendo, segundo o autor, uma mistificação ideológica. No entanto, completa dizendo: essa “utopia pedagógica só negará e ultrapassará a realidade depois de uma revolução contra a ordem”.

Diz ainda o autor:

Isso não impede que se tente quebrar certas barreiras, que confinam a educação escolarizada, favorecem a desumanização com base no próprio ensino (preparando os mais pobres para a objetivação do trabalhador e sua alienação social), bifurcam os destinos que se cruzam na “escola única” (encaminhando uns para o trabalho intelectual, outros para o trabalho manual) e faz da escola uma instituição de hegemonia ideológica da burguesia. (FLORESTAN FERNANDEZ, 1989, p.263)

Muitos outros estudiosos brasileiros já defenderam a organização do ensino com base na politecnicidade. Saviani (1997, p. 214) explica que, ao propor a organização do Ensino Médio com base na noção de politecnicidade, pretende contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Para ele seria ingenuidade esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação.

O autor defende esta concepção politécnica como um ponto de referência a longo prazo. Segundo ele, para que uma proposta como essa se viabilize, seria necessário o desenvolvimento de certas mudanças sociais no âmbito político e econômico.

Um fato concreto, algo muito forte e muito presente no âmbito do ensino noturno, segundo Saviani (1997), é que grande parte dos nossos alunos, não apenas do segundo grau<sup>5</sup>, mas também das últimas séries do primeiro, já trabalham. Concordamos com Saviani, mas queremos ressaltar que, em nosso trabalho de investigação em nível de mestrado e também de doutorado, os alunos trabalhadores que participaram de nossa pesquisa são também do ensino diurno, turno da manhã. Esses alunos trabalhavam o resto do dia, alguns até as 24 horas.

Prosseguindo com Saviani, apresentamos essa importante contribuição:

Na verdade, o trabalho está entrando nas escolas por meio de seus alunos. Seria necessário que as escolas capitalizassem esse dado real como elemento de articulação entre o ensino e o trabalho. Como grande parte dos alunos já vivem as experiências do trabalho, porque não partir daí para explicitar as relações entre o saber e o processo produtivo, assim como os problemas que surgem dessas relações? Esta realidade deveria ser alvo de atenta discussão por parte de todos os órgãos responsáveis pelo ensino, desde o MEC, passando

---

<sup>5</sup> A referência de Saviani é de 1986, antes da nova L.D.B. (Lei 9.394/96), que modificou a designação de segundo grau para Ensino Médio.

pelas Secretarias de Educação, pelos Conselhos e pelas escolas, até chegar aos professores, para que se organizassem os conteúdos curriculares com base nessa realidade. (SAVIANI, 1997, p.214)

O trabalho está realmente entrando nas escolas, por meio de seus alunos. Mas não há articulação entre ensino e trabalho nas escolas. Um currículo que privilegie as questões do trabalho ainda é, em geral, um sonho a ser realizado nas escolas públicas estaduais.

### **1.1.1.1 O trabalho humano e social**

Falar de trabalho implica contrapor concepções diferentes sobre o trabalho, ou concepções em conflito. Descobrir e denunciar o caráter contraditório do trabalho foi uma tarefa empreendida por Marx. Nas obras da juventude de Marx, como Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, Marx acusa a economia política de ocultar a alienação que está na essência do trabalho. Para Marx, o trabalho é historicamente determinado, sendo historicamente determinado é a única forma de trabalho existente.

A contradição do trabalho apresentada por Marx coloca-o como uma manifestação de vida e também como expropriação de vida. Manacorda (1986) enfatiza que o trabalho e sua natureza contraditória estiveram ininterruptamente no centro do pensamento de Marx, desde 1844 até 1867, quando publicou o primeiro volume de O Capital.

Baseamo-nos em Manacorda para compreender que, na evolução de seus estudos, Marx chegou a uma visão antropológica de trabalho. Essa visão traz a idéia de trabalho como transformação da natureza pelo homem, humanização dessa natureza e comunhão entre os homens.

Um modo de produção é sempre uma especificidade histórica, ou seja, não é eterno, pode ser transformado pela humanidade. O materialismo dialético, ao examinar o modo de produção capitalista, mostra que o trabalho dos seres humanos transformou-se historicamente e que, especificamente nesse modo de produção, a exploração do trabalho aprofundou-se.

A concepção materialista, marxiana, de trabalho se opõe à concepção idealista que via o trabalho apenas como uma “atividade criadora do sujeito humano”. O trabalho se apresenta para os idealistas como trabalho abstrato, a criatividade do trabalho, e não como trabalho concreto,

que tem como pontos negativos a alienação do trabalho e a transformação da força de trabalho em mercadoria. (KONDER, 1984)

Pelo trabalho, o homem se autoproduz - se educa e se constrói, desenvolve habilidades e imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive o afeto de toda a relação; impõe-se uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois altera a visão que tem do mundo e de si mesmo. Essa é a visão filosófica de trabalho que o entende como um ato emancipador dos seres humanos.

Em seu significado histórico, o papel do trabalho não se reduz, de modo algum, à condição indispensável de existência e de desenvolvimento dos homens e à fonte de crescimento da sua força e riqueza. Ao atuar sobre a natureza, ao trabalhar, o homem transforma-se desenvolvendo, ao mesmo tempo, a sua cultura material e espiritual, e as suas aptidões físicas e espirituais.

O trabalho do homem pode assemelhar-se ao dos animais, mas em sua essência é profundamente diferente. O humano caracteriza-se por ser uma atividade consciente e racional, enquanto que os animais são movidos apenas pelos seus instintos. Nenhum animal pode criar os seus instrumentos de trabalho.

O trabalho seria então a forma que o homem tem de obter (produzindo) os bens vitais necessários à sua subsistência e que não se encontram na natureza de uma forma acabada. Por exemplo: colher frutos, pescar, caçar representam um intercâmbio com a natureza. Nessa perspectiva, o trabalho figura entre as necessidades vitais, elementares para o homem.

Ao projetar sua ação, essa se torna uma ação orientada. Essa mesma ação pode alterar o projeto e este alterar a ação. Dessa forma, o ser humano constrói teorias e práticas que em relação dialética representam o trabalho humano. Nesse processo, o homem, junto com os outros homens, coletivamente, faz história. Esse é o tipo de trabalho fundamental na vida dos seres humanos. Trabalho que não pode ter um valor no sentido de mercadoria, pois é o próprio ato criativo da humanidade.

Marx foi o primeiro a demonstrar que o trabalho não pode ter um valor. Por si mesmo, o valor não é mais do que a expressão do trabalho humano socialmente necessário representado por um objeto. O trabalho não pode, portanto, ter um valor. Para o socialismo, que aspira à

emancipação da força humana de trabalho de sua condição de mercadoria, é da maior importância compreender que o trabalho não tem um valor (ENGELS, 1979, p. 176).

O sentido antropológico leva-nos a pensar o trabalho como criação, como produção humana para o seu autodesenvolvimento e para satisfazer suas necessidades. Leva-nos a pensá-lo como trabalho útil.

Para Marx, o trabalho é “qualquer atividade humana que possibilite expressar a individualidade daquele que a exerce” ou, ainda, “qualquer dispêndio de força humana” (cérebro, nervos, músculos, sentidos, órgãos), “abstraindo-se seu caráter útil” (MARX apud BENSÄID, 2000, p. 85).

Marx considera o processo de trabalho, inicialmente, à parte de qualquer estrutura social determinada ou específica. Considera o trabalho por sua natureza geral, independente da determinação do capitalista de produzir um valor de uso particular. Em seus dizeres sobre o processo de trabalho, encontramos:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. (MARX, 1988, p. 202)

Marx nos fala do trabalho como um processo de transformação da natureza pelo homem e deste pela natureza. Fala-nos ainda da capacidade especificamente humana de transformação e autotransformação. Pressupõe o trabalho sob a forma especificamente humana. Para Marx, só os seres humanos têm a capacidade de projetar, planejar, de pôr em prática suas capacidades imaginativas que podem ser desenvolvidas com o trabalho. Com isso, a visão de si mesmo e do mundo se altera, transforma suas condições de vida, transcende sua condição de animal e torna-se um animal social.



É sobre essa capacidade de planejar e de projetar do ser humano, de ver um resultado final de seu trabalho anteriormente idealizado, que Marx se refere ao fazer comparações entre o trabalho do homem e do animal.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1988, p. 202)

O trabalho em sua generalidade antropológica aparece: “Como a operação que faz de um produto natural um objeto social; não só como a mediação entre a humanidade e a natureza, mas também como uma das mediações através das quais se opera a socialização dos seres humanos” (BENSAÏD, 2000, p.85).

O trabalho oferece aos seres humanos a possibilidade de transformar as energias naturais em energias socializadas, levando à auto-realização do indivíduo e da espécie por meio do desenvolvimento e da diferenciação das necessidades.

A concepção antropológica do trabalho em Marx é contrária à concepção de trabalho como dever, como sacrifício. A visão antropológica do trabalho, segundo Bensaïd (2000), propõe um trabalho amoroso, qualitativo, ou a quantidade que se transforma em qualidade para todos.

Essa visão do trabalho, Marx a expressa da seguinte forma:

Suponhamos que produzimos como seres humanos: cada um de nós se afirmaria duplamente em sua produção, em relação a si próprio e ao outro. 1) Em minha produção, eu realizaria minha individualidade, minha particularidade. Trabalhando, experimento a alegria de manifestar a individualidade de minha vida e, contemplando o objeto produzido, alegro-me ao reconhecer minha própria pessoa como um potencial que se realizou, como algo visível, tangível, objetivo. 2) O uso que faço do que produzi e o prazer que obtenho, dar-me-ia a alegria espiritual de satisfazer, através do meu trabalho, uma necessidade humana, de contribuir para a realização da natureza humana e de aportar ao outro o que

lhe é necessário. 3) Eu teria consciência de atuar como mediador entre você e o gênero humano, de ser experimentado e reconhecido por você como um complemento de seu próprio ser e como uma parte indispensável de você mesmo, de ser acolhido em seu espírito e em seu amor. 4) Teria a alegria de que o que minha vida produz sirva para a realização da sua vida, de cumprir na minha atividade particular a universalidade de minha sociabilidade humana. Nossas produções seriam como espelhos em que nossos seres se irradiam um ao outro. (MARX, apud BENSÄID, 2000, p. 86)

Mas, no capitalismo, esse trabalho amoroso é apenas sonho. Despertemos, pois, na sociedade realmente existente, o que existe é um trabalho obrigatório alienado (BENSÄID, 2000).

Sabemos, no entanto, que na história da humanidade nem sempre o trabalho foi de exploração. Nas sociedades antigas, o homem trabalhava para a sua subsistência e com instrumentos de trabalho primitivos em relação ao desenvolvimento tecnológico da atualidade. Nas sociedades primitivas e pré-industriais, os homens detinham o controle sobre o seu processo de trabalho, bem como decidiam a duração e a intensidade de seu trabalho. Eram donos de seu tempo.

Enguita explica-nos como se deu a possibilidade da alienação do trabalho. “A protohistória dessa alienação começa com as formas primitivas de apropriação por outro do trabalho excedente, com a aparição do trabalho forçado; mas sua verdadeira história e, de qualquer forma, sua história recente é a do surgimento do trabalho assalariado e, sua evolução, a do processo de produção capitalista” (FERNANDEZ ENGUITA, 1986, p. 12).

Como já afirmamos antes, Marx, se opõe a Hegel em relação à concepção de trabalho, mas, como Hegel, Marx vê a mudança, o desenvolvimento como a essência da humanidade. Essa essência existe apenas se considerarmos o homem como um ser social que estabelece vínculos com outros homens, que existe para os outros e com os outros e os outros para ele. Esse é o elemento vital da realidade humana. A “sociedade” não é uma abstração acima e contra os sujeitos, mas os sujeitos são seres sociais. (EAGLETON, 1999)

Ao olhar a existência dos seres humanos como um ato criativo, um ato de desenvolvimento realizado em comunhão com os outros, Marx contraria os idealistas que dizem ser Deus a razão última da existência humana. Para os materialistas dialéticos, a razão última da existência do homem é seu desenvolvimento de forma prazerosa.

Seria Marx um romântico radical? Segundo Eagleton sim. O autor coloca: “Para Marx, assim como para outros românticos radicais, não existe nem deveria existir uma razão última para a existência humana além de seu desenvolvimento por si só prazeroso”. (EAGLETON, 1999, p. 22)

Esta noção romântica referida por Eagleton (1999), está em oposição a duas outras poderosas formas de pensamento da época de Marx. São elas: o raciocínio metafísico e a razão instrumental. O primeiro convoca a atividade humana a se explicar diante de algum tribunal superior. Para o segundo, os indivíduos existem em virtude de alguma finalidade maior: o estado político, por exemplo, ou a promoção da felicidade universal. Marx acredita que a racionalidade predominante nas sociedades de classe é o raciocínio de meios e fins, nas quais as energias da maioria são instrumentos para o lucro de poucos. Nessa sociedade, o ser humano é forçado a converter seu “ser genérico”, auto-realizador, em mera ferramenta de sobrevivência.

Marx é radicalmente hostil ao raciocínio metafísico que convocaria a atividade humana a explicar-se diante de algum tribunal superior: do dever, da moral, das sanções religiosas ou da idéia absoluta. Para Marx, “a moralidade consiste em verdade neste processo de desdobramento de nossos poderes e capacidades criativas e não em alguma lei posta acima dela ou algum majestoso conjunto de fins plantados além dela”. (EAGLETON, 1999, p. 23)

Em Marx, o fundamento de nosso ser é a forma compartilhada de natureza material denominada por ele de “ser genérico” (EAGLETON, 1999, p. 21).

Entendemos que para Marx o homem existe fundamentalmente para compartilhar, para produzir sua própria vida material, para realizar-se através da criação, para trabalhar para sua satisfação e coletivamente, com os outros homens. No entanto, o capitalismo, onde os meios de produção são privados por poucos, obriga a maioria (os produtores diretos) a se converterem em produtores de riquezas que não lhes pertencem. A atividade criativa que caracterizaria o trabalho como ato de prazer realizado coletivamente transforma-se em atividade explorada, em trabalho como ato de produzir, incessantemente, mercadorias que sequer são acessíveis aos seus produtores.

A predominância da racionalidade instrumental, nas sociedades de classe, estaria em contradição com a ética do trabalho como um processo de desdobramento das capacidades criativas que não precisam ser justificadas, tal como não se precisa justificar um sorriso ou uma canção.

Essa contradição assim se expressa em Marx:

O trabalho, a atividade vital, a própria vida produtiva aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma necessidade, a necessidade de preservar a existência física. Mas a vida produtiva é vida do gênero. É vida produtora de vida. Todo o caráter de uma espécie, seu caráter genérico, reside na natureza de sua atividade vital, e a atividade livre consciente constitui o caráter genérico do homem. [No capitalismo], a própria vida aparece apenas como um *meio de vida*. (MARX, apud EAGLETON, 1999, p. 23)

No discurso, a ordem social capitalista prega o individualismo; na prática homens e mulheres são reduzidos a unidades anonimamente intercambiáveis. É justamente por valorizar profundamente o indivíduo que Marx rejeita essa ordem social. (EAGLETON, 1999, p.24)

Marx não só rejeita a ordem social capitalista, como transforma a crítica a essa ordem em seu principal projeto intelectual e prático.

A essência da crítica de Marx sobre a economia política é, na realidade, sua visão da especificidade do capitalismo. Wood (2003, p. 112) nos explica que o elemento crítico do marxismo está, acima de tudo, na insistência de que o capitalismo é um sistema específico. Isso quer dizer, um sistema histórico. Para ela, é o que Marx enfatiza: a lógica sistêmica do capital e sua historicidade. Só o capitalismo tem imperativos únicos que o impelem a buscar a auto-expansão constante e criar motivações exclusivamente capitalistas para aumentar a produtividade do trabalho. Essa unicidade do capitalismo é o verdadeiro núcleo do ser teórico de Marx. Por isso, Marx ofereceu uma explicação sistemática desse fenômeno único.

Intelectuais marxistas como Wood (2003), Bensaïd (s/d) entre outros, expressam que a teoria de Marx é ainda a grande fonte teórica junto à qual é possível fazer a crítica ao capitalismo neoliberal. Wood nos fala da existência de vários marxismos e se contrapõe aos marxismos equivocados que se basearam em Stalin e no Stalinismo e se transformaram em materialistas deterministas tecnológicos. Bensaïd nos fala de “pluralidade contraditória” dos marxismos instituídos, e no “atual ainda vivo” na pluralidade de suas palavras.

A atualidade de que fala Bensaïd (s/d, p.11) “é antes de tudo a da universalização e da vitalidade mórbida do próprio capital”. O capital, ao tornar-se “efetivamente planetário, é mais do que nunca o espírito de nossa época sem espírito e o poder impessoal do reino da mercadoria”.

A pluralidade contraditória insere-se na dificuldade relativa de tomar decisões quanto a um texto que liga de modo indissolúvel a decifração dos hieróglifos sociais e a subversão prática da ordem estabelecida. Se o pensamento de Marx não se mostra inteiramente homogêneo, pois é

atravessado por contradições não resolvidas, nem por isso é incoerente ou inconsistente. (BENSAÏD, s/d, p. 11-12)

Para Wood (2003, p. 14), a visão crítica de Marx sobre a economia política e seu olhar sobre a história, numa concepção materialista, “pretendem desafiar de frente o capitalismo como uma totalidade do ponto de vista de sua antítese, o socialismo”.

Desafiar de frente, para Marx, era oferecer fundamentação teórica para interpretar o mundo a fim de mudá-lo. Isso queria dizer que “o marxismo procurava um tipo especial de conhecimento, o único capaz de esclarecer os princípios do movimento histórico e pelo menos implicitamente, os pontos nos quais a ação política poderia intervir com mais eficácia” (WOOD, 2003, p. 27).

O objetivo não era um programa científico ou uma técnica de ação política, mas sim oferecer “um modo de análise especialmente preparada para se explorar o terreno da ação política” (WOOD, 2003, p. 27).

Wood (2003, p. 99) ressalta que “o primeiro princípio do materialismo histórico não é a classe, nem a luta de classes, mas a organização da vida material e da reprodução social”. Essa organização da vida material e da reprodução social é que leva a existência de uma política de classes. Por quê? Porque o acesso às condições de existência e aos meios de apropriação é organizado em formas de classe. As pessoas têm acesso diferenciado aos meios de produção ou de apropriação e transferem para outros a mais-valia de forma compulsória. Essa mais-valia apropriada compulsoriamente pelos donos dos meios de produção é que os fazem acumular riquezas a que o produtor direto não consegue ter acesso. É aí que o econômico se mistura ao político.

Diferente de outros momentos históricos, em que o econômico e o político sempre estiveram juntos, o capitalismo procura ocultar os aspectos políticos que existem nas idéias econômicas. Sendo assim, podemos dizer que essa separação é política ou, como diz Wood (2003, p. 28), “essa separação “estrutural” talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital”. A autora coloca a seguinte questão: “como e em que sentido o capitalismo enfiou uma cunha entre o econômico e o político – como e em que sentido as questões essencialmente políticas, como a disposição do poder de controlar a produção e a apropriação do excedente de trabalho, ou a alocação do trabalho e dos recursos sociais, foram afastadas da arena política e

deslocadas para outra esfera?” É impossível separar. O econômico e o político são esferas espacialmente inseparáveis.

Ao empreender sua crítica da economia política burguesa, Marx teve como propósito revelar o que os economistas políticos clássicos tinham ocultado: a face política da economia o porquê da ocultação; aquilo que era preciso ocultar. Era (e é) preciso ocultar como se dá a acumulação capitalista. O segredo:

Refere-se às relações sociais e à disposição do poder que se estabelecem entre os operários e o capitalista para quem vendem sua força de trabalho.(...)a disposição de poder entre o capitalista e o trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade – o equilíbrio de forças de classe e os poderes do Estado que tornam possível a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação (WOOD, 2003, p. 28).

Ao desenvolver a evolução da mercadoria, passando pela mais-valia e chegando até o segredo da acumulação primitiva, em *O Capital*, Marx chega ao “ponto de partida” da produção capitalista que é o processo histórico de isolar o produtor dos meios de produção.

Hoje, na sociedade capitalista neoliberal, a categoria trabalho teria perdido a centralidade? Ou existe uma confusão de entendimentos sobre a questão do trabalho? Em Marx, o trabalho é uma categoria central. Essa centralidade independe da forma de sociedade realmente existente. “O trabalho como criador de valores-de-uso como trabalho útil, é indispensável à existência do homem qualquer que sejam as formas de sociedade - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1988, p. 50).

O trabalho que está em crise não é, portanto, o trabalho concreto. Nos dizeres de Marx, evidencia-se a distinção entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. O trabalho concreto é a qualidade de trabalho útil, que produz valores de uso, enquanto que o trabalho abstrato é criador de valores de troca. O trabalho abstrato, forma de trabalho assumida e aprofundada pelo capitalismo, estaria em crise no capitalismo neoliberal.

Devemos, portanto, buscar entender qual trabalho está em crise. É possível o trabalho perder sua centralidade em uma sociedade produtora de mercadorias?

O que está em crise é especificamente o trabalho assalariado, é a relação de assalariamento, na qual o tempo de trabalho abstrato é a medida geral da riqueza social. (BENSAÏD, 2000)

Segundo Bensaïd (2000, p. 88), essa crise foi prevista há muito tempo por Marx nos Manuscritos de 1857-58 (tomo II). A crise anunciada por Marx era a crise da lei do valor. Segundo ele, essa crise era resultante do próprio desenvolvimento das capacidades de produção: “a mediação da riqueza por meio do tempo de trabalho torna-se uma “base miserável” a partir do momento em que as forças mediatas do trabalho (a parte do trabalho e do saber acumuladas no curso de gerações) prevalecem sobre as formas imediatas e a criação de riqueza se faz relativamente independente do tempo diretamente utilizado na sua produção”. A análise de Bensaïd sobre a previsão de Marx relaciona-se a uma contradição do capitalismo sobre o porquê de o tempo de trabalho tornar-se uma “base miserável”. Nas palavras de Marx, trazidas por Bensaïd, temos o que segue:

O roubo do tempo de trabalho alheio, sobre o qual se baseia a riqueza atual, torna-se uma base miserável se considerarmos aquela recém desenvolvida e que foi criada pela própria grande indústria. A partir do momento em que o trabalho sob a sua forma imediata deixou de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa de ser, necessariamente, a medida de valor de uso (...). Por um lado, (o capital) dá vida a todas as capacidades da ciência e da natureza, assim como da combinação e da comunicação social, para fazer com que a criação da riqueza seja relativamente independente do tempo de trabalho a que se refere. Por outro lado, quer medir estas gigantescas forças sociais assim criadas e aprisioná-las nos limites requeridos para conservar o valor como valor já criado. (MARX, apud Bensaïd, 2000, p. 88)

As forças mediatas do trabalho referidas por Bensaïd são as forças construídas historicamente, são o trabalho e o saber das gerações para os quais o capital dá vida. Mas, ao mesmo tempo, aprisiona essas forças nos limites requeridos pelo capital para conservar a forma como o valor já foi criado.

Em nossa opinião, se o capital dá vida às capacidades da ciência é porque, também ao longo da história de luta dos produtores diretos, houve pressão para melhorar a qualidade e as condições de trabalho. Mas o capital, ao desenvolver as forças produtivas, não liberou os produtores diretos dos males do trabalho excessivo. As forças produtivas avançadas servem hoje para que uma parte dos trabalhadores, aqueles que realizam trabalhos mais qualificados, aumentem abusivamente suas horas de trabalho, porque precisam arrumar outros empregos para aumentar sua renda. Alguns, como a categoria dos professores, por exemplo, aceitam trabalhar demasiadas horas para garantir seu emprego ou porque precisaram aumentar suas horas de trabalho na escola para elevar seus ganhos.

Autores como Habermas, Offe, Gors e Rifkin referem-se ao fim do trabalho ou dos empregos. Para Offe <sup>2</sup>, o trabalho industrial continua existindo, mas como um trabalho periférico e não mais como central. Offe opta pelo Agir comunicativo de Habermas. Ambos pensam que as energias utópicas do trabalho esgotaram-se, que não são mais potentes porque a realidade mudou.

Gors e Rifkin também se referem ao fim do trabalho ou dos empregos. Especificamente se referem ao trabalho historicamente determinado por um modo de produção. Referem-se ao trabalho assalariado, com direitos sociais conquistados, surgidos a partir da emergência do capitalismo, da produção e do progresso. Trabalho que se tornou “necessário” à sobrevivência de homens e mulheres. Mas, historicamente, nem sempre essa forma de trabalho existiu. (CATTANI, 2000)

Para De Masi, o progresso humano e tecnológico deve servir para que o homem se livre da fadiga física e intelectual. De Masi, em nossa opinião, olha o desemprego de uma perspectiva otimista. Mesmo que o capitalismo resolva o problema do desemprego ou busque formas de solução, serão medidas paliativas, porque os trabalhos oferecidos pelo capitalismo serão sempre trabalhos subordinados e não trabalhos autônomos.

Não concordamos com Habermas (1987, p. 104-105) sobre o esgotamento das energias utópicas, conforme defende em seu texto “A Nova Intransparência”. Para nós, não há “bons motivos” que levem os seres humanos a perder a coisa mais importante de suas vidas que é a utopia da esperança. Esperança que mobiliza para a luta por uma sociedade melhor.

Habermas diz que a modernidade não chegou ao fim, e não se coloca no campo da pós-modernidade, mas, ao defender as reformas das condições de emprego e do capitalismo, entendemos que talvez se aproxime dos pós-modernos.

Na continuação da discussão sobre a temática do trabalho, trazemos Bensaïd e sua discussão com Gors.

Em seu texto “Trabalho e emancipação”, Bensaïd (2000, p.89-90) trava uma discussão com Gors sobre a crise da sociedade do trabalho. Para Bensaïd, Gors parafraseia Marx ao falar que o “tempo de trabalho continua, sendo a base sobre a qual se distribuem as rendas”. Contudo, considera Gors um crítico diferente dos críticos superficiais do trabalho e dos profetas de seu desaparecimento. Bensaïd reafirma que a “crise do trabalho” não anuncia o “fim do trabalho”.

---

<sup>2</sup> Para falar nos autores, Offe, Habermas, De Masi, baseio-me também em anotações de sala de aula. Professora Marlene Ribeiro, (abril de 2001).



Designa, sim, uma crise específica do trabalho explorado e da relação capital-trabalho ou, uma crise da relação capitalista de produção.

O autor ressalta ainda a denúncia da mídia, em seus discursos usuais, que enfatiza o arcaísmo da crítica marxista da economia política. Entendemos que essa denúncia da mídia é contrária ao pensamento de Bensaïd, porque para a mídia é como se o tempo de trabalho já não desempenhasse nenhum papel na era das redes, dos computadores e dos robôs. Para ele,

Pode-se comprovar que a redução da relação social em tempo de trabalho abstrato aparece em toda parte. Ao se tratar da idade de aposentaria, da anualização da jornada de trabalho, da redução da semana de trabalho, do pagamento das horas extras, da adequação dos horários ou dos ritmos escolares, do trabalho dominical, a luta para dividir o tempo de trabalho em tempo necessário e sobretalho é atual (BENSAÏD, 2000, p. 90).

O jogo do mercado que estabelece esse tempo abstrato médio reflete de forma ainda pior a heterogeneidade e a complexidade de um trabalho socializado, no qual parte do trabalho morto é cada vez mais importante.

A proposta de Gors é a noção de “composição orgânica do trabalho” expressando a relação entre trabalho vivo e trabalho morto, no próprio processo de trabalho. Para Bensaïd, Gors ilustra um aspecto particular da tendência geral de evolução orgânica do capital. Mas pensa também que Gors extrapola quando anuncia o desaparecimento do trabalho abstrato.

No capitalismo, o trabalho abstrato não desaparece. “Em sua sede por lucro o capital sempre tem necessidade de trabalho vivo, ainda que deva mobilizar uma quantidade crescente de trabalho morto para transformá-lo em valor” (BENSAÏD, 2000, p. 90).

Marx utiliza a dupla, trabalho morto e trabalho vivo para chamar a atenção para o fato de que estes meios e objetos de trabalho ficariam estéreis, apodreceriam, degradariam se não existisse o trabalho vivo. Explica Marx:

Fornos e edifícios de fábricas parados à noite não absorvem trabalho vivo e são mera perda para o capitalista. Por isso, os fornos e edifícios das fábricas dão o “direito de exigir o trabalho noturno” das forças de trabalho. A simples aplicação de dinheiro em fatores materiais do processo de produção, em meios de produção, transforma estes em título jurídico com poder coativo, para exigir trabalho alheio e trabalho excedente (MARX, 1988, p.355)

O trabalho vivo é aquele realizado pelo trabalhador que, através de sua atividade produtiva, dá vida, faz ressuscitar o trabalho morto. Esta distinção é fundamental para realçar o

fato de que o trabalho vivo, a atividade do trabalhador, é o verdadeiro determinante da riqueza social e não, ao contrário, o trabalho morto, o capital.

Trabalho morto, pretérito, passado ou incorporado, refere-se ao trabalho que já se encontra incorporado num meio ou objeto pela via de um trabalho anterior. As instalações de uma empresa, seus equipamentos, a matéria-prima, resultam de um trabalho que já foi feito anteriormente.

Ao explicar a visão de Marx sobre o trabalho morto, Wood (2003, p. 112) ressalta que “o objetivo particular da mudança tecnológica no capitalismo é próprio desse sistema, sendo diferente de todo objetivo universal que pudesse ser atribuído à humanidade em geral, como a “economia de esforços” ou o “alívio do trabalho duro”. Marx insiste repetidamente que o desenvolvimento capitalista das forças produtivas não visa reduzir o “tempo de trabalho necessário para a produção material em geral”, mas aumentar “o tempo de trabalho excedente dos trabalhadores. No que concerne ao capital, a produtividade não aumenta por economia de trabalho vivo em geral, mas somente por meio da economia da parte *paga* do trabalho vivo”.

A autora discorda da proposição segundo o qual a história é apenas o progresso inexorável das forças produtivas. O capitalismo, como sistema específico (histórico), tem como característica a exigência da constante transformação das forças produtivas como principal forma de adaptação, mas não representa um princípio autônomo do movimento histórico de certa forma externo a todo sistema de relações sociais. Para ela, todo modo de produção distinto tem suas próprias ligações específicas entre forças e relações de produção. Analisando uma das formulações de Marx tiradas de *O Capital*, Wood traz que, segundo Marx, o significado do ímpeto capitalista para transformar as forças produtivas não foi a causa, mas o resultado de uma transformação das relações de produção e de classe. (WOOD, 2003)

O desenvolvimento dos serviços, em relação à redução da parte do trabalho industrial, não significa o fim do trabalho, mas sim uma modificação histórica em sua composição orgânica. Os ganhos de produtividade no trabalho industrial não são facilmente transferíveis aos setores de serviço. Isso Bensaïd considera uma dificuldade suplementar.

No debate com Gors, Bensaïd o considera coerente em alguns aspectos e imprudente em outros. Gors, após anunciar que a crise econômica global conseguiu superar o regime fordista, reconhece que as condições de crescimento endógeno não estão reunidas, constatando uma volta

ao Taylorismo. Ao concordar nesse ponto com Gors, Bensaïd explica como se manifesta essa volta ao Taylorismo: nas formas de dependência pessoal na relação trabalhista onde as pessoas se vêem obrigadas a venderem a si mesmas, e não somente seu tempo e sua força de trabalho, segundo os caprichos do mercado (vendedoras “flexíveis”, caminhoneiros, disponibilidade permanente no domicílio). É a lei do “mercado de emprego” segundo o qual deve-se “saber vender-se”.

Na verdade, como nos diz Wood, os trabalhadores assalariados associam-se ao capital porque não tem meios de executar seu próprio trabalho. Só podem executar o trabalho com o meio de produção privado, de outrem, por isso seu trabalho passa de meio de subsistência, de produção de necessidades de trabalho concreto, a trabalho abstrato.

Como pré-condição de acesso aos meios de produção, aos meios de manutenção da própria vida, os produtores diretos são obrigados a abrir mão do excedente. “O que obriga os produtores diretos a produzir mais do que vão consumir e a transferir o excedente para outra pessoa é a necessidade “econômica” que torna sua própria subsistência inseparável dessa transferência de mais-valia”. (WOOD, 2003, p. 100)

Esse fato evidencia uma contradição que está submetida à lei da unidade e luta dos contrários e que poderia ser assim explicada: o trabalhador precisar do emprego oferecido pelo capitalista significa a unidade dos contrários, já que, na sociedade capitalista e em certas condições, um não pode existir sem o outro, apesar de se excluírem reciprocamente.

Mesmo que o trabalhador não receba apenas suas necessidades básicas, o significado fundamental está em que “a transferência de mais valia é condição necessária para o acesso aos meios de sobrevivência e de reprodução e a tudo o que conseguirem acima e além delas com esses meios” (WOOD, 2003, p. 100).

Ao investigar o que determina o valor das mercadorias, Marx chega à conclusão de que é o trabalho humano nelas contido (ENGELS, 1979, p. 173).

Se o “trabalho” como tal não pode ter um valor, “a força de trabalho” pode. Se a “força de trabalho” se tornar “mercadoria”, esse valor é determinado, “como o de qualquer mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à produção. Incluindo-se nela, por conseguinte, a reprodução desse trabalho específico”; isto é, pelo tempo de trabalho necessário para criar os meios de existência dos quais o trabalhador necessita para se manter apto para o trabalho e para continuar procriando trabalhadores.

Explicando essa diferença entre trabalho como tal e trabalho como força de trabalho que pode ser vendido ao dono do meio de produção, o patrão, que dispõe dela como quer, obrigando o empregado a trabalhar mais horas do que o necessário. Assim, Marx explica a mais-valia que é seu grande mérito, segundo Engels. A expropriação de mais-valia é o mecanismo do regime capitalista que Marx põe a nu. “É o núcleo central em torno do qual gira toda a ordem social” (ENGELS, 1979, p. 181).

A produção da mais-valia é uma contradição que está relacionada ao modo de produção capitalista. Na mais-valia absoluta, é exigida uma maior produção do trabalhador a partir do aumento abusivo das suas horas de trabalho, no entanto, o fruto dessa produção enriquece o dono do meio de produção e empobrece o dono da força de trabalho, força esta que é vendida ao capital.

A explicação marxiana de mais-valia absoluta é a seguinte:

A produção da mais valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida da produção da mais valia relativa (MARX, 1988, p. 585).

Sobre a produção da mais valia relativa nos diz:

A produção da mais valia relativa pressupõe, portanto, um modo de produção capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, essa subordinação formal é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital. A mais valia relativa pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais (MARX, 1988, p. 585).

Sob certo ponto de vista, parece ilusória a diferença entre mais valia absoluta mais valia relativa. A mais valia relativa é absoluta por exigir a prolongação absoluta da jornada de trabalho além do tempo necessário à existência do trabalhador. A mais valia absoluta é relativa por exigir um desenvolvimento da produtividade do trabalho que permita reduzir o tempo de trabalho necessário a uma parte da jornada de trabalho. Mas, quando

focalizamos o movimento da mais valia, desvanece essa aparência de identidade. Assim que se estabelece o modo de produção capitalista e se torna o modo geral de produção, sente-se a diferença entre a mais valia absoluta e a mais valia relativa, quando o problema é elevar a taxa da mais valia (MARX, 1988, p. 586).

É importante a explicação trazida por Bernardo (1991, p. 53) sobre a identidade (sinonímia) existente na obra de Marx entre os conceitos de mais-valia e alienação. Marx identificou a alienação enquanto perda de si próprio com a exploração, enquanto apropriação alheia do cindido. Nessa relação, definem-se as classes sociais. Ao identificar alienação e capital, Marx rompe epistemologicamente com a filosofia e busca explicação para o fenômeno no campo da economia. Mais-valia não é senão outro nome dado à alienação.

Em termos sociológicos, a alienação é a perda pelos produtores do controle de seu produto, do controle deles próprios, levando-os a ficarem em estado de cisão interior. Em termos econômicos, a mais-valia também consiste num processo internamente repartido. Para Bernardo devemos abordar a mais-valia à luz da concepção de processo, e de processo internamente repartido. Essa repartição, divisão ou cisão interna é a exploração. Dentro da concepção de Marx, “é à força de trabalho que é despossuída do controle sobre sua própria atividade, ou seja, sobre o exercício de seu tempo. A exploração incide antes de tudo, na questão do controle”. (BERNARDO, 1988. p.7)

Sob o regime do capital, o trabalho alienado, a divisão do trabalho, a lei de mercado e a propriedade privada formam um quadro infernal coerente. Não se pode escapar da alienação da relação salarial sem postular, ao mesmo tempo, a questão da apropriação social, da planificação democrática da economia e a substituição da divisão do trabalho (BENSAÏD, 2000, p. 100).

Na verdade, para Bensaïd e demais seguidores críticos marxistas, não há o desaparecimento do trabalho e do assalariamento, mas sua metamorfose. As contradições da lei do valor se exacerbam, gerando uma verdadeira crise civilizatória que se manifesta tanto na massificação do desemprego e na exclusão, como nas modalidades de crise ecológica.

Sobre a questão da redução do tempo de trabalho, Bensaïd, mesmo considerando-o um elemento chave na luta contra o desemprego, pensa que a luta só será eficaz se for inserida em um dispositivo mais amplo de reorganização do trabalho, da divisão do trabalho, dos horários, de

formação e na condição de ser ajustada regularmente com ganhos de produtividade. Mas, para que essa lógica se imponha sobre a flexibilidade, faz-se necessária uma sólida relação de forças.

### **1.1.1.2 A Constituição e a LDB nº 9.394/96.**

A forma de organização do trabalho no capitalismo se expressa nas leis. Talvez devêssemos nos perguntar se as leis são importantes para organizar o trabalho ou se o trabalho, no modo de produção capitalista, obriga as leis a corresponderem a suas formas de organização.

A lei máxima de um país é sua constituição. A Carta Magna sempre tem um capítulo dedicado aos direitos do trabalho. A Constituição brasileira de 1988 trata dos direitos e garantias fundamentais do trabalhador brasileiro. No título II, está contido o direito do trabalhador urbano e rural. No antigo texto constitucional, estava contemplada a proteção ao trabalho do menor que (todo o trabalhador de 14 a 18 anos de idade). Para esse menor era proibido o trabalho noturno, perigoso e insalubre, e para os menores de 14 anos o trabalho era permitido na condição de aprendiz. Com a reforma da Constituição e da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) essas normas em relação à idade mudaram. Veremos essas mudanças mais adiante. Queremos, antes, fazer um apanhado geral das Constituições brasileiras e suas transformações históricas, no que se refere ao trabalho dos jovens.

No contexto da legislação brasileira existente enquanto matéria constitucional, como nas leis complementares, há uma tentativa de procurar restringir a exploração deste segmento da força de trabalho. No entanto, queremos ressaltar duas questões importantes. Primeiro que, “pelo menos no que se refere ao trabalho do menor, a lei sempre legitima aquilo que efetivamente existe na realidade social”<sup>3</sup>. Isto significa que o modelo econômico, político e social de cada época é que exige a mudança da lei, e não o contrário. A evidência dessa premissa pode ser observada se partirmos, por exemplo, da comparação dos artigos das constituições que se referem ao trabalho do menor e relacionarmos com o modelo econômico e político vigente na época dessas constituições.

---

<sup>3</sup> MORETTO, Maria Aparecida, professora de Direito do Trabalho. Entrevista concedida a Janes Siqueira (Porto Alegre. Departamento do Trabalho da Faculdade de Direito da UFRGS, 02 de maio de 1988). Esta entrevista nos foi concedida na época em que já havíamos decidido qual seria nosso objeto de estudo e quando, pela primeira vez, tentamos realizar uma pesquisa sobre jovens trabalhadoras e trabalhadores estudantes envolvendo supermercados.

Após a ditadura de Vargas, a Constituição de 1946 representou o retorno à normalidade democrática. Nessa constituição, “a idade mínima para inserção do menor no mercado de trabalho era a idade de quatorze anos, além de determinar salário igual para um mesmo trabalho”<sup>4</sup>. Já nas Constituições da ditadura militar (1967, 1969), há uma interrupção desse processo de avanço histórico conseguido pela classe trabalhadora. Na ditadura militar, “A idade mínima ficou em 12 anos e a fixação do montante do salário do menor em 50% ou 75% do salário adulto”<sup>5</sup>.

A segunda consideração a ser feita é que a legislação protetiva do jovem trabalhador torna-se inócua, porque esbarra nas condições concretas da realidade vivida por eles. O sistema produz um grande número de famílias pobres de onde saem os principais contingentes de trabalhadores infantis, menores ou muito jovens.

Atualmente, no contexto de capitalismo neoliberal, de economia globalizada, houve mudança da idade mínima para inserção dos jovens trabalhadores no mercado de trabalho. A idade mínima passou para dezesseis anos. Mas encontramos, em nossa pesquisa, alguns jovens trabalhando sem carteira assinada, mesmo não se tratando de trabalho na forma de estágio. Como poderemos constatar mais adiante, esses jovens trabalhadores não querem que isso seja denunciado, porque temem perder o emprego.

Pensamos que esse desrespeito às leis do trabalho e à Constituição é fruto da flexibilização laboral e do desemprego em índice elevado - um resultado da economia capitalista globalizada sustentada por um Estado que segue a ideologia neoliberal.

As leis tornam-se inócuas quando não há fiscalização e interesse dos empregadores de que as mesmas sejam cumpridas. Mesmo assim, achamos que é importante lutar por melhorias na legislação social e educacional articulada com as reivindicações econômicas. Marx recomendava essa luta como uma possibilidade de elevação a um novo patamar na história das conquistas da classe operária. (MACHADO, 1989, p. 98-102)

Sabemos que os avanços na legislação, conseguidos até hoje, não foram concessão da classe dominante, mas sim resultado das lutas organizadas pela classe trabalhadora.

---

<sup>4</sup> BRASIL. Senado Federal. Constituição do Brasil de 1824 e outras Constituições até 1964. Brasília: 1986, p. 290.

<sup>5</sup> Idem, p. 396-473.

O jogo do sistema hoje é flexibilizar de tal maneira o trabalho que o mesmo tenha leis também flexibilizadas, ou seja, o que valerá são os acordos com o patrão e não as leis conquistadas pelos trabalhadores.

Dal Rosso e Resende (1985, p. 69), em estudo realizado sobre as condições de trabalho do menor trabalhador no Brasil, fazem uma relação entre o desenvolvimento capitalista no Brasil e o surgimento do aparato jurídico que regulamenta o trabalho do menor. A regulamentação jurídica inicial situa-se no período da década de 20 do século XX, mais precisamente a partir do decreto 17.943 de 1927 (governo de Washington Luiz), o qual proibia o trabalho para menores de doze anos e restringia o trabalho na faixa de doze aos quatorze anos aos casos de comprovada e extrema necessidade do menor, mediante a expressa autorização da autoridade competente.

Mas, a extrema necessidade é a brecha que permite ao juiz abrir uma exceção e é o caminho para a violação dos textos constitucionais.

Reverendo a história das constituições no Brasil observamos que a primeira Constituição da era Vargas, ainda sob uma democracia (1934), que fixa o limite mínimo de idade para o trabalho do menor em 16 anos; e em indústrias insalubres a menores de dezoito anos. O limite de idade não foi mantido pela Constituição de 1937, quando se configurava o início do Estado Novo. O limite mínimo de idade para o trabalho do menor ficou fixado em quatorze anos; em dezesseis anos para trabalhos noturnos, e em dezoito anos para trabalhos nas indústrias insalubres (CAMPANHOLE, 1979, p. 458-558).

Vale lembrar que o Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo um papel subsidiário. Em seu art. 130, a Constituição de 1937 proclamava: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigido aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica para o caixa escolar” (GADOTTI, 1990, p. 48).

Não permanece, portanto, o ordenamento progressista alcançado na Constituição de 1934, o que vem mais uma vez confirmar a primeira questão ressaltada acima pela professora Maria Aparecida Moretto. O que aparece aí é uma contradição em relação às exigências das autoridades competentes, que permitem o trabalho do menor em caso de extrema necessidade familiar desde que o mesmo receba instrução escolar. Se o Estado se desincumbe da educação, por que a família que emprega seus filhos essencialmente por necessidade vai sentir-se obrigada a cumprir a lei?



Conforme já colocamos acima, a Constituição votada em 1988 considera menor todo o trabalhador de quatorze a dezoito anos de idade e proíbe o trabalho do menor de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz e com um salário de 50% a 75% do salário mínimo. A todo o menor é proibido o trabalho noturno, perigoso e insalubre. (COTRIM, 1989, p. 37)

A Constituição de 1988 também representou, como a de 1946, um retorno à normalidade democrática, porém os tímidos avanços conquistados foram enfraquecidos pela reforma constitucional em curso, compatível com as normas e políticas ditadas pelo avanço do capitalismo neoliberal. Portanto, fica claro para nós que o conteúdo das leis está sempre relacionado ao modelo econômico, político e social de cada época histórica.

A Constituição de 1988 foi reformada para se adaptar à nova ordem mundial. Alguns sindicalistas e o então presidente defenderam, na época, um novo sindicalismo bem como mudanças na política de emprego. Sobre o “novo sindicalismo” da década de 80, o ex-presidente dizia: “o mesmo envelheceu. O novo cenário mundial requer um novo sindicalismo, um novo empresariado e um novo poder público”<sup>6</sup>. Sobre a mudança na política de emprego, o ex-presidente defendeu “a mudança da estrutura jurídica de contratação de empregados para que se chegue a contratos flexíveis de trabalho”. O discurso na época era: “não adianta mais esperar do governo medidas gerais e uniformizadoras em defesa dos trabalhadores, mas, sim, tratamentos diferenciados que permitam relações flexíveis”. “Vamos ter que preparar a mão-de-obra para uma certa mobilidade geográfica e mental”, disse o ex-presidente, ao analisar a mobilidade do capital em tempos de globalização da economia”. Para ele, “os trabalhadores sem qualificação para as novas exigências do mundo do trabalho são ‘inimpregáveis’ e só deixarão de ser desempregados com educação básica e treinamento”<sup>7</sup>.

Esse discurso reforçava o pensamento neoliberal que havia chegado ao Brasil e aos demais países da América Latina. A política imposta para o trabalho implicou em reformas das leis e apontou para a precarização do trabalho em evidente contradição com a defesa de qualificação para o trabalho. Também a lei educacional, Lei 9.394/96 (LDB), permaneceu com o discurso atrasado de “treinamento” e conhecimentos adquiridos, consoante com o que pensava o então presidente. Essa é a concepção de educação da classe dominante, treinar mão-de-obra barata minimamente qualificada e assujeitada às leis do mercado.

---

<sup>6</sup> FHC defende um novo sindicalismo. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 08/04/97. p. 1.

<sup>7</sup> Idem, p. 11.

Encontramos, em uma matéria de jornal, notícias sobre uma feira de carros realizada em São Paulo em 1997. Os executivos da Toyota, Ford e Peugeot demonstraram seus interesses em investir no Brasil. Diziam: “O Brasil é considerado uma fonte *inesgotável* de mão-de-obra fácil de ser treinada”<sup>8</sup>. É a racionalidade econômica que predomina no sistema capitalista.

Atualmente essa racionalidade não se transformou. Consideramos que o atual presidente aderiu ao neoliberalismo.

Em entrevista concedida a nós, em Porto Alegre, após o último Fórum Social Mundial, ocorrido na África em 2004, Daniel Bensaid nos disse o que segue sobre o governo atual: “Eu acho que se caracteriza como uma continuidade de uma política ao meu modo de ver claramente neoliberal, enquadrado com o FMI, com o compromisso do pagamento da dívida externa - o que tem como contrapartida a redução do orçamento que sufoca qualquer política social. Recentemente, anunciou o corte de 6 bilhões que afetará a política da saúde. Acho que a discussão é se tem alternativas contando com a situação latino-americana. Poderia haver uma frente com a Venezuela, a Argentina para negociar a nível internacional, mas em bloco”.

Além da Carta Magna, temos outras leis que regulam o trabalho. No Brasil, temos a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). No ano anterior à eleição do atual presidente, estava em andamento e chegou a ser votada na Câmara dos Deputados a flexibilização da CLT. Apresentamos primeiramente o que diz a CLT em relação ao trabalho dos jovens. Após, apresentaremos suas modificações.

A CLT, lei de 1943, destina o capítulo IV (art. 402 a 441) à proteção do trabalho dos menores. Desde a da criação da CLT até hoje, outras leis foram expedidas, em especial a relativa à aprendizagem profissional e, mais recentemente, a lei 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que constitui hoje a lei nacional mais completa em matéria de proteção aos jovens até dezoito anos.

A CLT trata das questões relativas à duração do trabalho do jovem com menos de dezoito anos, colocando, no art. 412, que “o intervalo de repouso após cada período de trabalho efetivo, contínuo ou dividido em dois turnos, não pode ser inferior a onze horas” (DINIZ, s/d, p. 4).

Em relação à prorrogação da jornada de trabalho, a lei prevê nas hipóteses de compensação e por motivo de força maior. No entanto, sobre “compensação”, a jornada diária só

---

<sup>8</sup> MOTOR SHOW espelha a Globalização. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11/10/97. p. 15.

pode ser aumentada por mais duas horas respeitando o limite máximo da jornada semanal. O aumento da jornada implica em acréscimo de 50% no salário, segundo o art. 413.

No art. 134, a lei também não permite o fracionamento das férias, além de que o jovem que trabalha e estuda tem direito a que as mesmas coincidam com suas férias escolares.

O Decreto 1.232, de 22 de junho de 1962, nos seus artigos 33 e 34, proíbe o trabalho noturno e a prorrogação da sua duração normal a menores de dezoito anos, e o art. 35 exige que a empresa conceda ao jovem trabalhador tempo necessário para a freqüência às aulas.

Aos menores de dezoito anos é vedado o trabalho perigoso e insalubre, tal como: manutenção, condução e vigilância de linhas de alta tensão, aparelhos e máquinas elétricas, afiação de instrumentos e peças metálicas, trabalhos com serras circulares e trabalhos compreendidos entre as 22 horas e às 5 horas da manhã (CAMPANHOLE, 1994, p. 695).

Na CLT encontramos uma relação de ocupações para as quais o SENAC mantém cursos de aprendizagem metódica. Ao lado desta, há uma outra relação das ocupações que não demandam formação profissional ou aprendizagem metódica como, por exemplo: entregador, empilhador, ensacador, empacotador etc. Logo, segundo a lei e os empresários, eles não precisam de qualificação profissional para desempenhar uma tarefa tão simples.

Kuenzer, em palestra proferida na UFRGS, sobre “O novo reordenamento da educação média e tecnológica no Brasil”, coloca que, mesmo no momento em que vivemos de desenvolvimento tecnológico, em que o trabalho exige capacidades cognitivas mais complexas, a cadeia produtiva capitalista neoliberal ainda precisa e usa uma massa de trabalho semiquificada e sem nenhuma qualificação necessárias para alimentar essa cadeia.

Explicando melhor a forma como é usada essa força de trabalho, Kuenzer traz exemplos de algumas fábricas de couro, calçados, ou bolsas que precisam terceirizar o pesponto feito à mão, para não encarecer em demasia essas mercadorias. Segundo ela, há uma tendência do trabalho a partir da microeletrônica, onde o setor reestruturado só pode ser dinâmico (plus a mais) na medida em que ele não crie uma relação de custo/benefício inadequada.

Entendemos que isso quer dizer que o capitalismo, mesmo com seu desenvolvimento tecnológico atual, precisa da mão-de-obra pouco qualificada, que realiza tarefas consideradas simples. O conhecimento do trabalho que realiza é aquele conhecimento que pode ser barato para o patrão.

Existe, assim, um movimento para baixo da cadeia produtiva. Esse lugar é ocupado por aqueles jovens que não precisam ter um ensino médio completo, nem ensino técnico. O ensino fundamental já está bom.

Há no mundo uma luta contrária ao trabalho infantil e à exploração dos jovens trabalhadores. No Brasil, existe o PETI <sup>9</sup>(Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), que se organiza em cada Estado e que luta pela erradicação do trabalho infantil. Apesar de ser uma luta mais técnica, que busca resultados que coloquem o Brasil numa situação melhor frente ao mundo, é uma forma de luta. Apesar disso e da alteração da CLT no que se refere à idade mínima (para dezesseis anos), não encontramos, em nossa pesquisa, boas condições de trabalho para os jovens. A lei que altera os dispositivos da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho - Decreto lei nº 5.452/1943), lei nº 10.097/2000, altera a idade mínima para que o jovem inicie sua vida de trabalhador e dá providências quanto à sua formação. Temos ainda a Portaria nº 702/2001 que também normatiza as responsabilidades e compromissos do empregador com as tarefas necessárias à formação dos jovens. O que diz o texto da lei está em contradição com a realidade vivida pelos jovens que participaram de nossa pesquisa. Quando os jovens estudam pela manhã, perdem o último período de aula para serem pontuais no trabalho, e quando estudam à noite, perdem o primeiro período de aula porque chegaram atrasados do trabalho. Em geral, assistem às aulas extremamente cansados, chegando em alguns casos a dormir em sala de aula, conforme os resultados de nossa pesquisa.

Os rumos tomados pelo capitalismo, com sua reestruturação econômica e política, precisam hoje de leis trabalhistas flexíveis. Para trabalho flexível, leis flexíveis, ou ainda, inexistência das mesmas.

A discussão em torno da flexibilização da CLT faz parte de um conjunto de medidas políticas e econômicas que serve à nova ordem mundial. Em matéria recente, a revista *Veja* (2004, p. 72) traz uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial (BM): um estudo de abrangência planetária sobre as condições reais de vida das empresas. O resultado mostra o Brasil como um país em que o ambiente é inóspito para os negócios. O Brasil aparece como pior entre outros países mais pobres e atrasados.

---

<sup>9</sup> Chegamos a participar de algumas reuniões do PETI em Porto Alegre, representando a Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, onde que trabalhamos, mas por motivos de organização de nosso trabalho não foi possível dar continuidade a essa participação até o momento.

A pesquisa feita em 133 países traz como principal conclusão que a existência de vida empresarial no Brasil é quase um milagre. “Os pesquisadores do BM centraram seu instrumental no conjunto de leis, regulamentos e outras ramificações burocráticas que formam a base sobre a qual as empresas nascem, vivem e eventualmente morrem. Esse ciclo é da própria natureza do capitalismo” (VEJA, 2004, p. 72).

A matéria coloca claramente que a ação dos governos é regulatória sobre esse ciclo (nascer, viver e eventualmente morrer). Essa ação regulatória é colocada também como crucial para que esse ciclo se processe de forma saudável e equilibrada. Essa ação pode também envenená-lo e até asfixiá-lo. No Brasil, para o BM, a fase é de envenenamento. A combinação de fatores seria: justiça lenta, leis trabalhistas retrógradas, burocracia dantesca e desestimuladora tanto para abrir quanto para fechar uma empresa. Esse conjunto de fatores diversos não encontra paralelo no mundo.

Na pesquisa, houve uma mudança do enfoque da macroeconomia para uma microeconomia. Na macroeconomia, o foco é sobre a inflação, as finanças públicas, políticas econômicas e sustentabilidade da dívida dos governos. Na microeconomia ou “economia real”, para os analistas, o foco é sobre as leis, a burocracia e a qualidade das instituições.

Nessa pesquisa, a legislação e o emaranhado burocrático brasileiro são o que asfixiam a atividade empresarial. Mas o que concluem os pesquisadores do Banco Mundial sobre as leis trabalhistas?

O Banco Mundial classificou os países pelo grau de adequação da legislação trabalhista à necessidade de geração de empregos formais. O Brasil ficou na penúltima colocação. Só o Panamá e Portugal têm leis menos flexíveis. No Brasil, como já vimos, a justiça é lenta, a burocracia é dantesca e as leis trabalhistas retrógradas.

O Banco Mundial, em seu estudo, relata centenas de ações que tornaram as leis do trabalho em diversos países bem mais funcionais sem que se tocasse nas premissas básicas da OIT. O documento do Banco Mundial diz: “Para que as leis continuem cumprindo o objetivo de proteger os empregados, elas precisam ser atualizadas periodicamente. Caso contrário passam a ser um ônus para o trabalhador e um risco para o sistema” (VEJA, 2004, p. 78).

Como exemplo aparece: o aumento do custo de demissão de funcionários - o que acaba forçando para cima as taxas de desemprego. Em países como o Peru e a Índia, cada 10% de aumento no custo de um trabalhador corresponde a um aumento de 11% e 20 % respectivamente

nas taxas de desemprego de longo prazo. Simulando o que aconteceria no Brasil com a adoção súbita de leis trabalhistas flexíveis, os técnicos do BM chegaram à conclusão de que o número de pessoas empregadas subiria seis (6) pontos percentuais em apenas um ano. Isso significaria a inclusão no mercado de trabalho de cerca de cinco milhões de pessoas. Metade dos dez milhões prometidos pelo atual governo.

As leis trabalhistas atuais no Brasil vistas pelo BM como retrógradas, representam um risco para o sistema e aumentam os custos com o trabalho, levando os empresários a contratar menos.

No que se refere ao trabalho dos jovens, a CLT sofreu algumas modificações. A alteração dos dispositivos da CLT, que proíbem o trabalho de menores de dezesseis anos, ocorreu através da Lei 10097, de 19 de dezembro de 2000 (ANEXO C). Essa lei renova o instituto legal da aprendizagem profissional e introduz uma novidade: “a possibilidade de entidades sem fins lucrativos poderem oferecer programas de aprendizagem profissional em caráter subsidiário ao sistema”. Põe fim a uma situação de discriminação ao garantir o salário mínimo-hora para o aprendiz e incentiva o contrato de aprendizagem, ao reduzir, de 8% para 2%, a alíquota de incidência do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) (DRT, MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2002, p. 9).

Além dessa lei, temos três Portarias, duas do ano de 2001 e uma do ano de 2002, uma Resolução e uma Instrução Normativa também de 2001.

A primeira Portaria é a nº 20, de 13 de setembro de 2001. A mesma proíbe o trabalho em atividades perigosas e insalubres a menores de 18 anos. A segunda Portaria é a n. 702, de 18 de dezembro de 2001, que trata da assistência ao adolescente e da educação profissional. A terceira Portaria é a nº 04 de 21 de março de 2002 que ainda trata de trabalhos perigosos e insalubres para jovens menores de 18 anos. Na primeira Portaria (nº 20) existe um quadro descritivo dos lugares considerados perigosos e insalubres. Nesse quadro (ANEXO D), constam 81 tipos de trabalhos que assim podem ser considerados.

A Resolução nº 74, de 13 de setembro de 2001, trata da fiscalização das entidades sem fins lucrativos, cujo objetivo é a assistência ao adolescente e a educação profissional.

A Instrução Normativa nº 26, de 20 de dezembro de 2001, parte da consideração do disposto no artigo 3º da Portaria 702, de 18 de dezembro do mesmo ano, para tratar do contrato do aprendiz e do comprometimento do empregador em assegurar, ao maior de 14 anos e menor

de 18 anos, inscritos em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e do aprendiz em executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. Essa Instrução Normativa trata da duração do contrato, da indicação do curso, objeto de aprendizagem, jornada diária e semanal, da remuneração mensal, e do termo inicial e final do contrato.

No Brasil, estamos vivendo o processo de flexibilização da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Se as reformas forem concretizadas, os trabalhadores perderão os direitos conquistados na constituição de 1988, que marcou o retorno da democracia em nosso país.

No discurso da produtividade, competitividade, rentabilidade, eficiência, inclui-se mais um: o da “livre negociação”. Os trabalhadores “livres” para vender sua força de trabalho “poderão” negociar com os donos dos meios de produção, mas em condições de maior desigualdade, visto que os sindicatos se fragilizaram no atual contexto de globalização da economia com seus contratos temporários e a perda de direitos conquistados historicamente.

Como podemos acreditar em “livre negociação” entre desiguais e com a representação de classe dos trabalhadores com menos poder de negociação? Ser trabalhador “livre” no capitalismo serviu para aumentar ainda mais a exploração do trabalho, se comparado aos outros modos de produção que existiram anteriormente.

Se considerarmos que as condições de trabalho influem nas condições de estudo e que a escola, em geral, está atrelada aos mecanismos de mercado, entendemos que a lei da educação, por seu processo histórico, corresponde mais aos desejos do mercado capitalista neoliberal do que aos anseios manifestados nas lutas dos trabalhadores em educação por uma nova lei que representasse um avanço correspondente às reivindicações apresentadas nos anos que sucederam a ditadura militar. Reverter o golpe na educação não se concretizou como foi proposto pelos educadores interessados.

A explicação trazida por Saviani (1997, p. 190), sobre a nova lei e a relação filosófica que a mesma tem com a antiga lei, é esclarecedora no que se refere ao porquê da letra da lei nem sempre ser colocada em prática. Fazendo a distinção entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, o autor coloca que, enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal

em que é mais fácil o consenso e a convergência de interesses, os objetivos reais situam-se num plano no qual se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos.

Os objetivos proclamados fluem dos títulos que consubstanciam as diretrizes, como os direitos e os fins da educação. Os objetivos reais fluem dos títulos relativos às bases, como a organização e o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos.

A LDB é a lei geral da educação brasileira. A lei educacional é a expressão de uma política educacional, pois fixa as diretrizes e bases do ensino. A política educacional é uma forma de política social. Sendo assim, através de seu texto e de seu contexto, podemos constatar que a educação é um terreno de lutas ideológicas e que a lei é limitada ao conceder certos direitos e, quando os concede, se contradiz. A realidade material da educação brasileira também se apresenta em contradição com o que diz a lei, como podemos constatar em nossa pesquisa.

A atual lei da educação também trata da questão da educação e do trabalho. Relaciona esses dois fenômenos. Coloca o trabalho como medula da realização do homem e da sociedade. Antes, porém, de mostrar o que a nova lei diz e cala, apresentaremos uma revisão das outras leis da educação brasileira que para além de seu texto correspondem ao contexto histórico brasileiro da época em que foram elaboradas e sancionadas. Sobre qualificação e desqualificação da força de trabalho, as reformas da Lei 4.024/61<sup>10</sup>, leis 5.692/71 e 7.044/82, tratam: a primeira, da qualificação para o trabalho; a segunda, da preparação para o trabalho, alterando o objetivo relacionado à qualificação.

O contexto político em que se deu a reforma da lei 4.024/61 era de ditadura militar. Logo, as mesmas foram impostas autoritariamente e imprimem uma tendência tecnicista à educação.

Essa tendência estava de acordo com o momento político do país responsável pelos acordos MEC-USAID a partir dos quais o Brasil passa a receber cooperação financeira e assistência técnica para a implantação da primeira reforma. “O treinamento de técnicos brasileiros tinha em vista a adaptação do ensino à concepção Taylorista típica da mentalidade

---

<sup>10</sup> A lei 4024/61 começou a ser discutida em 1947, logo após a Constituição de 1946, depois da ditadura de Vargas. Essa lei foi sancionada em 1961 pelo presidente João Goulart. Seu texto é resultado de grandes embates ideológicos e a mesma também foi engavetada por seis anos.



empresarial tecnocrática. Daí o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a especialização das funções e a burocratização, tudo isso visando melhor eficiência e produtividade” (ARANHA, 1989, p. 254).

A lei 5.692/71 (1ª reforma da LDB) amplia a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, aglutinando o Primário e o Ginásio, que existiam anteriormente, e cria a escola única profissionalizante extinguindo a separação entre escola secundária e escola técnica. Mas a obrigatoriedade de oito anos fica apenas no papel, por falta de recursos materiais e humanos para atender a demanda.

A profunda reforma do ensino pretendida para o Brasil, bem como para os países da América Latina, está relacionada às políticas neoliberais implementadas nesses países e mundialmente. A participação em torno da discussão da lei não foi respeitada na hora da decisão. Apesar de não estarmos em nenhuma ditadura, a lei da educação continuou tendo um caráter autoritário e isso pode ser constatado ao tomar conhecimento da história da atual LDB (Lei nº 9.394/96).

Não vivemos mais os acordos MEC-USAID, mas podemos dizer que as políticas educacionais determinadas pelo MEC têm a influência do Banco Mundial e do FMI. A globalização da economia e o neoliberalismo, através desses organismos internacionais, têm forte ingerência sobre a educação. A escola deve estar submetida à lógica do mercado. Chomsky e Dieterich nos colocam que: “A estreita relação entre o processo nacional de produção e comercialização de mercadorias e seu referente empírico-ideológico no sistema educativo é um acontecimento geralmente reconhecido”. (CHOMSKY E DIETERICH, 1996, p.79).

Não podemos dizer que a nova lei da educação não trouxe em seu bojo uma série de mudanças. Por exemplo, a proposta de educação básica incluindo os três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, seria uma boa proposta se não fosse apenas um objetivo proclamado. Na realidade, o governo garante apenas o ensino fundamental, inclusive tendo esse nível de ensino mais financiamento que os outros níveis e modalidades de ensino. No início da construção da lei, houve participação das diversas instituições pertencentes à sociedade civil, interessadas em mudanças. Durante o longo processo de tramitação da lei no Congresso Nacional, houve tentativas de eliminar as conquistas do processo inicial. Processos como esse, principalmente quando tratam de leis, são em geral conflituosos. Está presente nesse momento a luta pela hegemonia ideológica e os representantes do poder lutam por suas idéias

com garra e determinação. Nessa luta, o conjunto de entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública teve um papel fundamental. Buscou assegurar “a manutenção de dispositivos que visavam a ampliação dos direitos educacionais para a população, enquanto grupos conservadores mobilizavam-se para impedir as mudanças progressistas em curso” (PEREIRA; TEIXEIRA 1999, p.83 in BERZIZINSKI, 1997).

A nova lei define uma concepção unificada de educação básica que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio. Há, portanto, uma ampliação do conceito de educação básica. Cada nível da educação básica tem:

Uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior. Eles complementam-se, integram-se, mas não devem ser mutuamente compensatórios. Essa clareza é fundamental para evitar equívocos prejudiciais à formação do indivíduo, ao processo de aquisição gradativa e integralizada do saber. (PEREIRA E TEIXEIRA In BERZIZINSKI, 1997, P.86)

A lei 9.394/96 mantém o ensino fundamental organizado em oito anos e o ensino médio em três anos.

Assim como interessa a nós o ensino fundamental, enquanto suporte de qualidade para o ensino médio, também interessa-nos as finalidades do ensino médio. Os alunos entrevistados por nós estudavam pela manhã ou à noite no fundamental e no ensino médio. Na nova LDB (Lei 9.394/96), o ensino médio tem como finalidade a preparação para o trabalho, o que está em desacordo com a Constituição que usa o termo qualificação. “O ensino médio está definido como “etapa final da educação básica” e, assim, continua enredado na visão antiga de curso de passagem, contradizendo já nisto a noção de etapa final de um ciclo” (DEMO, 1997, p. 89).

Segundo Demo, a lei traz algumas idéias corretas, mas, no que se refere ao mundo do trabalho, o autor aponta alguns problemas que são de fato procedentes e interessantes.

A idéia correta de aprendizagem permanente conflitua com a terminalidade explícita da educação média em uma das suas versões, porque isso revela, desde logo, noção deficiente de mercado. Assim, a proposta de que seus conteúdos, suas metodologias e suas formas de avaliação teriam de levar ao ‘domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna’ pode ser mal interpretada como certa subserviência ao mercado, além de supor nexos precários com a propedêutica moderna, menos ligada a domínio de conteúdos. Estes envelhecem rapidamente, sobretudo diante

de um mercado sofregamente veloz. O que menos envelhece é o saber pensar, por ser da ordem dos procedimentos metodológicos comuns (DEMO, 1997, p. 90).

O fazer profissional não deixa de ser decisivo, até porque saber pensar não pode ser profissão, mas se não for acolhido no contexto da renovação permanente não há profissão moderna que subsista. Aqui a lei seria dúbia aos alunos: “ou não confia no sistema educativo, por não ser capaz de garantir um mínimo de condição profissionalizante, ou não confia no mercado que é muito restrito ou passa à margem da escola” (DEMO, 1997, p. 90).

A ligação com o mundo profissional, para Demo, precisa ter uma conexão clara com o trabalho, mais do que com o emprego; essa deficiência representa um cochilo lamentável, sobretudo se levarmos em conta que o desafio do trabalho implica profundamente o da educação básica, naquilo que é básico em educação, ou seja, a problemática propedêutica, que nunca é bem colocada na Lei; assim, em suma, não resolvemos nada de importante nessa parte, imprimindo na Lei um tom ainda “pedagoga”.

A lei brasileira concebe a educação como processo permanente e inclui “a valorização do trabalho como realização do homem e da sociedade e como eixo vertebrador do processo social e educativo”. Conforme colocamos no início desse item, a lei coloca o trabalho como o canal, a medula da realização do homem e da sociedade, o que é contraditório com um modelo econômico que produz um crescente desemprego.

A realidade das possibilidades da classe trabalhadora em geral e dos jovens em particular se choca com o formalismo das leis, que nem sempre consegue conciliar a educação com o trabalho. Sabemos que a questão do trabalho, no capitalismo neoliberal, não é um canal de realização do homem; que a preparação para o trabalho é, na verdade, a preparação mínima para um emprego precário ou talvez para o desemprego no mundo globalizado. “De maneira que se a lei é formalística não o é porque determinada sociedade bem como as suas práticas a estabelecem, mas porque uma classe social, que cumpre o papel do antigo colonizador, e que é extraordinariamente minoritária no grupo social todo, a dita” (SILVA TRIVIÑOS, 1996, p. 29).

Sabemos que o ex-presidente interferiu na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo os rumos da ação do MEC no documento "Planejamento Político Estratégico 1995/1998". Houve nesse momento a ruptura do campo social. Segundo Pino, (1997), apesar disso, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública lutou por conquistas na LDB, reunindo entidades do setor educacional que se organizaram e se aglutinaram em torno de

interesses educacionais diferenciados, porém não antagônicos. (PINO, in BERZIZINSKI, 1997, p. 31).

As leis podem nos assegurar princípios e, sobretudo, compromissos e deveres aptos a implementarem os direitos dos excluídos e marginalizados. Afinal, acreditamos que a educação pode trazer maiores recursos às pessoas, tornando-as mais aptas e qualificadas para o trabalho, para a sociedade e para a cultura. Sobre essa crença, Severino nos diz: "é aí que a utopia é destruída pelo enviesamento ideológico. A legislação passa a ser estratégia ideológica prometendo aquilo que não pretende conceder" (SEVERINO in BERZIZINSKI, 1997, p. 56).

O texto da lei da educação brasileira (LDB, lei 9.394/96) em seus art.1º, parágrafo 2º determina que, a educação escolar é vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. No art. 2º, que trata dos princípios, coloca como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho. Isso confirma o que já dissemos anteriormente sobre o trabalho como sendo a medula da realização do homem e da sociedade e sobre a contradição existente em relação ao modelo econômico que produz desemprego. Esse trabalho colocado como a medula da realização do homem e da sociedade, em nossa visão, não é entendido como trabalho emancipatório. Os jovens se preparariam para trabalhar e se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. A igualdade de condições para acesso e permanência na escola, proposta no artigo 3º, é prejudicada pela realidade concreta vivida pelos jovens das classes populares.

A atual LDB, Lei 9.394/96, propõe, em seu artigo 34, que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. No mesmo artigo, em seu inciso 2º, coloca que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. A realidade que encontramos nas escolas diurnas e a realidade de alunos do ensino fundamental que trabalham são bem diversas dessa finalidade proclamada na lei. Sobre o ensino fundamental noturno, o mesmo artigo, no inciso 1º, autoriza formas alternativas de organização. Sobre essas contradições voltaremos a falar em nossos resultados do estudo.

No texto "As Mudanças do Ensino Médio", (RAMAL 1999, p. 14) lembra-nos outras finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela atual L.D.B. Essas finalidades são: "A

consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. A possibilidade de preparar-se para o exercício de profissões técnicas, desde que atenda à formação geral, constitui-se como uma mudança estrutural na organização dos cursos, diferente do que continha a Lei nº 5.692 / 71 (habilitações profissionais obrigatórias) e a lei nº 7.044 / 82 (habilitação profissional facultativa). O objetivo seria revalorizar o Ensino Médio e ampliar a cultura geral, opondo-se à ênfase na preparação profissional dada nas leis anteriores.

A intenção de resgatar a natureza essencialmente cultural do Ensino Médio é ampliada nas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), que sugerem, segundo Ramal, ao citar documentos do CNE (Conselho Nacional de Educação), “conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício de cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual”. Na parte diversificada de disciplinas, articulada com a base nacional comum, indica uma flexibilização do currículo. Essa flexibilização tem como objetivo “buscar a educação integral do jovem, permitindo-lhe solidificar uma visão orgânica do conhecimento” e destacando “as múltiplas interações entre as disciplinas” (RAMAL, 1999, p.14 ).

Para Ramal, a sala de aula “está aberta não só a uma série de saberes até então excluídos, como também ao diálogo entre áreas curriculares”. Ao Ensino Médio caberia capacitar os alunos para: a) saber buscar a informação nas diversas fontes; b) selecionar a informação adequada; c) utilizar a informação selecionada de modo criativo, consciente e crítico. Como quer a L.D.B., ocorreria a relação da teoria com a prática no ensino de cada disciplina e talvez entre as disciplinas.

As DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) propõem uma educação para a sensibilidade, a igualdade e a autonomia. Destacamos dentro da educação para a igualdade, o velho discurso da igualdade de oportunidades, mas, segundo a autora, “isso implica não apenas igualdade de oportunidades, mas também tratamento diferenciado, de forma que as características individuais dos alunos sejam respeitadas e atendidas” (RAMAL, 1999, p.15). Isso,

segundo a autora, suporia a valorização do diferente na escola, e a sala de aula se constituiria num espaço de todas as falas e de todas as vozes.

Em nossa opinião, a sala de aula aberta a uma série de saberes excluídos e o diálogo entre as áreas curriculares não são simples de acontecer, principalmente se considerarmos a questão das condições materiais da escola e da pouca formação da maioria dos professores. A formação continuada dos professores é, sem dúvida fundamental para abrir novas possibilidades teórico-metodológicas em suas práticas diárias em sala de aula.

A idéia de revalorizar o Ensino Médio, em oposição às leis anteriores, não implica em olhar o trabalho de forma crítica, mas sim em atender as tendências atuais do trabalho, que exige uma maior quantidade de conhecimentos e informações, mas que também convive com sujeitos com pouca formação, porque ainda existem formas de trabalho que os mesmos podem realizar e funções a desempenhar.

Os objetivos das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) parecem bonitos numa leitura menos apurada que não pretenda ir às raízes dos motivos da falta de cidadania, igualdade e autonomia em nossa sociedade de classes, o que obscurece e mata a sensibilidade.

Resguardadas algumas boas experiências, originadas nas lutas, por uma educação melhor para a classe trabalhadora em geral, por melhores condições de trabalho para os professores, por formação continuada para os professores como elemento fundamental para um bom trabalho de ensino - aprendizagem, se os profissionais da educação não tiverem uma formação teórico-crítica no verdadeiro sentido desse conceito, a concepção de trabalho emancipatório versus trabalho de exploração continuará sendo um saber excluído dos currículos e da sala de aula.

A lei é contraditória no que se refere à formação dos professores. Por um lado, a nova lei propõe a relação teoria - prática no Ensino Médio e, por outro lado, propõe mais de um tipo de formação para os professores, conforme podemos ver em seu art. 62, sendo que uma dessas formações se daria em Institutos de Educação Superior que não preparam os professores como pesquisadores. A concepção de formação dos profissionais da educação, que o MEC propõe, contraria as pretensões das DCNEM. Além dos Institutos de Educação Superior, temos ainda a

proposta de que “portadores de diploma de nível superior em cursos relacionados com a habilitação que irão lecionar tornam-se licenciados, nos termos da licenciatura plena” (BERZEZINSKI, 1997, p.149). Preparar profissionais de outras áreas do conhecimento, para atuar na educação, demonstra a presença da concepção tecnicista na formação de professores.

Segundo Torres, o relatório do Banco Mundial tem uma recomendação clara no sentido de suprimir a formação inicial geral e só conservar a capacitação em serviço. Esta combinação entre formação inicial geral e capacitação pedagógica a torna muito cara. Para os professores de primeiro grau, o caminho que apresenta melhor relação custo benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (TORRES, 1998, p. 165). O Banco Mundial recomenda, portanto, uma formação aligeirada, e sem qualidade propriamente educacional. Além dessa formação aligeirada que se daria em Normais Superiores, o Banco Mundial recomenda a capacitação em serviço, e o aproveitamento as modalidades de ensino à distância. Essas recomendações desqualificam a profissão e interferem no espaço de dialogicidade e convivência que são tão importantes para a reflexão sobre suas práticas que os professores devem produzir sobre suas práticas.

Como pode existir por parte do governo preocupação séria com a formação dos jovens, se não há proposta séria para a formação de professores?

Nas escolas em que pesquisamos, se evidencia a realidade sobre a formação dos professores e seus conhecimentos sobre a educação e a LDB. Muito pouco foi aproveitado, pelos professores, do espaço aberto pela LDB que propõe a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Essa construção coletiva poderia propiciar a eles um debate proveitoso e até uma aproximação maior sobre o que foi proposto na lei, tanto no que se refere ao que não é muito bom quanto em relação aos seus avanços. Em nossas entrevistas, as críticas à avaliação foi o que mais escutamos, tanto da parte dos alunos como, sobretudo da parte dos professores. Um grande número de professores entende que a nova lei manda que se aprove os alunos a qualquer custo. Conforme os dizeres de alguns, *“se não é a lei que manda, então é a SEC. A mensagem que passam para nós, através dos diretores e dos coordenadores, é de que os alunos não podem ser reprovados”*. Comprovamos que os professores muito pouco conhecem da lei, tanto de sua história de traições quanto dos poucos avanços conseguidos. Sem dúvida, o autoritarismo que acompanha a lei é motivo de críticas. Mas entendemos que, mesmo assim, é necessário ter

conhecimento da lei educacional para que as críticas e seus poucos espaços sejam olhados de forma construtiva e como arma de luta.

Sabemos que as leis, mesmo com boas intenções, transformam-se em letra morta ou ficam apenas no discurso. Conforme os dados do IBGE, 26% de jovens entre 18 e 24 anos estão escolarizados, e 57% dos alunos matriculados no curso fundamental não chegam a concluir o ensino médio. Isso demonstra que o processo de exclusão educacional articula-se aos profundos mecanismos de discriminação social. Em relação à formação de professores, como já sabemos, não houve avanços, mas sim contradições. Sobre a escolarização dos jovens, poderíamos perguntar: como jovens trabalhadores de baixa renda poderiam estar contemplados no que estabelece o artigo 37 da L.D.B? Esse artigo defende “oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (RAMAL, 1999, p. 17).

Na escola capitalista, assim como nas relações de trabalho coletivo, inexitem, ainda hoje, condições para um tipo de educação que atenda as maiorias, que responda às perguntas: quais conhecimentos e que tipo de instrução convêm aos jovens? Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento humano dos trabalhadores e de seus filhos? Este desenvolvimento, ao qual nos referimos, torna-se um privilégio das elites que tentam impor a sua ciência, cultura e educação à classe trabalhadora e aos jovens.

Para Kuenzer (2002, p.25), não são apenas as mudanças ocorridas no final do século, no mundo do trabalho, que têm trazido novos desafios ao Ensino Médio, como se tem afirmado. Para ela, no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, esses desafios sempre estiveram presentes.

Os textos oficiais e dos especialistas “têm indicado ser a ambigüidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio” (KUENZER, 2002, p.25).

O desafio para os especialistas seria, então, formular uma concepção de Ensino Médio que articule essas duas dimensões apesar de parecer, pela forma que é colocado o problema, que o mesmo é de fácil enfrentamento. Esse enfrentamento, conforme entendemos, seria pela



localização do problema no âmbito da filosofia da educação ao definir suas finalidades e no âmbito da pedagogia definindo melhor os conteúdos e os procedimentos adotados.

Entendemos que, olhando dessa forma, seria colocar como causa o que na verdade é efeito. A definição da concepção é um problema político e o acesso a esse nível de ensino inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade que se caracteriza pela existência de classes sociais em luta ideológica. Essa luta atribui a uma das classes, a que tem mais poder, o exercício das funções intelectuais e dirigentes, e à classe com menos poder o exercício das funções instrumentais (KUENZER, 2002).

Assim, a formação de trabalhadores no Brasil historicamente se constituiu a partir da categoria de dualidade estrutural, ou o que chamamos de educação dual. Entendemos que esse modelo de ensino, assim estruturado, não pode ser resolvido no âmbito do projeto-político pedagógico, mas entendemos também que o projeto político-pedagógico, se bem aproveitado na sua construção coletiva, seria um dos canais de luta por uma melhor educação e uma forma de a escola contribuir para uma sociedade democrática. Os professores tomariam em suas mãos a organização e o planejamento da escola em sua totalidade no âmbito da escola. Poderíamos, talvez, construir um currículo que tenha como eixo o conceito de trabalho e suas contradições, o que em geral é negado nas escolas e em particular nas escolas em que pesquisamos. Essa negação, seus motivos e suas formas aparecem em nossos resultados da pesquisa.

### **1.1.1.3 As políticas públicas estaduais para a EJA.**

O índice de analfabetismo no Rio Grande do Sul é inferior à média brasileira. Segundo dados do IBGE-PNAD de 1996, a média de analfabetismo no Brasil é de 14,7%. Enquanto que na região sul é de 8,9%. Especificamente no RS é de 7,19%.

Se particularizarmos ainda mais, podemos dizer que, no Brasil, a taxa de analfabetismo de crianças de dez a quatorze anos é maior que no RS, bem como a taxa de analfabetismo de adolescentes de quinze a dezessete anos. Os indicadores do IBGE, no período de 1991-1996, apontam para a percentagem de 10% de analfabetos brasileiros de dez a quatorze anos e para a percentagem de 6,6% de analfabetos adolescentes de quinze a dezessete anos.

No RS, as percentagens baixam para 1,8% na faixa etária dos dez aos quatorze anos, e 1,4% na faixa dos quinze aos dezessete anos. Mas é interessante percebermos que a taxa de conclusão, pelo número total de matrículas nos estabelecimentos de ensino até 1994, é, no Brasil, de apenas 4,1% no ensino fundamental e de 16% no ensino médio, enquanto que no RS é de 5,6% no ensino fundamental e de 15% no ensino médio.

No atual Plano Estadual de Educação (2004), que apresenta dados do Censo Escolar 2003-SIED/MEC, a percentagem de alfabetização no RS é de 93,35% - o que significa que temos um índice de analfabetismo de 6,65%. O número de analfabetos, portanto, diminuiu no RS.

O Plano Estadual também mostra que a matrícula inicial no ensino fundamental baixou de 1995 até 2002, tendo atingido seu pico em 1997. Mostra ainda outros dados importantes como o número de concluintes do ensino fundamental, que atingiu seu pico em 1999 e, de lá para cá, baixou de 87.566 alunos para 80.680 alunos.

Entendemos, no entanto, que a taxa de conclusão do ensino médio é mais elevada aparentemente, se considerarmos que o número de alunos e alunas que não alcançam esse nível de ensino é muito elevado<sup>11</sup>. Queremos dizer com isso que a exclusão escolar tanto no Brasil quanto no RS é maior no ensino médio.

Como já colocamos em nossa dissertação (SIQUEIRA 1998), a necessidade de trabalhar precocemente, que tem como uma das causas a pobreza, pode ser um dos fatores que mais contribuem para essa exclusão. Aliado a este aspecto pode-se ainda salientar a incompreensão dos padrões, que se regem unicamente pela racionalidade econômica e do lucro, e a falta de estímulo da escola ao aluno trabalhador. Escola que aparentemente não é regida pela racionalidade econômica, mas que na verdade o é quando produz trabalhadores para o capital e ainda contribui para que os jovens permaneçam ingênuos diante da realidade material que os circunda.

Para Viero (2001), a diferença no índice de analfabetos entre o Brasil e o Rio Grande do Sul pode estar relacionada ao processo cultural, histórico e econômico característico da região e do estado. Essa diferença precisa ser olhada a partir de uma combinação de diferentes fatores que favoreceu a importância da educação escolar, já que na história do Rio Grande do Sul, como no

---

<sup>11</sup> No relatório da UNESCO lançado por ocasião da abertura da 4ª Reunião Mundial de Educação realizada anualmente desde 2000 o Brasil figura no grupo dos pró-ativos na luta pela melhora da educação. Mas amarga o 72º de 127 posições no ranking da ONU para a educação. Apesar dos progressos nos últimos 10 anos o índice de

Brasil, verifica-se uma descontinuidade dos programas de EJA, caracterizados como esporádicos e de curta duração. Esses programas, segundo Viero, não são parâmetros para explicar o baixo índice de analfabetismo no estado. Sua afirmação é baseada no estudo realizado por Di Piero (1997)<sup>12</sup> em Porto Alegre. Nesse estudo, Di Piero verifica a descontinuidade das iniciativas dos governos em relação a EJA.

Viero compõe seu objeto de estudo através de estudos que a ajudam a desvelar o conjunto de elementos que compõem a identidade do Estado do RS. Afirma não ser essa sua preocupação principal, por isso faz uma breve interpretação desses possíveis elementos olhando dados estatísticos do analfabetismo no R.S como informações que ajudam a olhar o fenômeno de forma mais qualitativa. Entre os estudos trazidos por Viero, destaca-se o realizado por Traversini, em Poço das Antas (TRAVERSINI, 1998 citada por VIERO, 2001); o trabalho sobre a influência da república positivista e seu representante maior; Júlio de Castilhos (LEAL, citado por VIERO, 2001), que foi relevante na experiência política gaúcha; o estudo que aponta a contribuição das correntes migratórias na valorização da escolarização (FISHER, MOLL, 2000 citado por VIERO, 2001); as vivências dos imigrantes libertários de Erebangó (RODRIGUES, 1986, CITADO POR VIERO), e seus movimentos sociais que, ao propor um tipo de educação, questionavam as propostas positivistas. A autora traz ainda os movimentos de cultura popular do final dos anos 60 que se concretizaram no Estado com a fundação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul (ANDREOLA, 1988, apud VIERO, 2001).

Essa leitura levou a autora a considerar tanto as diferenças como os elementos unificadores que teceram a realidade educacional do Estado. Os índices de analfabetismo apresentam diferenças significativas nas respectivas regiões do estado, como é o caso de Poço das Antas<sup>13</sup> com 100% de alfabetizados, enquanto que em São José do Norte o analfabetismo é de 14% (TRAVERSINI apud VIERO, 2001, p. 104).

No estudo de Leal, aparece a valorização, pelos positivistas, dos critérios das ciências como elementos de constituição de uma cultura que valoriza o “conhecimento científico” e

---

repetência é alto. Cerca de 20% das crianças não chegam ao fim da 4ª série do ensino fundamental. Esses dados foram veiculados pelo jornal ZERO HORA, de 9 de novembro de 2004 (p. 32).

<sup>12</sup> Os dados apresentados por Di Piero em relação à educação de Jovens e Adultos, no Estado do Rio Grande do Sul, em diferentes épocas, podem ser encontrados em seu artigo, síntese da dissertação de mestrado: “A política Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (RS): um estudo de caso.

<sup>13</sup> O estudo de Traversini (1998) mostra a combinação de fatores históricos e culturais para que o município de Poço das Antas, no interior do Rio Grande do Sul, tenha 100% de seus habitantes alfabetizados. A explicação dos índices é

conseqüentemente o “conhecimento escolar”. “Enquanto o positivismo declina no plano nacional, uma vez que as oligarquias tradicionais retomam o controle do poder na república, através da “política dos governadores”, no Rio Grande do Sul ocorre o inverso, consolidando-se a experiência chamada castilismo, fenômeno que evidencia a presença do positivismo na sociedade gaúcha” (LEAL, apud VIERO, 2001, p.104).

Em sua análise, Viero ressalta a possibilidade da influência do positivismo ter produzido um imaginário em que a escolarização faça parte da preparação do cidadão. Essa influência “pode ter contribuído junto com complexa rede dos processos sociais do estado na tecitura de uma cultura que valoriza a escolarização” (VIERO, 2001, p. 105).

Pesavento (1994), ao analisar a república positivista e a implantação do novo regime Republicano no Brasil e no Rio grande do Sul, coloca que essa transição não fugiu do contexto geral de transformações do país, apesar de obedecer a uma conotação específica de uma economia agropecuária, subsidiária da agroexportação, voltada para o abastecimento do mercado interno brasileiro que exportava gêneros alimentícios. Por isso o Rio Grande do Sul era conhecido como o celeiro do país.

A partir de 1870, iniciou-se no País um processo de internalização do capital que colocou o Rio Grande do Sul em desvantagem devido à sua economia dependente que produzia artigos de baixo valor para uma economia competitiva. A dependência em relação ao centro do país revelava-se em termos políticos e econômicos. As diretrizes da política eram traçadas no Rio de Janeiro com cobranças de tributos e de onde emanavam as ordens. Diante dessa conjuntura, a república foi a nova alternativa política e o instrumento partidário. O partido Republicano, além de se aliar de forma vantajosa ao exército, adotou, desde sua formação, o positivismo como ideologia. Tanto os problemas quanto as suas soluções eram colocados pelo grupo que ascendia ao poder, em termos ideológicos (PESAVENTO, 1994).

Entendemos que se a visão positivista pretendia o progresso econômico e a ordem social, essa pode ter sido conquistada com a ajuda da educação. Afinal, foi para isso que o capital tomou a educação da Igreja. Para transformá-la em aparelho ideológico, ou para “expressar, como havia feito a igreja, sua “boa nova” que é a idéia de progresso, de liberdade individual” (GADOTTI, 1994, p.79).

No contexto europeu, a ideologia positivista surgiu como defensora da sociedade burguesa em ascensão e do desenvolvimento capitalista. Para conservar a ordem burguesa, era essencial que se acelerasse o desenvolvimento industrial. Desta forma, a ordem era a base do progresso; o progresso era a continuidade da ordem. Assim, a visão positivista era progressista e conservadora ao mesmo tempo, ou seja, pretendia conciliar progresso econômico com conservação da ordem social (PESAVENTO, 1994, p. 67).

Tratava-se de implantar o capitalismo. Com essa guinada econômica e política, talvez fosse necessário conceder aos trabalhadores algum ganho social.

A colocação de Pesavento sobre o Estado positivista nos faz constatar que, no que se refere às relações com o trabalho, é como se a realidade estivesse realmente fixa como quer o positivismo. As idéias escritas abaixo ainda permanecem na atualidade.

O Estado positivista, baseado nos princípios de Comte, se dispunha a “incorporar o proletariado à sociedade moderna”, o que, em última análise, traduzia-se, na prática, em fazê-lo trabalhar para o progresso econômico de forma ordenada. Considerava, também, que as questões que surgissem deveriam ser solucionadas entre patrões e empregados. O Estado deveria interferir, como mediador, quando se dificultasse o acerto, ou como órgão repressor, quando a segurança fosse ameaçada. A ideologia positivista no Estado desempenhava o papel de contornar o conflito social a fim de possibilitar o desenvolvimento de acumulação privada de capital (PESAVENTO, 1994, p. 81).

Preparar o cidadão para o trabalho, com alguma escolarização, pode ter sido um dos objetivos da república positivista, como já foi colocado acima.

Fischer e Moll (2000) apontam para a contribuição das correntes migratórias na valorização da escolarização. Para os autores, do final do século XIX até 1937 vêm, para todo o sul do Brasil, os imigrantes italianos, poloneses, judeus e alemães, se estabelecendo especificamente no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A escolarização para eles era essencial e já fazia parte de suas vidas nos países em que viviam anteriormente. A educação de seus filhos, no entanto, era assumida pelos próprios imigrantes com a contribuição da igreja católica e protestante. O estado, contraditoriamente, valorizava a educação na formação do cidadão, mas “não atribuía nenhuma civilidade aos grupos subalternos” (FISHER; MOLL, 2000 apud VIERO, 2001, p. 105).

Segundo os autores, nasce um movimento pedagógico na vida das comunidades, relacionadas a seus processos de organização. Nasce um tipo de educação, não estatal, mas pública, comunitária e de forte caráter religioso. A força dessa proposição comunitária se expressa quantitativamente nas 2000 escolas desse gênero, organizadas até 1938.

Em seu estudo, Traversini (1998) mostra que, em Poço das Antas, a escola com os professores paroquiais faz parte do contexto cultural da comunidade como possibilidade de continuidade de sua cultura. Para realizar o ritual da comunhão, a igreja exige que as crianças concluam os quatro primeiros anos de escolarização.

Os imigrantes, além da valorização da educação, trazem também a vivência dos Movimentos Sociais de conotação libertária. A concepção de educação libertária<sup>14</sup> dos imigrantes da corrente anarquista questiona fortemente as concepções educacionais da corrente positivista. A visão de educação dos anarquistas considerava que era necessária uma nova educação para uma nova sociedade. Assim como a corrente de educação tradicional, sustentada filosoficamente pelos positivistas propôs um método de aprendizagem, os anarquistas propuseram um método de aprendizagem que era o oposto dos métodos tradicionais.

Segundo o estudo de Rodrigues (1986), é possível constatar as vivências desses movimentos ao ler os registros dos Movimentos Sociais dos trabalhadores, como, por exemplo, a experiência dos libertários que, nas primeiras três décadas do século XX, mesmo censurados e perseguidos, ajudam a compor um projeto de sociedade para o Sul e para o Brasil visto a partir de suas posições políticas. Em suas propostas educacionais, é incluída a educação para os jovens e adultos trabalhadores. As mesmas eram praticadas nas comunidades libertárias.

No início dos anos 60, também estiveram presentes, no Rio Grande do Sul, os movimentos de Cultura Popular e Educação Popular. O contexto democrático da época favorecia a expressão desses movimentos. No ato de fundação desse instituto, estiveram envolvidos os profissionais da área da cultura e da educação popular como professores, estudantes, funcionários públicos, advogados, jornalistas entre outros.

Para Andreola, a fundação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul “não é um fato isolado. Tem a ver, sobretudo, com os movimentos de Cultura Popular” (ANDREOLA, 1988, p. 40).

---

<sup>14</sup> Ghiraldelli (1995), em seu livro *História da Educação*, traz um estudo sobre as diferentes pedagogias. A pedagogia tradicional, da escola nova, pedagogia libertária (anarquistas) e pedagogia libertadora (Paulo Freire). Com esse material, realizamos com nossas alunas do curso de pedagogia da Ulbra, no final da década de noventa, um paralelo que mostrava a origem, a filosofia, os princípios, o método e os representantes de cada linha pedagógica. Sobre a influência das idéias dos educadores anarquistas, também na Argentina, as perseguições sofridas pelos mesmos e o fechamento de suas escolas, ver Puiggrós, s/d: *Qué pasó em la educación Argentina: desde la conquista hasta el Menemismo*. Entendemos que a influência dos anarquistas e suas lutas pela educação se deram em vários países da América Latina. Suas idéias pedagógicas baseavam-se nas idéias de Ferrer y Guardiã, que não era um anarquista, mas que suas idéias sobre educação eram consideradas avançadas. Após o fusilamento de Ferrer y Guardiã na Espanha, as escolas libertárias foram fechadas e seus professores foram presos e expulsos da Argentina.

Ao comentar a importância da fundação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, o autor traduz o clima vivido pelo Estado e a influência das idéias e realizações dos movimentos de Cultura Popular do Rio Grande do Sul.

O ambiente democrático da época, seus diversos movimentos culturais e educacionais, imbuídos do propósito de lutar por democracia e educação para todos, deu lugar a uma nova fase nada promissora para a liberdade de expressão e de idéias pedagógicas que foi a ditadura militar.

Após o golpe de 1964, as iniciativas de EJA deviam contemplar a filosofia que fosse coerente com um governo de exceção, ditatorial. Esse tipo de governo, que faz do uso da força sua última palavra, opõe-se radicalmente aos movimentos sociais que lutam por direitos sociais, entre os quais o da educação. O MOBREAL e o ensino supletivo são os tipos de ensino oferecidos aos jovens e adultos analfabetos ou que pararam de estudar por força da sua realidade material adversa. Essa era a estrutura adequada à nova composição política do país. A educação de jovens e adultos era tratada como suplência e o analfabetismo como uma chaga. Em geral, era no turno da noite que o poder público oferecia o ensino supletivo, com menor carga horária e entendido como sistema complementar de ensino.

Di Piero, em sua tese de doutorado, demonstra que, nos anos de 1994, e 1995, o gasto público consolidado com educação de jovens e adultos por UF é pouco confiável e está provavelmente subestimado. Alguns estados apresentaram percentuais maiores, mas esse gasto não chegou a se configurar como prioridade (DI PIERO, 2000).

Nas planilhas oferecidas pelo IPEA com os gastos de 1996, todas as unidades da federação declaram gastos. Entre os que mais realizaram gastos com a educação de jovens e adultos estão o Rio Grande do Sul e o estado do Paraná. O Rio Grande do Sul assumiu a liderança dos gastos com 25% da despesa pública.

No governo de Olívio Dutra, que representou os partidos de esquerda, a SEC continuou trabalhando com a EJA. As modalidades de ensino são as mesmas implantadas na década de 1970 e apresentam as seguintes organizações: CES - Centro de Estudos Supletivos, CRES - Centro Regional de Ensino Supletivo e NOES - Núcleo de Organização de Ensino Supletivo. Os exames supletivos permanecem nesse período e, além dessa modalidade, a SEC continua trabalhando com o projeto Ler - Lendo e Escrevendo o Rio Grande. Esse projeto foi implantado em 1990 pelo governo do estado do RS para alfabetização e pós - alfabetização de adultos. O

projeto Ler contém os quatro primeiros anos de escolarização - o que segundo os parâmetros da UNESCO é considerado alfabetização (VIERO, 2001).

No governo de Olívio Dutra, a SEC também iniciou a desenvolvimento do MOVA / RS - Movimento de Alfabetização de Adultos em caráter estadual. Esse projeto desenvolveu-se através da parceria entre governo e entidades conveniadas que podiam ser prefeituras ou entidades civis. O processo de alfabetização do MOVA contou com educadores da comunidade onde os alunos estão inseridos. Os mesmos são indicados pelos conveniados. Viero explica que: “Esses educadores têm uma ajuda de custo durante dez meses para alfabetizar os educandos. Se nesse tempo os educandos ainda não se alfabetizarem, a entidade conveniada pode indicar outro alfabetizador” (VIERO, 2001, p. 109).

Isso mostra que o primeiro critério para a escolha do alfabetizador era o vínculo com a comunidade, não sendo necessária a formação de professor. Sobre a formação de educadores, Viero esclarece que o MOVA contou com um programa de formação continuada dos educadores populares com a parceria das universidades das regiões do Estado e assessoria da SEC. Contou também com o apoiador pedagógico popular que era responsável direto pela formação pedagógica e acompanhava semanalmente as reuniões de formação dos educadores. Além do apoiador pedagógico, contou com o animador popular de alfabetização que assumia a função de mediador e divulgador do mesmo. Ambos eram indicados pelas entidades conveniadas.

Esse projeto foi parte de uma política pública de EJA, na qual o Estado assume o papel de indutor da demanda de pessoas jovens e adultas não alfabetizadas, e tem como intenção construir uma cultura de alfabetização. Segundo VIERO, “o conceito de alfabetização para o MOVA é, *“no mínimo o primeiro segmento do ensino fundamental”* (Nível alfabético)” e ao mesmo tempo coloca como condição a continuidade do processo de alfabetização através do acesso ao Ensino Fundamental pelo ingresso na Rede Estadual de Educação de Jovens e Adultos. (Cadernos do MOVA /RS, p. 14 in Viero, 2001, p. 110)

O conceito de alfabetização do MOVA, conforme o que está acima, distingue-se do conceito oficial utilizado pelo IBGE e se aproxima do conceito que vem sendo defendido pelas universidades e instituições de pesquisas.

Na visão de Saviani, a “política educacional” é um aspecto específico de “política social”. Quando Saviani examina o Plano Nacional de Educação na verdade está examinando um recorte



particular das medidas regulamentadoras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para Saviani, a principal medida de política educacional decorrente da LDB é sem dúvida o Plano Nacional da Educação. “Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente em todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos” (SAVIANI, 1998, p.3).

Por que falamos no Plano Nacional dentro das políticas públicas estaduais para a educação de jovens e adultos? Porque é uma medida regulamentadora da LDB que define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira e situa-se imediatamente após a Constituição de 1988. Nesse processo regulamentador, cabe aos Estados, por sua vez, elaborar seus Planos. O Plano Estadual do Estado do Rio Grande do Sul estava em construção até o início do presente ano (2004), e, tal como o Plano Nacional, contém, como uma modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos. O que pretendemos aqui é apresentar alguns objetivos traçados pelo Plano Estadual de Educação para a Educação de Jovens e Adultos.

Na introdução do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, aparece o estado como detentor do menor índice de mortalidade infantil do país (15 em cada mil nascimentos), a maior expectativa de vida (72 anos), e uma taxa de alfabetização de 93,35%. No plano econômico aparece que o Produto Interno Bruto é de 8% do PIB nacional. Está em 4º lugar entre os demais Estados e sua renda *per capita* está em torno de 9 mil reais.

Considera-se, nessa introdução, que houve grandes avanços no desempenho educacional no Estado apesar da constatação de algumas disparidades regionais. As disparidades observadas relacionam-se: Às variações nos ensinos fundamental e médio quanto à escolarização líquida que identifica o percentual da população matriculada no nível de ensino adequado à faixa etária; à aprovação e evasão escolar; à taxa de atendimento à educação infantil.

Conforme o Censo escolar de 2003 - SIED/MEC, o RS totaliza 10.790 estabelecimentos de ensino, que oferecem educação infantil e ensinos fundamental e médio. Na educação infantil, temos um total de 269.340 alunos, entre eles 769 em classe de alfabetização. Na educação fundamental, temos 1.692.432 alunos, e no ensino médio, incluindo o ensino médio profissionalizante, o total é de 472.836. Temos no curso normal 17.157 alunos, na educação

profissional 65.045, na educação especial 24.117, e na educação de jovens e adultos o total de 177.314 alunos e alunas.

O total de alunos da EJA, explícito no Plano Estadual de Educação, nos mostra o elevado número de alunos e alunas que, não podendo estudar na idade adequada e no ensino regular, recorrem ao ensino noturno supletivo ou EJA. Esse elevado número de alunos que dependem dessa modalidade de ensino nos leva a entender que as políticas públicas na área da educação e principalmente de EJA são urgentes, necessárias e fundamentais.

Após a constituição de 1988, que demonstrou preocupação com o analfabetismo e reconheceu o direito aos jovens e adultos ao ensino fundamental em seu art. 208, inciso I, II e VI, da LDB; a lei 9.394/96 estabeleceu duas possibilidades de atendimento aos jovens e adultos. No art. 4, inciso VII, e art. 37, esse direito deve se dar pela educação escolar. No art. 38, esse direito deve se dar por meio de curso ou exames supletivos. Os sistemas de ensino têm liberdade para regulamentação da oferta. Esses artigos demonstram, no entanto, que algo da ditadura permaneceu: a concepção de EJA como suplência.

O Plano Estadual de Educação segue a linha do Plano Nacional da Educação. No Plano Estadual, o poder público proclama a garantia de acesso e permanência de jovens e adultos na EJA, bem como se coloca ao lado da sociedade, quando mobiliza esforços para apoiar os empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente de diversas formas: pela organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar, pela concessão de licenças para frequência em cursos de atualização, e pela implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

O acesso e permanência dos jovens e adultos na escola e uma escola de melhor nível de qualidade para essa modalidade de ensino talvez devam se transformar numa luta social. A jornada de trabalho compatível com o horário escolar não foi o que apareceu em nossa pesquisa. Ao contrário, o que constatamos é que a escola oferece uma jornada de estudos aos jovens compatível com os interesses dos empregadores que, por sua vez, não favorecem a permanência dos jovens na escola, pois tiram deles mais tempo para o trabalho do que deveriam, demonstrando não estarem preocupados com a formação permanente dos jovens.

Um dos objetivos que consta no Plano Estadual de Educação é “articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de geração de emprego e as de proteção contra o desemprego” (PLANO ESTADUAL, XEROCADO, 2004, p. 53).

Pensamos que essa “articulação” não deve permitir que a proteção ao desemprego signifique trabalhar sem garantia de cumprimento dos direitos trabalhistas para os jovens de dezesseis anos e de oferecimento de trabalho na forma de estágio sem direito a que esse trabalho signifique pelo menos tempo de serviço. Para nós, é como se os jovens devessem agradecer pelo esforço da sociedade e dos empresários, pela bondade de oferecer-lhes emprego, mesmo que esse emprego contribua para tirar-lhes da escola. A escola oferece ao jovem uma jornada de estudos incompatível com as pretensões de futuro dos jovens. Isso é perfeitamente demonstrado nos resultados de nossa pesquisa.

Outro objetivo proclamado no Plano Estadual é a garantia, pelo Estado, da “formação continuada aos profissionais que atuam na modalidade da educação de jovens e adultos através de encontros, seminários e cursos sob responsabilidade das escolas, coordenadorias regionais e secretarias de educação” (PLANO ESTADUAL, XEROCADO, 2004, p. 51).

Entende-se que a proposta de formação continuada é de formação em serviço e fica sob a responsabilidade das escolas, coordenadorias e secretarias da educação. Não houve nenhuma fala dos professores que identificasse o que está ocorrendo em suas escolas como um tipo de formação continuada. O que ouvimos, em conversas informais, era sobre a falta de oportunidade de estudar convivendo com o desejo de saber mais sobre educação, especialmente na escola noturna que oferece a modalidade de EJA.

Chamou-nos a atenção, ao lermos o Plano Estadual bem como o Plano Nacional de Educação, o objetivo de “aproveitar o potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil para a educação de jovens e adultos”, e o objetivo de estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos para a terceira idade” (PLANO ESTADUAL, 2004, p. 52-53).

Isso significa que a sociedade civil organizada é conclamada a participar, a contribuir no esforço realizado para oferecer uma educação para todos e erradicar o analfabetismo no Estado e no País.

No próximo item, em que tratamos das políticas públicas nacionais de EJA, voltaremos à questão da sociedade civil.

#### **1.1.1.4 As políticas públicas nacionais para a EJA**

A educação de jovens e adultos, em nosso entendimento, é um fenômeno material particular da realidade educacional brasileira que deveria ser singularizado, no sentido de ter um Projeto Político-Pedagógico especial que atendesse aos interesses dos jovens que não puderam estudar no tempo regular. É um problema histórico cuja solução depende também de vontade política por parte do Estado e não só das lutas e debates, de idéias e/ou propostas conseqüentes. Quando falamos nas lutas e debates é importante lembrar que os mesmos não aconteceram nem acontecem apenas no âmbito nacional através dos Fóruns Nacionais, mas também no âmbito Internacional através das Conferências promovidas pela UNESCO. Consideramos que, nesses debates, surgiram boas idéias e propostas de política de EJA.

Entendemos que não existe, atualmente, no Brasil, uma política pública para a educação de jovens e adultos. A LDBEN, no capítulo II, seção V, trata da educação de jovens e adultos em dois artigos que desqualificam a proposta que estava contida no substitutivo Jorge Hage. A lei é uma política pública apenas proclamada. Sabemos que ainda existe o Programa de Alfabetização Solidária que se iniciou no governo anterior, coordenado pela ex-primeira dama. Sabemos também que esse Programa está recebendo dinheiro do atual presidente. Isso quer dizer que uma política pública que corresponda aos anseios da práxis social já construída em relação a essa modalidade de ensino ainda não existe no Brasil.

Para entendermos melhor a precariedade das políticas públicas propostas, a concepção que perpassa essa questão e as contradições presentes na mesma, faz-se necessário analisá-las em seu processo histórico, tanto em nível nacional quanto internacional. As Conferências Internacionais, Fóruns e Encontros Nacionais e locais devem estar relacionados para implementar seu objetivo que é intervir na elaboração de políticas e ações voltadas para os jovens e adultos.

Gadotti (1993) enfoca essa questão buscando articular os movimentos sociais organizados e a ação do Estado. Destaca em seu texto a contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas de educação popular principalmente nos anos 80 e início dos anos 90. Ao relacionar estado e educação, coloca a educação de adultos como uma concepção particular da educação popular. Para ele, a educação de adultos dividiu-se em duas grandes tendências teórico-práticas: a maniqueísta e a integracionista. A primeira não admitia o estado como parceiro na educação popular. A segunda propôs a colaboração entre estado, empresários, sociedade civil,

igreja etc. Dentro da primeira tendência, existiam duas vertentes: a que defendia a simples extensão das escolas das elites para toda a população<sup>15</sup>, e a que defende uma nova qualidade de escola pública com caráter popular.

Gadotti traz as observações de Brandão sobre o que era possível notar em relação à educação de adultos naquela época. Das seis observações que Brandão apresenta, entendemos que a primeira é que predomina hoje se olharmos atentamente a LDB e o Plano Nacional de Educação. Colocava o autor que o que se notava, em primeiro lugar, era “uma retração do estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade civil” (BRANDÃO apud GADOTTI, 1993, p. 60).

Apresentamos, no VIII Seminário sobre a Formação de Professores nos países do Cone Sul, em Assunción, Paraguai, um texto<sup>16</sup>, escrito juntamente com a colega Anézia Viero e com o colega Moacir Viegas, do grupo de pesquisa ao qual pertencemos, sobre educação de jovens e adultos. Nesse texto, traçamos um histórico das Conferências Internacionais, Encontros e Congressos realizados nas últimas décadas, bem como as Campanhas Nacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos e suas relações com os momentos históricos, econômicos e políticos brasileiros e, principalmente, as contradições que se estabelecem quando essa luta organizada, apesar dos avanços na discussão de idéias e nos questionamentos sobre a questão de jovens e adultos, deixa de analisar as causas que tornam os reconhecimentos por parte da sociedade mundial e organismos internacionais em reconhecimento apenas formal. A falta de análise conjuntural deixa de apontar o capitalismo globalizado e neoliberal como responsável pelo crescente desemprego e seu impacto social.

Nossa análise partiu da consideração de que vivemos em uma sociedade “que compreende classes sociais em luta num sistema capitalista, a qual passa por uma reestruturação em suas formas de produção e pensamento. Assim, a história da educação de jovens e adultos é perpassada pelas contradições sociais e pelas lutas que se desenvolvem entre os grupos, as classes sociais que expressam e defendem diferentes concepções” (SIQUEIRA, VIEGAS, VIERO, 1999, p. 18).

---

<sup>15</sup> A representante da primeira vertente, Vanilda Paiva, colocava: “Tornar a escola “popular” não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites. É esta escola que as classes populares querem arrancar do estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar de seu conteúdo” (PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1970, p. 39).

<sup>16</sup> Esse texto foi publicado na revista Reflexão e Ação, vol. 7, n. 2 (jul. / dez. 1999) - Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000. p. 7-78.

Explicando com outras palavras, queremos dizer que “a educação de jovens e adultos, como prática educativa que congrega jovens e adultos trabalhadores ligados à produção econômica, delimita um campo social em que são disputados projetos diferentes de sociedade, e que procuram imprimir a sua concepção ao modo de desenvolvimento da educação de jovens e adultos” (SIQUEIRA, VIEGAS, VIERO, 1999, p. 18).

Defendemos também, em nosso texto, uma abordagem das práticas de educação de jovens e adultos que considere os aspectos econômicos relativos à produção escolar. Mesmo sendo essa abordagem criticada por alguns autores, como, por exemplo, as críticas feitas ao viés economicista contido nos documentos da CEPAL (Comissão econômica para a América Latina), entendemos que o significado econômico das práticas pedagógicas que se realizam nas instituições escolares em geral, e nas práticas de educação de jovens adultos em particular, não pode ser negado.

A abordagem realizada no texto não nega o significado econômico das práticas pedagógicas escolares. Traz como exemplo a teoria do capital humano que influi fortemente nas políticas educacionais - o que se evidencia no atrelamento “cada vez maior à assunção dos mecanismos de produtividade pela instituição escolar” (SIQUEIRA, VIEGAS, VIERO, 1999, p. 19). Assim, não é possível negar o papel das políticas de educação de jovens e adultos no contexto geral da produção capitalista.

O instrumento de análise utilizado para compreender o processo visa contrapor à visão “economicista” uma visão crítica da mesma. Qual processo queremos compreender? Algumas perguntas e suas possíveis respostas ocuparam nossas reflexões. Por que, apesar das inúmeras recomendações dos documentos da CEPAL que salientam a crescente necessidade de maior investimento na educação de jovens e adultos, para que os países do terceiro mundo possam competir em níveis satisfatórios na concorrência intercapitalista mundial, o governo brasileiro vai “na contramão da história” e insiste em atender de forma tão precária essa população? Que governo não teria proveito político se investisse pesadamente na educação de adultos?

Ao pensar essas questões é que ousamos afirmar que “é no contexto das transformações econômicas e considerando o modelo de desenvolvimento capitalista presente em países como Brasil que é possível compreender a história, o significado e as contradições da escolarização de jovens e adultos em nosso país” (SIQUEIRA, VIEGAS, VIERO, 1999, p. 20).

A educação de jovens e adultos é relacionada a projetos de desenvolvimento econômico brasileiro. Dessa forma, o processo de significação está alicerçado na ideologia compensatória e sua ênfase na educação como capital que promove o desenvolvimento. A Educação de Jovens e Adultos é, portanto, compensatória, supletiva e tem função adaptativa.

A concepção supletiva está presente na nova lei assim como estava presente na lei 5692/71 da época da ditadura militar.

As ações do Estado, ao longo da história para ampliar a escolarização de Jovens e Adultos, com exceções, não questionam as contradições da estrutura social brasileira. Ao contrário, procuram preparar a população para o bom funcionamento da sociedade reforçando as relações de classes e grupos.

A concepção de uma política de EJA, com claro sentido utilitarista, produtivista e compensatório, no interior de movimentos sociais populares (trabalhadores em geral, mulheres, afrodescendentes e outras minorias), desloca esses sentidos hegemônicos para uma EJA que busca a emancipação do jovem e do adulto.

As Conferências Internacionais de EJA são convocadas pela UNESCO, sempre em um período de dez a doze anos entre uma conferência e outra. A UNESCO convocou até hoje cinco conferências. A primeira em 1949, em Elsinore, Dinamarca. A segunda em 1960 ocorreu em Montreal, Canadá. A terceira realizou-se em Tóquio, Japão, em 1972. A quarta realizou-se em 1985 em Paris, França. E a última em 1997 em Hamburgo, Alemanha, conhecida como a V CONFINTEA.

As Conferências Internacionais e encontros sobre o tema ocorridos nas últimas décadas, bem como no plano legislativo, resultam do reconhecimento formal da EJA. Isso se expressa na Constituição e na lei educacional brasileira que dedicam um capítulo a essa modalidade de ensino.

Nessa Conferência foram assumidos compromissos relacionados aos direitos dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo de toda a vida. Isso significa um alargamento do conceito de alfabetização que é concebida para além da escolarização ou da educação formal. Essa concepção de alfabetização resgata a Declaração da Comissão sobre Educação presidida por Jacques Delors em 1996. Essa declaração traz a concepção de educação por toda a vida, problematizando, assim, a distinção tradicional de educação inicial e educação permanente. (SIQUEIRA, VIERO, VIEGAS, 1999)

Segundo Di Pierro, a concepção de alfabetização na declaração de Hamburgo é concebida como necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, que serve de ferramenta para o processo de transferência dos indivíduos e da coletividade. O alargamento do conceito de formação de adultos passa a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Esse conceito, no entanto, para Di Pierro, não foi plenamente assimilado por nós. A concepção predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser compensatória. Isso quer dizer, a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência. Essa concepção está por trás do ensino supletivo. Para Di Pierro a hegemonia da concepção restrita dificulta a possibilidade de explorar o potencial formativo de outros ambientes que não apenas a escola como, por exemplo: os ambientes urbanos, os ambientes de trabalho, dos meios de comunicação e informação. Essa concepção restrita “inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais” (DI PIERRO, 2004, p. 14).

O objetivo atribuído à EJA, pela Declaração de Hamburgo, é o de desenvolvimento da autonomia “e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos” (DI PIERRO, 2004, p. 12).

Os documentos originários da V CONFITEA (1998), que são a Declaração de Hamburgo e o Plano de Ação para o Futuro, têm o “tom” claro de adaptação às mudanças.

Segundo Haddad (1998), desde 1949, quando ocorreu a 1ª Conferência de Educação de Adultos promovida pela UNESCO em Elsinore (Dinamarca), até a 5ª Conferência em 1997 em Hamburgo (Alemanha), tem havido um reconhecimento por parte da sociedade mundial e dos organismos internacionais da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania, para a formação cultural da população e para a melhoria do bem-estar da sociedade. Se, por um lado, esse reconhecimento formal reflete conquistas das lutas de educadores e entidades, por outro, há uma grande contradição entre esse reconhecimento formal e as ações dos governos.

É possível perceber contradições no próprio plano das sistematizações das Conferências e no legislativo. Haddad, ao analisar a *Declaração de Hamburgo* e o *Plano de Ação para o Futuro*, documentos originários da V CONFITEA, ressalta que, apesar dos avanços apresentados nos mesmos, eles deixam de fazer uma análise conjuntural que aponte as conseqüências sociais do



capitalismo, da globalização, não falam dos impactos sociais do crescente desemprego, nem “dos destinos de milhões de cidadãos que estão fora da possibilidade de participar do banquete global”.<sup>17</sup>

Essa contradição se expressa também no plano legislativo, como destaca Haddad: “todo o movimento de reconhecimento formal do direito à educação dos jovens e adultos trabalhadores, que se expressa no plano legislativo, tem ocorrido simultaneamente a um crescente abandono dos setores públicos responsáveis”<sup>18</sup>.

Parte desses questionamentos perpassa as próprias Conferências. Na Conferência Regional - Latina Americana - de Brasília, realizada em janeiro de 1997, por exemplo, foi questionada a influência dos parâmetros economicistas para o delineamento de políticas públicas de educação, que enfatizam a opção pela educação básica de crianças em idade escolar como eixo das reformas educativas atuais, assim como a condução, pelos governos, das políticas em relação à EJA como políticas compensatórias. Esse mesmo questionamento foi feito quando do IV Encontro Latino-Americano de Educação de Adultos, realizado em Olinda, em 1993 (Paiva, 1993; Huidobro, 1993), quanto aos documentos da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Segundo Viero, não é nas escolas que surgem os questionamentos e a resistência em relação à EJA. A resistência foi produto das várias organizações de trabalhadores e movimentos de educação popular e de adultos como o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela igreja, o MCP, iniciado no Recife, e o CPC (Centros Populares de Cultura) - extintos logo depois do golpe militar, a campanha de pé no chão também se aprende a ler e o programa nacional de Alfabetização. A educação libertadora de Paulo Freire consolida o conceito de educação popular como um novo paradigma para pensar a educação. (VIERO, 2001)

Na época da ditadura, quando se impôs o estado centralizador e controlador representado pelo governo militar, os rumos e o significado da EJA se configuraram conforme o interesse desse governo. Os representantes e líderes da resistência organizada e democrática que pensavam um novo Brasil foram exilados ou mortos. A idéia de uma educação popular e libertadora, como propôs Paulo Freire, era incompatível com os interesses da ditadura que se instalava no país. Eles

---

<sup>17</sup> Haddad, Sérgio. Una mirada sobre la V CONFITEA a partir del pensamiento de Paulo Freire. La Piragua 14. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. 1999, mimeo, p.2.

representavam, nesse momento, não mais os anseios de nacionalistas ou nacionais desenvolvimentistas, mas defendiam, e daí o uso da força para tomar poder, a entrada do capital estrangeiro no Brasil.

As idéias sobre educação que davam voz e importância aos anseios do povo, com um claro sentido emancipatório e libertador, passaram a ter outro sentido, que melhor pudesse conter, adaptar o povo, trabalhadores e estudantes aos interesses do capitalismo internacional. A construção da consciência crítica defendida por Paulo Freire, a idéia de educação como um ato político, não servia a esses interesses. A educação precisava manter-se neutra. A consciência deveria continuar ingênua, se necessário com o uso da repressão. O novo modelo econômico-político precisava controlar a educação ideologicamente. O golpe militar, de estado, completava-se com o golpe na educação. Iniciam-se os acordos MEC-USAID.

A reestruturação capitalista atual sem dúvida tem interesse em formar ou reconstituir a força de trabalho, mas ao mesmo tempo quer fazer isso sem gastar muito e dando prioridade às crianças. Temos atualmente os acordos MEC-BM. O Banco Mundial recomenda prioridade ao ensino fundamental - único sistema que tem o status de obrigatório e gratuito. Para que esses acordos sejam cumpridos, as verbas para a EJA têm diminuído.

Como está o índice de analfabetismo, a escolaridade média dos jovens e adultos, o analfabetismo funcional e as oportunidades de estudo para a maioria dos adultos brasileiros após a Conferência de Hamburgo?

Após a Conferência de Hamburgo, o Brasil aprovou e implementou planos e programas de alfabetização, elevação de escolaridade, qualificação profissional, saúde preventiva, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação na reforma agrária. O problema, segundo Di Pierro, é que essas iniciativas careceram de articulação dispersando os recursos já escassos, além de limitar o impacto social dos programas e principalmente sem que “se tenha logrado articular minimamente tais iniciativas em favor de uma aprendizagem integral das pessoas jovens e adultas” (DI PIERRO, 2004, p. 15).

Muitos dos materiais educativos e das metodologias usadas nesses programas são desconhecidos dos professores e jamais chegam na escola. Outro problema apontado pela autora é a insistência em implementar programas de qualificação profissional ou extensão rural

---

<sup>18</sup> HADDAD, Sérgio & PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, agosto 1994, mimeo, p. 9.

desarticulados da formação básica. Dessa forma, “não alcançam os resultados esperados em razão do reduzido domínio da leitura escrita e cálculo dos beneficiários” (DI PIERRO, 2004, p. 15).

A garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica é uma das metas da Agenda para o Futuro - um dos documentos originários da V Confinteia.

As metas da V Confinteia e os resultados das políticas públicas implementadas no Brasil nos revelam que os progressos são modestos. O índice de analfabetismo no Brasil caiu, entre 1996 e 2001, de 14,7 para 12,4%. O analfabetismo funcional regrediu de 32,6% para 27,4% e a escolaridade média dos jovens e adultos elevou-se de 5,8 anos para 6,4 anos. Esses progressos se devem em parte à ampliação de oportunidades escolares para as novas gerações e não podem ser atribuídos às políticas de jovens e adultos.

Pelos dados do IBGE, a população jovem e adulta que tem baixa escolaridade e participa do ensino fundamental cresceu numa proporção de 13% em 1996 para 21% em 2000.

A meta estipulada em Hamburgo é de reduzir em 50% o analfabetismo e a meta do Plano Nacional de Educação é a de superar o analfabetismo até 2011. Para que isso seja alcançado:

É necessário acelerar o ritmo de alfabetização criando novas oportunidades para os jovens e adultos e melhorar a qualidade do ensino de crianças e adolescentes. Será preciso também adotar estratégias para alcançar os grupos sociais e as regiões do País que apresentam taxas de alfabetização mais baixas, como são as populações mais pobres das zonas rurais, nordestinos, afrodescendentes e mulheres com mais de 40 anos. A inclusão dos jovens e adultos nos programas nacionais de renda mínima, livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar poderá reduzir algumas das barreiras que dificultam o acesso desses grupos à educação. (DI PIERRO, 2004, p. 16)

Outro compromisso assumido pelos países na V Confinteia foi o de adotar leis e políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. Mas, a reforma da educação brasileira condicionada ao ajuste econômico levou o governo a focalizar os recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes, apesar de as leis como a Constituição Federal, a LDB e o Plano Nacional de Educação assegurarem o direito subjetivo à educação independente da idade.

Outro compromisso assumido foi com a melhoria das condições de formação dos professores e de trabalho bem como com as perspectivas profissionais dos educadores de adultos. Segundo as pesquisas do INEP (2000), existem quase 190 mil professores atuando na educação de jovens e adultos dos quais 40% não têm formação superior.

O balanço intermediário realizado pela UNESCO em Bancoc (Tailândia), em setembro de 2003, teve o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V Confinteia e preparar a VI Conferência O balanço realizado sobre a educação de adultos, sintetizado no chamado à ação e à responsabilidade, não foi otimista. A maioria dos países reduziu o financiamento público para a aprendizagem de adultos. Isso decorre da prioridade concedida pelas agências internacionais (Banco Mundial) e governos nacionais à educação fundamental que prioriza o atendimento de crianças e adolescentes.

De fato, no período de 1995 até 1998, as políticas de educação de jovens e adultos expressas na legislação revelam-se também na crescente diminuição dos recursos conforme expresso na evolução dos mesmos para o ensino supletivo, no orçamento geral da União. Essa análise, que consta de nosso texto apresentado em Assunción (Paraguai), foi realizada na época por Carlos Eduardo Baldigão, assessor da bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara Federal. Segundo sua pesquisa, a diminuição das verbas se inicia antes mesmo da nova legislação.

As reduções efetuadas, com relação a 1995, representam perdas de 67,13% em 1996, 80,67% em 1997 e 82,17% em 1998. Ou seja, as reduções dos recursos aumentaram, apesar de as lutas implementadas internacionalmente, e no Brasil em prol da educação de jovens e adultos, assumirem como meta superar o analfabetismo até 2011.

A partir da década de 80, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de empréstimos: “mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na própria legislação dos países”<sup>19</sup>.

Como já colocamos anteriormente, Saviani (1997, p.191), ao analisar a LDB (lei 9.394/96), fala sobre uma questão que considera importante: o mascaramento dos objetivos reais pelos objetivos proclamados na atual lei educacional. Para o autor, esta é a marca distinta da ideologia liberal, hoje neoliberal, ou seja, mascarar seus objetivos reais através dos objetivos proclamados. Encontramos o caráter contraditório desta ideologia no exame das cisões que se relacionam com a questão educacional.

---

<sup>19</sup> SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1995, p. 21.

Na análise de Saviani sobre a L.D.B. (lei nº 9.394/96), Especificamente sobre a seção V que trata da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores, o autor ressalta as diferenças existentes entre as propostas da atual lei e as que continham o substitutivo Jorge Hage. No substitutivo, “se procurou voltar os olhos para a especificidade das condições de frequência à escola dos jovens e adultos trabalhadores” (SAVIANI, 1997, p. 215).

Eram previstos no substitutivo: horas de estudo durante a jornada de trabalho, condições para recepção de programas de teleducação no local de trabalho, oferta de trabalho em tempo parcial, em turnos de quatro ou seis horas, redução da jornada de trabalho em uma ou duas horas, sem prejuízo salarial, além de outras medidas visando a garantir o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

Essas medidas, em especial a redução da jornada de trabalho, se revestiam da maior importância, na visão de Saviani:

Inclusive para corrigir a visão dominante que subordina a escolarização à jornada de trabalho dos alunos trabalhadores. Isso configura uma distorção, pois se esses trabalhadores se encontram em idade escolar, sua obrigação precípua é a frequência às instituições de ensino, devendo a jornada de trabalho adequar-se à jornada escolar, e não o contrário. (SAVIANI, 1997, p. 215)

A subordinação da educação à jornada de trabalho foi constatada em nossa pesquisa. Isso confirma que uma prática econômica, do ponto de vista neoliberal, é mais do que evidente na educação brasileira. As pressões por aumento da produtividade são reveladas diariamente pelo trabalho cada vez mais estafante dos professores, que se manifestam nas pressões por aprovação de alunos (muito faladas por eles em nossa pesquisa), aumento do tempo em sala de aula, racionalização de recursos e atividades, aumento da burocracia, maiores exigências de formação. A linguagem empresarial, antes escamoteada na escola pública, é cada vez mais livremente utilizada. Em um projeto de ensino profissionalizante do estado de Minas Gerais, por exemplo, fala-se de *refugo* ao invés de evasão e de *retrabalho* ao invés de repetência<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> KOUTZI, Flávio. Estado mínimo educação mínima: a política neoliberal no ensino público. Porto Alegre: jul/98, p. 32.

Em nosso texto anterior (1999), sobre jovens e adultos, afirmamos que, em seu conjunto, as políticas educacionais do governo federal atual fazem crer numa verdadeira “limpeza” do sistema educacional, tratando a força de trabalho em potencial que evade do sistema como refúgio da produção, pela qual nada se pode fazer. Esse processo resulta, conseqüentemente, num aumento do analfabetismo funcional.

Uma análise das intenções que estão por trás dessas políticas exige que observemos o panorama mais geral de desenvolvimento da estrutura social da sociedade brasileira, na qual, em termos da produção econômica, se expressa um fenômeno, que coloca de um lado um setor produtivo que concentra alta tecnologia e força de trabalho altamente qualificada, empregos de maior estabilidade, maior número de direitos sociais, junto com uma ampla maioria da produção econômica fundada em diversos níveis de utilização de tecnologia defasada e alto grau de exploração da força de trabalho. Num quadro desses, a formação de força de trabalho necessária ao exercício das funções produtivas revela escassa necessidade de um contingente de trabalhadores com maior formação educacional. (SIQUEIRA, VIERO, VIEGAS, 1999)

Assim, percebe-se porque motivos as Conferências de EJA têm pouca força no estabelecimento de políticas públicas educacionais. Na era da globalização, as diretrizes do Banco Mundial têm muito mais influência e são elas as seguidas pelos governos.

As políticas de educação de jovens e adultos estão “adequadas” ao desenvolvimento desigual da estrutura social da realidade nacional. A nova força de trabalho que sai do processo de formação supre as necessidades de força de trabalho atuais. A antiga força de trabalho é formada para o mercado informal de trabalho, para empreender autonomamente, para o subemprego ou para o desemprego permanente. (SIQUEIRA, VIERO, VIEGAS, 1999)

A atual LDB, em seu título III, art. 4º, garante a oferta de educação escolar regular para os jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. A lei garante, ainda, aos que forem trabalhadores, às condições de acesso e permanência na escola. As modalidades adequadas referem-se apenas as condições técnicas, e não às concepções de educação para os jovens e adultos, propostas pela pedagogia crítica. Essa realidade também se fez presente em nossa investigação atual. Diríamos que a realidade olhada por nós, em relação à EJA realmente existente nas escolas, não condiz com a concepção crítica de políticas de EJA nem oferece condições materiais para que os professores interessados façam um

bom trabalho. Na escola que denominamos "Gama", alguns alunos da EJA participaram de nossa pesquisa. Um desses alunos disse-nos que, se chegarem atrasados na escola, eles não entram e esperam na rua até a próxima aula. Com muita reivindicação, a direção permitiu que eles esperassem no pátio da escola. Temos ainda a fala de um dos professores da escola que nos diz o que pensa sobre a EJA.

Eu acho que o ensino é como se fosse um paliativo. O EJA ele funciona como se fosse um paliativo de tentar recuperar para o aluno aquilo que de alguma maneira a sociedade... fazer com que...fazer com que ele conseguisse durante a vida dele. Então aquilo é um paliativo. Esse aluno que está estudando, o que deveria ter acontecido com esse aluno? Esse aluno deveria ter tido um ensino normal de manhã e de tarde e já tivesse um bom emprego. Isso não aconteceu. Por vários motivos e ai ele tem que...Então, seguindo tua pergunta eu acho que essas horas de estudo são insuficientes, mas mesmo assim é aquilo que tem e se não tivesse talvez fosse pior ainda. (E3 )

Tem vários tipos de situações na escola. A situação daquele que... É um remanejo. Os alunos indisciplinados vão para a noite. É como se fosse...Na outra gestão tentou se resolver isso. E até se resolveu a bons termos que outros professores iriam pegar ele continuaria de tarde ou de manhã, porque o problema é o mesmo. (E3 )

Esse professor, mesmo sem conhecer bem as políticas de EJA, no plano da percepção, concorda que algo está errado ou que há injustiça com os jovens e adultos que não conseguiram estudar no período normal de suas vidas.

O Plano Nacional de Educação, proposto pelo MEC, também é fruto de disputa ideológica, já que os professores tinham outra proposta de Plano Nacional de Educação. Na parte que trata das modalidades de ensino e da educação de jovens e adultos e conforme determinação da Constituição Federal, o plano traz como objetivo a erradicação do analfabetismo, tarefa essa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte do governo e da sociedade. Em suas diretrizes, o Plano, assim como a Constituição, continua garantindo a educação gratuita a jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria, no nível fundamental. Tal como no Plano Estadual de Educação e como já colocamos acima, a sociedade civil é conclamada a contribuir financeiramente para a erradicação do analfabetismo. No Plano está escrito o seguinte:

Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é

importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização. (MEC, 2000, p. 40)

Entendemos que a ampliação de práticas pedagógicas com iniciativa da sociedade civil é fruto do retraimento da ação do estado que tem se verificado nas últimas décadas. O aumento das parcerias não significa necessariamente aumento do número de alunos atendidos.

Se, por um lado, como afirmam vários documentos, as parcerias têm o mérito de oferecer novas possibilidades de atender às especificidades dos alunos, é preciso interrogar o que significa atender essas especificidades. Ao falarmos de teorias e práticas que perpassam as experiências levadas por agentes sociais diversos, devemos considerar que são teorias e práticas diferenciadas que medeiam o processo pedagógico e que constituem, portanto, as intenções mais fundamentais desses projetos. Como salienta Guiso<sup>21</sup>, quando as práticas de educação de jovens e adultos ficam a cargo dessas diversas instituições (empresas, cooperativas, Ongs, igrejas, associações da indústria e do comércio), é a partir dos interesses dessas que se dá o desenvolvimento das práticas, “delimitando sua audiência e sua clientela”.

Em Wood (2003, p. 205), encontramos que o conceito de sociedade civil tem sido especialmente útil, uma idéia versátil que “se transformou numa expressão mágica adaptável a todas as situações de esquerda, abrigando uma ampla gama de aspirações emancipadoras, bem como – é preciso que se diga – um conjunto de desculpas para justificar o recuo político”. Hoje corremos o risco de ver “sociedade civil” transformar-se num álibi para o capitalismo.

No “Dicionário de Pensamento Marxista”, de Bottomore (1998, p.351-352), encontramos que: enquanto Marx insiste na separação entre estado e sociedade civil, Gramsci enfatiza a inter-relação de ambos, argumentando que, conquanto o uso cotidiano e limitado da palavra estado possa referir-se ao governo, o conceito de estado inclui, na realidade, elementos da sociedade civil. O estado estritamente concebido como governo, é protegido pela hegemonia organizada na sociedade civil, ao passo que a hegemonia da classe dominante é fortalecida pelo aparelho coercitivo estatal.

---

<sup>21</sup> GUIISO, Alfredo. Entre revisões e reinvenções. In: Paixão de Aprender, SMED, Porto Alegre, nº 6, 1994, p. 43.



Na verdade, Marx nega a visão hegeliana da universalidade do estado. As explicações de Wood deixam mais claro para nós qual era a visão de Marx sobre o estado e a sociedade civil, bem como a visão de Gramsci.

Em Wood (2003, p. 207), encontramos que “Marx, transformou a distinção de Hegel entre estado e “sociedade civil” ao negar a universalidade do Estado. Marx insiste que o estado expressava as particularidades da “sociedade civil” e suas relações de classe. Essa descoberta o forçou a dedicar sua vida ao trabalho de explorar a anatomia da “sociedade civil” sob a forma de uma crítica da economia política. A diferenciação conceitual de Estado e sociedade civil foi assim uma pré-condição da análise de Marx do capitalismo, mas o efeito dessa análise foi privar de racionalidade a distinção hegeliana. O dualismo Estado - sociedade civil mais ou menos desapareceu da corrente principal do discurso político

Gramsci reformulou e ressuscitou o conceito de sociedade civil como princípio organizador central da teoria socialista. Apropriando-se desse conceito, Gramsci marcou o terreno de uma nova espécie de luta que levaria a batalha contra o capitalismo não somente às suas fundações econômicas, mas também às suas raízes culturais e ideológicas na vida diária. Para Gramsci, o conceito de “sociedade civil” deveria ser, sem ambigüidades, uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele. (WOOD, 2003, p.208)

No seu uso corrente, o conceito de “sociedade civil” já não exhibe a mesma intenção anticapitalista trazida por Gramsci. O conceito de “sociedade civil” adquiriu todo um conjunto de significados e conseqüências, alguns muito positivos para fins emancipatórios da esquerda, outros muitos menos. (WOOD, 2003)

Wood (2003) resume da seguinte forma os dois impulsos contrários: o novo conceito de sociedade civil indica que a esquerda aprendeu as lições do liberalismo relativas à opressão do Estado, mas, ao que parece, estamos esquecendo as lições que aprendemos na tradição socialista acerca das opressões da sociedade civil. De um lado, os defensores da sociedade civil fortalecem nossa defesa de instituições e relações não estatais para enfrentar o poder do estado; de outro, tendem a enfraquecer nossa resistência às coerções do capitalismo.

Wood aponta as maneiras de associar a “democracia formal” com o capitalismo além da rejeição entre eles. Para Wood (2003, p. 216), as ligações históricas e estruturais podem ser aceitas, sem negar o valor das liberdades civis. A aceitação dessas ligações não implica a obrigação de depreciar as liberdades civis, mas também não nos obriga a aceitar o capitalismo

como único ou o melhor meio de manter a autonomia individual; e nos deixa perfeitamente livres para também reconhecermos que o capitalismo, embora possa, sob certas condições históricas, levar à “democracia formal”, é perfeitamente capaz de se recusar a fazê-lo - como já ocorreu mais de uma vez na história recente.

O novo pluralismo e seu conceito constitutivo, o conceito de “identidade”, é limitado teórica e politicamente no que se refere às diferenças de classe. A aspiração do novo pluralismo é uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença, de gênero, cultura, sexualidade, que incentive e celebre essas diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação e de opressão. Essa comunidade ideal uniria seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais. Mas a limitação teórica e política do novo pluralismo, segundo Wood (2003, p. 221), e conforme entendemos, está justamente em não ser possível imaginar as diferenças de classe sem exploração e dominação, em ser a diferença, que define uma classe como “identidade”, por definição uma relação de desigualdade e poder, de uma forma que não é necessariamente a das “diferenças” sexuais ou culturais. A pergunta crucial de Wood é: uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual? Mas em que sentido seria democrático celebrar as diferenças de *classe*?

As parcerias da educação com empresas e demais instituições da sociedade civil podem a primeira vista, dar a impressão de ser um aspecto positivo, pois, conforme o discurso oficial, possibilitariam a ampliação do número e do tipo de experiências. Mas na realidade não é o que acontece. Um enorme contingente de pessoas que não possuem relações com essas instituições fica de fora e, além disso, pode ser uma forma de conseguir privatizar a educação pública, usando de sutilezas que podem passar despercebidas para os trabalhadores e seus filhos, justamente os que mais precisam da escola pública.

#### **1.1.1.5 As políticas mundiais.**

É fundamental compreender o fenômeno em estudo: o trabalho e a educação dos jovens que trabalham e ao mesmo tempo estudam em suas relações com um conjunto de fatos que se entrelaçam no atual momento histórico de capitalismo neoliberal. Essas relações e esses fatos, em nosso entendimento, ao influenciarem fortemente a forma assumida pelo trabalho no final do séc.

XX e início do séc. XXI, influem também na escola e no tipo de educação disponível para as classes trabalhadoras.

Compreender as formas assumidas pelo trabalho no final do séc. XX e início do séc. XXI implica compreender o que é globalização da economia e porque o capitalismo se reestruturou econômica e politicamente. Implica também compreender que o tipo de educação oferecida às crianças e jovens que trabalham corresponde aos objetivos desse capitalismo.

Para compreender melhor o que é globalização da economia, buscamos explicações em autores como Chomsky, Antunes, João Bernardo, Garrido, Sebarroja, Torres, entre outros.

Garrido explica-nos que prevalece a confusão e a falta de respostas mais esclarecedoras sobre as políticas de globalização. Para ele, as políticas neoliberais, batizadas de globalização, têm como características fundamentais não explicitar seus objetivos. O neoliberalismo é uma doutrina que, “em nome do capitalismo do séc. XXI, pretende reordenar a economia mundial, mas que de fato está sustentando uma verdadeira guerra econômica das grandes empresas transnacionais contra a maioria da população, que são os assalariados” (GARRIDO, 1999, p. 9).

O autor prossegue dizendo-nos que a doutrina neoliberal “esconde-se atrás de noções vagas, como as de “modernidade”, “eficiência econômica” ou “sociedade tolerante”, que não logram, contudo, ocultar a realidade dos fatos” (GARRIDO, 1999, p.10).

Qual é a realidade dos fatos apontados pelo autor e executado com êxito pelo neoliberalismo em menos de três décadas, no que se refere principalmente à América Latina?

Para Garrido existe:

uma concentração sem precedentes da riqueza, o empobrecimento e o desemprego ou o subemprego da maioria da população economicamente ativa e a condenação de milhares de seres humanos ao analfabetismo, à desnutrição e à marginalização, o que os fará crescer com profundas desvantagens, sem ter direito à saúde, à educação ou a terra, sentenciando-os a viver na injustiça e sem possibilidade de um futuro digno (GARRIDO, 1999, p.10).

Para conhecermos melhor como esse processo se iniciou, se faz necessário voltar ao tempo em que o neoliberalismo ganhou terreno após o início da década de 70, após a crise mundial de 1973 que supõe o ocaso do Keynesianismo. A proposta neoliberal supõe:

o crescente protagonismo e intervenção do Estado para garantir, por meio de políticas fiscais progressivas, os direitos e serviços sociais a todos os cidadãos. A doutrina neoliberal questiona o então chamado Estado de bem-estar social, o protetor que cobre com dinheiro público as necessidades fundamentais de amplas camadas da população, tais como: emprego, saúde, segurança social, educação e legislação laboral muito favorável aos trabalhadores (CARBONELL SEBARROJA, 1996, p. 20).

Na década de 80, a corrente neoliberal torna-se hegemônica. Os dirigentes internacionais, trustes e mercados financeiros, entre os quais o Banco Mundial, apontam como responsáveis pela crise: o desemprego, os altos salários e a intervenção do Estado, então considerado burocrático e ineficaz. “O Estado seria uma espécie de bom ladrão que se dedica a arrecadar dinheiro dos ricos para entregar aos pobres” (CARBONELL SEBARROJA, 1996, p. 21).

As receitas neoliberais passam a cultuar ainda mais o mercado, e, com ele, o individualismo, a competitividade, a desregulação e flexibilização do mercado laboral, o estado débil, a redução do gasto público, a privatização, a mundialização produtiva e financeira e a primazia do econômico sobre o político.

Os neoliberais preferem favorecer o mercado sobre o Estado por considerarem “que os mercados são mais versáteis e eficazes que as estruturas burocráticas do Estado. Os mercados respondem mais rapidamente às mudanças em tecnologia e em demanda social do que o Estado. São vistos como mais eficientes e econômicos em relação aos custos do fornecimento de serviços do que o setor público” (TORRES, 1995, p. 125).

No neoliberalismo, a política de privatização exerce um papel central, “porque a compra de serviços contratados privadamente é um mecanismo administrativo para solucionar questões específicas de legitimidade social do Estado vinculado à produção de serviços sociais e também uma maneira de tomar emprestado do ethos empresarial da empresa privada, os sistemas de custo benefício e a administração por objetivos” (CULPITT, 1992 apud TORRES, 1995, p. 125).

Privatizar significa ter mais poder sobre os trabalhadores e influir nas suas práticas emancipatórias. Os trabalhadores ficam mais atrelados à empresa e menos envolvidos com a luta de classe, pois temem perder o emprego.

Os pensadores pioneiros do neoliberalismo, como Hayek e David Friedman, propõem que o Estado tenha as mínimas atribuições possíveis e mantenha um caráter subsidiário, ou seja, subordinado à livre competição. Para David Friedman, filho de Milton Friedman, “o Estado pode desaparecer e dar lugar a uma sociedade-mercado integral”. “Friedman, ao criticar a intervenção estatal, sustenta que o mesmo não é capaz de oferecer entre outras coisas uma escola de qualidade e a livre oferta e demanda da educação” (CARBONELL SEBARROJA, 1996, p. 24).

Sob o comando de Thatcher e Reagan, a Inglaterra e os Estados Unidos convertem-se em laboratórios de ensaio da doutrina neoliberal. O presidente dos EUA questiona a teoria do Capital Humano e

Entende que o problema educativo radica na qualidade e não na quantidade de escolarização recebida. Conceitos como: equidade, bem-estar social, escola comum, regulação e intervenção do governo central desaparecem de sua agenda. Cortes drásticos de programas sociais destinados a setores desfavorecidos trazem conseqüências tais como aumento de desigualdade, da delinqüência e da desistência escolar. Sua receita é clara: não se trata de investir mais, senão melhorar e isto só conseguirão fomentando a competitividade entre os professores, promovendo a livre eleição de escolas entre os usuários e controlando os níveis e resultados educativos a partir das exigências do mundo econômico (CARBONELL SEBARROJA 1996, p. 25).

Pelos dizeres de Reagan, concluímos que para ele a qualidade da educação é independente da quantidade. Sendo assim, o Estado não precisa investir, financiar a educação, mas fomentar a competitividade entre iguais: os professores. O mundo econômico exige bons resultados educativos e, a partir desses resultados, os usuários escolherão as escolas. Entendemos que os usuários ricos terão livre escolha.

A escola precisa, portanto, adaptar-se aos novos interesses do sistema produtivo e de acumulação dentro do novo estágio tecnológico e de globalização privatizante e excludente. A educação passa, então a ser concebida como um empreendimento exclusivo da iniciativa privada. Com a tentativa de privatização do ensino e o banimento da idéia de escola pública e gratuita, o

contexto atual traz no discurso a idéia de que a educação deve ser responsabilidade de toda a comunidade.

No Brasil, como em outros países dependentes, as políticas neoliberais para a educação são ditadas e reguladas pelo Banco Mundial. O Banco Mundial está para as políticas sociais, assim como o FMI está para as políticas econômicas dos países da América Latina. A educação, para a concepção neoliberal, existe para garantir recursos humanos flexíveis, segundo as necessidades do mercado, e enfatizar a competitividade, com o aval do Estado.

Para Gentili (1998), a promessa da escola como entidade integradora, como âmbito de formação para o emprego, justificou em parte a expansão dos sistemas educacionais do séc XX. O sistema de ensino era considerado como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo. A escola contribuiria para a integração econômica da sociedade e das pessoas. A natureza integradora da escola se destacou na segunda metade do século XX, nas eras do ouro do desenvolvimento capitalista. Mas houve uma desintegração dessa promessa integradora no atual capitalismo. A promessa não foi cumprida. Talvez esteja definitivamente morta, enquanto a dualização é decretada pelo sistema como definitivamente viva.

A forma dual da escola ou dualidade estrutural, conforme Kuenzer (2002), com conteúdos defasados para os jovens e as jovens pobres é um produto do sistema capitalista. É a escola de classe, onde os tipos de conhecimentos que podem circular em seus currículos estão de acordo com o sistema capitalista e seu correspondente ideológico. E as idéias neoliberais que sustentam o processo de globalização da economia aprofundaram ainda mais essa dualidade. Esse processo histórico não se originou de um momento para outro. É um fenômeno novo com raízes antigas que assumiu uma forma mais avançada e perversa do que antes. Hoje é possível ver, sentir e viver o acirramento dos problemas sociais e o distanciamento entre os mais ricos e os mais pobres.

Para Chomsky (1999, p. 57), um dos principais fatores que conduziram à atual crise econômica global "é a globalização da produção, que ofereceu aos empresários o provocador programa de fazer retroceder as vitórias de direitos humanos conquistados pelos trabalhadores". A estabilidade no emprego, aposentadorias, saúde, segurança no trabalho, educação gratuita, entre outros direitos conquistados, são "estilo de vida luxuoso" ou "mimos" que devem ser abandonados. Com essa ameaça, as pessoas são forçadas a aceitar "salários baixos, jornadas de

trabalho mais longas, benefícios de segurança social reduzidos e outras “inflexibilidades” dessa natureza”.

Um outro fator que contribuiu para a atual catástrofe do capitalismo de Estado, apontado por Chomsky (1999, p. 58), é a explosão do capital financeiro não regulado, desde que o sistema Bretton Woods<sup>22</sup> foi desmantelado, há vinte anos, com cerca de um trilhão de dólares circulando diariamente. Este fator “deixou uma terça parte da população mundial virtualmente sem meios de subsistência”.

A reorganização da economia em blocos supranacionais pode ser compreendida historicamente a partir do fim da guerra fria entre as duas superpotências nucleares, USA-URSS. Após esse acontecimento, surge a idéia de que não há mais necessidade de luta ideológica já que esses dois países não precisam mais se articular em busca de esferas de influências antagônicas.

Paralelamente ao fim da bipolaridade Leste/Oeste, houve a decadência geopolítica das potências européias com a descolonização afro-asiática. Temos, então, o chamado conflito Leste/Oeste que “derivava das condições de equilíbrio geopolítico criado pela Guerra Fria” e o chamado conflito Norte/Sul que “derivava das disparidades de desenvolvimento e industrialização entre a Europa, a América do Norte e o Japão, de um lado, e a América Latina, a África e a Ásia Meridional, de outro” (MAGNOLI e ARAÚJO, 1995, p. 65).

A decadência geopolítica das potências européias “ativou o debate sobre subdesenvolvimento e pobreza, contribuindo para evidenciar essa linha de ruptura geoeconômica”. A consequência desse movimento é que chegamos, ao final do século XX e ao início do século XXI, com um “novo cenário internacional” que se organiza em torno de pólos de poder geoeconômico principais e secundários que atravessam as tradicionais linhas de ruptura Leste/Oeste e Norte/Sul. (MAGNOLI e ARAÚJO, 1995, p. 65)

Chegamos ao final do século XX e ao início do séc. XXI com a globalização dos mercados, novo fundamento da ordem econômica. O capitalismo, com seu discurso triunfante, cria, assim, condições para se eternizar. A reestruturação capitalista assume nova forma

---

<sup>22</sup> Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em 1944, conhecida como Conferência de Bretton Woods, com o objetivo de planejar a economia internacional e das moedas nacionais. Tendo também sido decidida nesta Conferência a criação do FMI e do Banco Mundial.

econômica, fundamentada em ideais que não são mais liberais e sim neoliberais, flexibiliza o trabalho e suas leis regulamentadoras, privatiza espaços e direitos públicos que antes eram dever do Estado (educação, saúde) e diminui, assim, as possibilidades de organização e de educação dos trabalhadores na busca da emancipação do trabalho explorado.

A globalização e a concepção de Estado neoliberal (mais mercado, menos estado), em que predomina a democracia de mercado, foram contidas durante a Guerra Fria. Com o fim do conflito, trata-se de ampliar seu alcance. Segundo as palavras de Anthony Lake, assessor de segurança do então presidente americano, “abre-se um ‘novo mundo’ de imensas oportunidades para avançarmos, consolidando a vitória da democracia e dos mercados abertos” (CHOMSKY, 1996, p. 17).

Os Estados Unidos apresentaram-se (e apresentam-se) ao mundo como a nação que tem tido uma missão histórica: defender o mundo do fascismo e do comunismo em prol de uma sociedade tolerante. Esse discurso domina (em parte talvez) também o mundo acadêmico americano (Harvard).

Segundo alguns acadêmicos de Harvard, é um benefício para o mundo que os Estados Unidos mantenham sua primazia internacional, porque, dentre todas as nações, é a única que apresenta “sua identidade nacional, que está definida por uma série de valores políticos e econômicos universais, particularmente: “liberdade, democracia, igualdade, propriedade privada e mercados”; a promoção da democracia dos direitos humanos e mercados são muito mais importantes para a política americana que para a política de qualquer outro país” (CHOMSKY, 1996, p. 18).

Chomsky duvida da verdade deste discurso, e confronta com as idéias e os discursos dos próprios assessores do governo em relação ao Iraque, Panamá e ao próprio Brasil, quando colocam: o EUA atuam multilateralmente quando podem e unilateralmente quando têm que fazê-lo.

Esta é a política exterior do EUA que, segundo seus representantes, dedica-se a uma missão histórica que é enfrentar os “inimigos da sociedade tolerante” que continuam em pé, movendo-nos da “contenção” até a “ampliação” (CHOMSKY, 1999, p.30).



Sobre o Brasil, Chomsky diz que o golpe militar promovido nada tinha a ver com a Guerra Fria e que, segundo o embaixador de Kennedy, “o golpe foi uma grande vitória para o mundo livre” e o mesmo foi realizado para preservar e não para destruir a democracia.

Em sua obra *Novas e velhas ordens mundiais*, Chomsky traz o que consideramos uma nova idéia sobre a concepção de Estado americano. Para ele, a reorganização da economia mundial em blocos supranacionais reestrutura o capitalismo, globalizando os mercados e fundando uma nova ordem mundial. Mas,

A nova força dominante não é o mercado, mas antes um forte Estado transnacional que dita a política econômica e planeja a alocação de recursos. O FMI, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, a Comunidade Européia, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas e os de sua espécie são todos ou instituições de Estado ou de inter-Estado com uma característica transnacional que tem influência econômica muito maior sobre nossos países do que o mercado (CHOMSKY, 1996, p 226).

Se a globalização significa o fim das economias regionais ou da regionalização dos países em troca da internacionalização dos mercados, podemos dizer que o mundo será na verdade regionalizado. Regionalizado pelos valores morais, éticos e políticos americanos. O mercado livre e aberto será um mercado só, e o “novo mundo” será um novo mundo nos moldes americanos. Pelo menos é esta a intenção dos EUA. (CHOMSKY, 1996, p.226)

Se foi um choque para nós a leitura e a escuta<sup>23</sup> dessa idéia sobre os projetos políticos americanos: a idéia de que o mundo poderá vir a ser, na verdade, regionalizado, e o novo mundo será constituído nos moldes americanos, de lá para cá essa afirmação, e após a última e atual guerra contra o Iraque, parece cada vez mais clara e possível, ou melhor, ficou mais nítido o significado das pretensões americanas se prestarmos atenção em sua forma de atuação e em sua política externa. A idéia de Chomsky sobre o estado americano é de que esse Estado busca ter primazia sobre os demais através de seus valores econômicos, políticos e culturais.

---

<sup>23</sup> Chomsky falou sobre essas questões em entrevista ao programa Roda Viva em 12 de dezembro de 1996. Nessa época, o então presidente dos Estados Unidos (Clinton), estava por vir ao Brasil.

Na verdade, os EUA são o grande líder econômico, político e ideológico do capitalismo de mercado, de livre mercado. Na reestruturação capitalista, predomina a racionalidade econômica que se manifesta no cotidiano das pessoas, apesar de nem todos entenderem o que está acontecendo.

Os jovens que participaram de nossa pesquisa têm uma idéia muito confusa sobre a realidade atual caracterizada por princípios que defendem o capitalismo neoliberal e a economia globalizada. Apenas cinco trabalhadores estudantes demonstraram algum conhecimento sobre questões relacionadas ao contexto econômico atual e sobre o significado de políticas neoliberais. Talvez porque, ao insistir com as perguntas sobre esse assunto falamos sobre ALCA, GM, FORD e Mercosul. A visão dessa realidade, para esses jovens, é bastante caótica. Não conseguem relacionar a questão da globalização com as leis do trabalho e suas condições de trabalho e estudo. Não há, portanto, uma visão de totalidade. Pensamos que esse tipo de alienação, ao ser reproduzido pela escola, em geral, não os ajuda a enfrentarem de forma mais ativa e consciente suas dificuldades cotidianas.

Voltando às questões do estado capitalista, destacamos a idéia de Chomsky sobre o livre mercado. Para ele, a ideologia de livre mercado tem duas faces: proteção estatal e subsídio público para os ricos e disciplina de mercado para os pobres (CHOMSKY, 1996).

Bernardo (1991-1998) fala-nos do Estado como instituição mediadora entre as classes que assumem o poder econômico e as classes que são submetidas a esse poder. Quando falamos em classes submetidas, não estamos querendo dizer que não existiram e não existam mais conflitos e resistências, mas sim estamos colocando na discussão o confronto realmente existente no capitalismo.

Bernardo apresenta o Estado como um aparelho político ou aparelho de poder das classes dominantes. Seria a instituição reguladora da concorrência intercapitalista. O estado americano hoje é, sem dúvida, o estado mais poderoso do mundo e, como tal, dita as regras a serem seguidas pelos demais estados que dele dependem economicamente a partir de seus compromissos com a dívida externa.

Para Bernardo, a concorrência intercapitalista vigora diretamente no nível dos processos produtivos, e as Condições Gerais de Produção<sup>24</sup> (CGP) constituem o principal campo de existência do Estado. Para ele, o Estado localiza-se na esfera da produção, por isso pertence à infra-estrutura. Nesse ponto contraria o Marxismo ortodoxo que situou os aparelhos políticos na superestrutura. O autor propõe a utilização dos conceitos de Estado Amplo e Estado Restrito. (BERNARDO, 1998, p.45)

A discussão sobre base/superestrutura como um modelo fechado simplista e mecânico em que uma das esferas tinha supremacia sobre a outra, para nós, é uma discussão muito bem enfrentada por Wood (2003) que, resgatando Marx e seus críticos, como Edward Thompson, rejeita esse modelo, que para ela foi entendido de forma estática.

As objeções referem-se, em geral, ao “reducionismo” da metáfora base /superestrutura. Reducionismo refere-se, aqui, a “negação da ação humana” e à “incapacidade de atribuir um lugar adequado a fatores superestruturais”.

Entendemos que Wood resgata Marx e resgata Thompson, que empreendeu um debate com outros teóricos marxistas e trabalhou, segundo ela, nas fissuras entre as alternativas oferecidas por essa estrutura teórica e, talvez, por isso, tenha sido mal compreendido. No resgate a Marx, aparecem algumas pistas de que ele também teria sido mal entendido. Por exemplo, seu relato sobre as ligações entre relações de produção e formas políticas:

A forma econômica específica em que a mais-valia não paga é arrebatada dos produtores diretos determina a relação entre governantes e governados, pois nasce diretamente da própria produção e, por sua vez, reage sobre ela como elemento determinado. É sempre a relação direta entre os donos das condições de produção e os produtores diretos que revela o segredo mais recôndito, a base oculta de toda a estrutura social e, com ela, a forma política das relações de soberania e dependência, a forma específica correspondente de Estado. Isso não evita que a mesma base econômica - mesma do ponto de vista de suas condições principais - devido a inumeráveis condições empíricas diferentes, apresente infinitas variações e gradações de aparência que só podem ser identificadas pela análise

---

<sup>24</sup> Condições Gerais de Produção são todas as infra-estruturas, não só materiais, mas sociais e culturais indispensáveis ao desenvolvimento do capitalismo.

Bernardo explica o que são as Condições Gerais de Produção nas páginas 155 a 162 de seu livro *A Economia dos Conflitos Sociais*, mas, para entender essa explicação, recorremos à Marilene Nunes em seu texto: *Lutas e Movimentos Sociais dos Trabalhadores Docentes das Escolas Públicas: Integração e Desintegração das formas Organizacionais de Gestão do Trabalho Docente*.

das circunstâncias empiricamente dadas. (MARX, 1971, p. 701-703 in WOOD, 2003, p. 57)

Outra pista que, para nós, parece ser um resgate de Marx, aparece na nota de rodapé em que Wood explica o porquê de às vezes, Thompson se permitir cair na armadilha das falsas alternativas oferecidas pelos termos dominantes no debate marxista e também sua aversão pela “fantasia de Grundisse” ou sobre o tipo específico de produção que predomina sobre os outros, cujas relações atribuem valor e influência aos outros. É uma luz geral que banha todas as outras cores e modifica suas particularidades. Sobre isso Wood traz:

É difícil explicar a incapacidade de Thompson de perceber que é exatamente na crítica da economia política que Marx estabelece os princípios completamente desenvolvidos de seu materialismo histórico. De fato, pode-se argumentar que foi exatamente nesse ponto que Marx lançou os princípios que Thompson considerou os mais importantes na sua própria obra histórica. Em comparação, *German Ideology*, apesar de todas as suas contribuições vitais para o materialismo histórico, ainda mostra os traços de uma adesão relativamente acrítica à historiografia burguesa. (Essa discussão relativa à diferença entre a historiografia acrítica de Marx e sua crítica da economia política na qual suas visões mais características recebem completa elaboração, aparece em *Repensar a Revolução Francesa (Rethinking the French Revolution)*, de Comninel). Uma explicação possível para essa cegueira de Thompson é ter ele aceitado com tanta facilidade as dicotomias resultantes da teoria stalinista, que parecem nos forçar a escolher entre o economicismo cruamente reducionista e o completo abandono da face “político econômica” de Marx. (WOOD, 2003, p. 59)

Na defesa da visão de Thompson, Wood, destaca a idéia de que o autor tenta reafirmar a visão do próprio Marx segundo o qual o materialismo histórico aparece como contrário ao materialismo mecânico da filosofia “burguesa”. Assim como Marx, Thompson deu ênfase à “atividade e à prática humana sensorial, e não a alguma “matéria abstrata ou “matéria em movimento”. Como Marx, Thompson reconhece que o materialismo mecânico é um outro idealismo.

Se o materialismo histórico é a teoria geral dos modos de produção, é nesse contexto de compreensão da obra de Marx que procuramos entender que a escola também se constitui no modelo base /superestrutura e, como tal, apresenta em sua forma e conteúdo todos os níveis quais sejam: o econômico, o político o ideológico e o social.

Aceitamos de João Bernardo os conceitos de Estado Amplo e Estado Restrito que nos parecem ser uma explicação muito esclarecedora sobre a forma que o Estado assumiu na globalização da economia.

Por Estado Restrito entende apenas o aparelho político reconhecido juridicamente e tal como é definido pelas constituições dos vários países-governo, parlamento e tribunais. O Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes. As empresas são elementos constitutivos do Estado Amplo. O funcionamento das empresas se dá enquanto aparelho de poder.

O autor explica como as empresas, aos poucos, foram aumentando seus poderes a ponto de levarem o Estado Restrito (nacional) ao declínio e o Estado Amplo a se trans-nacionalizar. Citamos o que segue:

As transformações decisivas dizem respeito à concentração do capital. Em primeiro lugar, o elevadíssimo grau de concentração atingido nos nossos dias permite às grandes empresas inter-relacionarem-se diretamente e, portanto, ocuparem-se das Condições Gerais de Produção, sem necessitarem da intervenção do Estado Restrito. Em segundo lugar, o Estado Restrito é, por definição, nacional, enquanto a concentração do capital trans-nacionalizou o Estado Amplo. Assim, os Estados restritos já não têm qualquer possibilidade de se contrapor ao Estado Amplo, que conquistou uma indisputada margem de manobra. (BERNARDO, 1998, p. 45)

"O que agora se denomina neoliberalismo não é mais do que a hegemonia exercida sobre o Estado Restrito pelas companhias transnacionais, enquanto elementos determinantes do Estado Amplo" (BERNARDO, 1998, p. 48).

As privatizações são o reconhecimento jurídico formal de um processo iniciado há muito, e que consiste na passagem de instituições do âmbito do Estado Restrito para o do Estado Amplo. Hoje, a concentração do capital e, conseqüentemente, a participação nas novas tecnologias só podem ocorrer em nível transnacional e não se opera mais nos velhos quadros nacionais, típicos do Estado Restrito. Por isso, a única maneira de garantir acesso às tecnologias mais modernas por parte das empresas públicas é transferi-las do âmbito - que já era só meramente nominal - do Estado Restrito para o âmbito do Estado Amplo. As privatizações resumem-se a isso. (BERNARDO, 1998, p. 48)

Mas as implicações políticas desse processo são muito importantes, embora num sentido bem diferente do que em geral é apresentado. No neoliberalismo, o Estado Amplo passou a assumir funções policiais incomparavelmente superiores àquelas que haviam antes caracterizado o Estado Restrito, mesmo nas suas modalidades totalitárias. A tecnologia eletrônica permite, pela primeira vez na história, fundir as operações de vigilância com os gestos de trabalho e com os percursos do lazer. No centro desta teia colossal estão as maiores empresas do Estado Amplo. (BERNARDO, 1998, p. 48)

A consolidação da democracia dos mercados abertos amplia seu alcance e surge com uma nova divisão internacional do trabalho. As mudanças e transformações profundas no mundo do trabalho ocorreram a partir de um grande salto tecnológico, considerado um dos traços dessa evolução.

Aceitamos também de João Bernardo e de Nunes a visão de que a escola faz parte das CGP e, como tal, se apresenta no capitalismo como uma Unidade Produtiva Particular (UPP). A escola entendida como uma unidade produtiva particular, apresenta-se a esses autores como produtiva e produz uma mercadoria muito especial: os trabalhadores. (NUNES, 1990; JOÃO BERNARDO, 1999)

Bernardo defende a idéia de que, no capitalismo, o sistema escolar pertence à esfera do trabalho produtivo. Para ele, apesar das críticas sofridas, a prática hoje deixa devidamente esclarecida esta questão ao nos mostrar a implantação dos mesmos modelos de administração e organização do trabalho nas escolas. Olhando por este ponto de vista, defende o caráter produtivo da atividade dos professores e demais funcionários da escola. (BERNARDO, 1998, p. 33)

Quais trabalhadores a escola produz em um capitalismo globalizado que não se caracteriza mais como um capitalismo industrial e em que o desemprego tem aumentado?

Para Kuenzer<sup>25</sup>, no capitalismo periférico em que convivem a tecnologia desenvolvida e a expropriação de mais valia relativa e tecnologia pouco desenvolvida, que expropria mais valia absoluta, existe lugar para os jovens que estudam nas escolas públicas e que, em sua maioria, estão alijados do acesso a essas tecnologias. Que lugar é esse? Os trabalhos subalternos, como por exemplo: costurar sapatos, pregar fivelas em cintos para as fábricas de calçados.

---

<sup>25</sup> Essa explicação foi dada por Acácia Kuenzer em sua palestra na UFRGS em 12 de dezembro de 2003.

Para entendermos as formas que o trabalho assumiu na reestruturação capitalista de Estado neoliberal e de maior desenvolvimento tecnológico, recorremos a Antunes. O autor explica que a crise do capitalismo, iniciada na década de 70, envolve o entendimento de seus elementos constitutivos essenciais que são de grande complexidade. Nesse período, conforme Antunes, "ocorreram mutações intensas; econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho". (ANTUNES, 2000, p. 35)

Essa crise estrutural fez com que, entre outras conseqüências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, que afetou fortemente o mundo do trabalho.

“A automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital”. “O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos”. “O toyotismo penetra mesclando-se ou mesmo substituindo o padrão fordista em várias partes do capitalismo globalizado”. (ANTUNES, 2000, p.15)

Entender melhor as formas que o trabalho assumiu no capitalismo industrial envolve um conhecimento mais aprofundado dos sistemas industriais de organização do trabalho que citamos acima. O taylorismo, sistema de organização do trabalho criada por Frederick Taylor, pensa o trabalho baseado na separação de funções de concepção e planejamento das funções de execução; na fragmentação e na especialização das tarefas; no controle de tempo e movimentos e na remuneração por desempenho. Com o taylorismo, o trabalho transfigurou-se em atividades fragmentadas, repetitivas e monótonas. O embrutecimento e a alienação do trabalho são irrelevantes para esse tipo de organização, o que conta são a vida e o consumo no pós-trabalho. A utilização da maquinaria é intensa e a ênfase é colocada na disciplina, com vistas à eliminação da autonomia dos produtores diretos e do tempo ocioso como forma de assegurarem aumentos na produtividade do trabalho. (CATTANI, 1999, p. 249).

O fordismo, como sistema de produção, não difere muito do taylorismo. Henry Ford empregou um sistema de produção e gestão caracterizado pela radical separação entre concepção e execução. O trabalho, nesse sistema, apresenta-se fragmentado e simplificado, com ciclos

operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores, enquanto o trabalho de concepção é altamente qualificado.

Antunes (2000, p. 41) esclarece-nos que: “O taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do operário, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido”.

O sistema de produção conhecido como fordista / taylorista também foi uma preocupação intelectual de Gramsci ao criticar as injustiças e exploração do trabalho.

Gramsci nos traz a expressão usada por Taylor comparando o trabalhador a um “gorila amansado”. Segundo Gramsci, Taylor exprimia, com cinismo brutal, a finalidade da sociedade americana:

Desenvolver no trabalhador, no máximo grau, atitudes maquinais e automáticas, despedaçar o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao seu único aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 1981, p.167).

Na concepção de Gramsci, os intelectuais americanos tipo Ford

Não se preocupavam com a “humanidade” e com a “espiritualidade” do trabalhador, que é imediatamente arruinada. Esta “humanidade e espiritualidade” não podem realizar-se senão no mundo da produção e do trabalho, na “criação” produtiva; era a máxima no artesanato, no “demiurgo”, quando a personalidade do trabalhador se refletia toda no objeto criado, quando era muito forte a ligação entre arte e trabalho (GRAMSCI, 1981, p.167).

Podemos dizer que os autores, teóricos e intelectuais que se preocupam em estudar as formas assumidas pelo trabalho historicamente e especificamente no capitalismo, sua exploração e expropriação de mais valia dos produtores diretos, trazem questões que esclarecem o papel assumido pelo sistema de produção fordista / taylorista.

Entender esse sistema é importante para que possamos entender como o mesmo se constituiu e se transformou até chegarmos ao que hoje conhecemos como Toyotismo.

Para Savtchenko:



Taylor é de opinião, que o homem na produção é um ser preguiçoso por natureza, capaz de criar e de se auto-organizar, que precisa ser coagido a trabalhar, vigiado e ameaçado de despedimento e multas, o parafuso mudo do sistema industrial ajustado a este pela tecnologia. O taylorismo fixou a subordinação do trabalhador à máquina iniciada pelo processo de revolução industrial (SAVTCHENKO, 1987, p.75).

O toyotismo não é um novo nome dado ao fordismo /taylorismo, mas um novo sistema de produção que se mescla com o fordismo /taylorismo.

O toyotismo é um sistema de produção criado por Ohno, engenheiro japonês, na fábrica Toyota. Conforme Antunes (2000, p. 54), o toyotismo “é a via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país”.

No toyotismo, o sistema de produção apresenta-se flexível e caracteriza-se por: produção de pequenos lotes e produtos diferenciados; responsabilidade aos trabalhadores sobre várias tarefas incluindo conservação da área, discussão para a melhoria do processo de produção e possibilidade de observar problemas ou defeitos ainda durante a produção; e focalização da produção, contratando terceiros para executar serviços e fornecer componentes. Como inovação o toyotismo trouxe o just-in-time para os ambientes de trabalho, ou seja, produzir o necessário na quantidade necessária e no tempo necessário.

Como enfatiza Antunes, o processo de produção do tipo toyotista

supõe uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz. Na fábrica Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal; com a indicação da cor laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece, é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo produtivo. A apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo de processo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua “rentabilidade”. (ANTUNES, 2000, p. 56)

Dessa forma, o toyotismo é similar ao fordismo que vigorou ao longo do século XX. “Seguindo um receituário diferenciado, o toyotismo reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia”. Como exemplo, o autor lembra a proposta elaborada pelo governo japonês de aumentar o limite da jornada de trabalho de nove (9) para dez (10) horas e a jornada semanal de 48 para 52 horas. (ANTUNES, 2000, p.56)

O mecanismo de mercado na reestruturação capitalista subordina os países em desenvolvimento, tornando-os dependentes economicamente das políticas do FMI e socialmente das políticas do Banco Mundial. A situação de crise social é evidenciada pelo crescente desemprego, pela falta de política habitacional, de saúde, da previdência e de educação.

Para Bensaïd (2000), a aceleração da mundialização é real, mas, concluir que a economia mundial esta constituída, é uma fórmula muito geral para não ser ambígua.

Se os mercados de capitais e mercadorias estão cada vez mais unificados, o mesmo não ocorre com o mercado de trabalho (350 milhões de trabalhadores dos países ricos tem um salário médio de U\$ 18 por hora contra U\$ 1 a 2 para 1,2 bilhão de trabalhadores dos países pobres). Se numerosas empresas multinacionais operam em vários continentes e produzem em várias dezenas de países, elas permanecem vinculadas à potência política, diplomática, monetária e militar dos imperialismos dominantes. Finalmente, a mundialização dos capitais se realiza, no último período, mais com base no dinamismo do setor financeiro do que num desenvolvimento das forças produtivas. (BENSAÏD, 2000, p. 29)

Trata-se, então, de uma situação intermediária, de transição, de crise dos antigos modos de regulação, cujos efeitos já são perceptíveis: a) mutação das formações sociais; b) deslocamento das esferas políticas e econômicas (daí as crises dos Estados nacionais e das classes dominantes); c) tentativas de reorganização regional dos mercados e das instituições (BENSAÏD, 2000, p. 29).

A conformação mais complexificada da classe trabalhadora “assume, no contexto do capitalismo atual, dimensões decisivas dadas pelo caráter *transnacionalizado* do capital e de seu sistema produtivo. Suas configurações locais, regionais e nacionais se ampliam em laços e conexões na cadeia produtiva, que é cada vez mais internacionalizada” (ANTUNES, 2000, p.115).

Nesse ponto o autor relaciona a globalização do sistema capitalista, com a transnacionalização do mundo do trabalho e seus desafios. No entanto, para ele, “a internacionalização da cadeia produtiva, até o presente, não gerou uma resposta internacional por parte da classe trabalhadora, o que é um limite enorme para a ação dos trabalhadores”. (ANTUNES, 2000, p.115)

Entendemos que, por conta das privatizações, da flexibilização das leis laborais, da precarização e da exclusão do trabalho e do enorme desemprego produzido pelo capitalismo neoliberal e globalizado, a exploração daqueles que têm emprego, mesmo que seja temporário, como da maioria de nossos entrevistados, tornou-se maior, assumiu novas formas. A flexibilização das leis do trabalho está na pauta das transformações neoliberais no mundo inteiro e em nosso país. A investida mais recente são mudanças na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) que comprimem direitos. As mudanças previstas atingirão férias, aviso prévio, 13º salário, adicional noturno, equiparação salarial, prazo de pagamento do salário, participação em lucros e resultados, bancos de horas e hora noturna. Com essas mudanças, os acordos de trabalho prevalecerão sobre a lei. Isso significa, pelo menos no Brasil, onde não temos sindicatos fortes e lutas unificadas, que o diálogo para estabelecer acordos será entre servos e senhores. Esse tipo de relações de trabalho é o que os mais jovens vivem no momento e viverão, se não houver resistência organizada que produza mudanças importantes nas relações de trabalho.

Nossos entrevistados, em sua maioria, não participam de sindicatos. Não conhecem a entidade de classe que os representa, não conhecem quase nada das leis do trabalho e dos organismos internacionais que empreendem alguma luta pela regulamentação do trabalho de crianças e jovens. Os que demonstraram algum conhecimento da CLT eram os que tinham carteira de trabalho assinada, mesmo assim, revelaram um conhecimento superficial. Também não conhecem nem ouviram falar sobre LDB.

A ingenuidade própria da idade é uma das causas do desconhecimento dos jovens, conforme já assinalamos em nossa pesquisa de mestrado (1998), mas não é a causa mais profunda. O fato é que, se crianças e jovens ainda são exploradas precocemente, a ponto de se afastarem da escola ou terem um estudo de qualidade inferior, é porque o capitalismo se beneficia com isso.

Em nossa pesquisa de mestrado, trazemos também a idéia de que existe uma relação entre os jovens que trabalham e estudam e a vida de trabalhadores exercida na mais tenra idade desses mesmos jovens, ou seja, muitos deles trabalham desde a infância, bem como membros de sua família, o que muitas vezes tornou-se causa do abandono dos estudos. Os jovens que trabalham ainda na faixa etária considerada infantil, segundo nossa investigação atual, são principalmente os jovens estudantes da escola noturna (Gama) que participaram de nossa pesquisa.

Alguns desses jovens trabalham desde criança, inclusive tendo sido pedintes em sinaleiras. Para eles, isso significava um trabalho, pois ajudavam a complementar a renda familiar. Ouvindo a história familiar, através do relato de algumas mães, constatamos que as mães e os pais desses jovens também trabalharam desde muito cedo. Encontramos uma mãe, nossa entrevistada, que trabalhou desde os cinco anos de idade e conseqüentemente, não pode estudar.

Durante nosso curso de mestrado, chegamos a escrever um artigo<sup>26</sup>, publicado em 1999, cujo título é “O trabalho infantil<sup>27</sup> no mundo atual”. O artigo apresenta um quadro sobre o trabalho das crianças no mundo, as normas de regulamentação e as condições de trabalho enfrentadas por elas. Expomos de um ponto de vista histórico e explanamos de forma documentada, levantando ainda possibilidades de reflexão sobre as conseqüências, para a educação dessas crianças, do fato de trabalharem e enfrentarem a exploração do trabalho em idade tão tenra.

Historicamente, a origem do trabalho das crianças aponta para tempos imemoriais. O Código de Hamurabi já trazia normas protetoras do menor trabalhador. Talvez seja este o primeiro texto legislativo do mundo contendo normas de proteção aos menores.<sup>28</sup>

Possivelmente, o uso das crianças no trabalho iniciou-se no meio rural, mas, a exploração capitalista que ele sofre sistematizou-se fundamentalmente no século XIX, na Europa, com o avanço revolucionário do capitalismo que se expandiu em seguida para as colônias que mantinham os países centrais, especialmente a Inglaterra.

Foi justamente na Inglaterra, no contexto da revolução industrial, que surgiram as primeiras leis para “amparar” as crianças. Das sete leis que surgiram durante o século XIX, três são leis

---

<sup>26</sup> Nosso texto com o título “O trabalho infantil no mundo atual” foi um apresentado no V Seminário sobre Formação de Professores para os países do Conesul, Universidad dela república, Montevideú-Uruguai, 1997. Posteriormente foi revisto e ampliado e editado na revista Reflexão e Ação, n° 1, v. 7 de 1999 na Universidade de Santa Cruz do Sul.

<sup>27</sup> Concordamos com a crítica que o DIEESE faz a OIT quando rejeita o termo “trabalho infantil”, pois esse termo não denota uma atividade própria da infância. Se escrevêssemos hoje nosso texto, seu título seria diferente. Essa questão será discutida nas páginas seguintes de nosso trabalho.

inglesas<sup>29</sup>. “A pressão organizada dos cidadãos interessados começou a exercer-se na época da revolução inglesa” (OIT, 1989, p. 50).

Inócuas ou não, o número de leis protetoras nos mostram que havia preocupação com a exploração da infância em particular, e do trabalho humano em geral, que atingiu seu ápice com o fenômeno da Revolução Industrial.

Neste período as crianças sofreram uma super exploração e a partir dele até os séculos XIX e XX, como demonstra o trabalho de Moura<sup>30</sup> sobre o trabalho de mulheres e crianças nas fábricas de São Paulo durante o período de 1890 a 1920. O alongamento das jornadas, o número de horas trabalhadas e a intensificação do trabalho causam degradação física e intelectual, afetando o desenvolvimento físico desses trabalhadores.

Atualmente, a luta contra o trabalho de exploração de crianças e jovens é de âmbito internacional. Se a legislação precisou ser forte e se constituiu como resultado de uma luta organizada no início da Revolução Industrial, hoje essa legislação precisa ser ainda mais forte bem como a luta sistemática para tentar diminuir a exploração do trabalho dos jovens e das crianças no capitalismo, que se estrutura e se reestrutura de tempos em tempos, principalmente tendo em vista, como centro de sua reestruturação, a forma e o conteúdo do trabalho e os novos modos de aumentar seus lucros através da expropriação de mais-valia. O grande problema de hoje, com a reestruturação capitalista, é que as lutas dos trabalhadores não têm o mesmo horizonte das lutas anteriores. O discurso predominante é da defesa do trabalho de jovens e de crianças como uma forma de tirá-los das ruas, evitar a marginalização e afastá-los das drogas. A situação, na visão do senso comum acrítico, é a seguinte: o trabalho de exploração tem sido empregado como instrumento contra a marginalização e a falta de responsabilidade dos jovens. Os próprios pais saem à procura de trabalho para seus filhos, porque entendem que está na hora de adquirir responsabilidade.

Nesse aspecto, a escola não é olhada como o lugar ou o trabalho por excelência a que a criança e o jovem deveriam se dedicar. A escola não é olhada como um lugar onde se adquire responsabilidade. No imaginário popular, a escola é um lugar menos duro do que o local de

---

<sup>28</sup> DINIZ, José Janguê Bezerra. O trabalho do menor na ordenação jurídica positiva. Texto mimeografado.[s. d.]. p. 1

<sup>29</sup> OIT-Organização Internacional do Trabalho. El trabajo de los niños en el mundo de Hoy. Ginebra, 1989, p. 50.

<sup>30</sup> Sobre as condições de trabalho da criança e do menor, ver: MOURA, Esmeralda Blanco. Mulheres e menores no trabalho industrial. Os fatores sexo e idade na dinâmica do capital, no período de 1890 a 1920 nas fábricas de São Paulo. Petrópolis : Vozes, 1982. 164 p.

trabalho. No entanto, as escolas preparam, socializam e adaptam para o trabalho, além de aderir de maneira acrítica às formas de organização do trabalho. A escola submete-se e permite que seus alunos se submetam às demandas empresariais. No entanto, a escola é também um lugar de resistência.

Em geral, os professores das escolas públicas estaduais não compreendem bem as novas formas assumidas pelo trabalho nem as transformações capitalistas. Essa não compreensão, devido à pouca formação, acaba beneficiando o capitalismo que engendra essa situação. Assim, em termos de acesso ao conhecimento, os professores públicos estaduais em particular são alijados de uma melhor formação para melhor atuar em sua profissão, bem como os alunos são alijados de uma melhor formação para conseguirem melhores postos de trabalho. Essa condição não é conscientizada pela maioria dos professores.

A instituição escola fica alheia, longe das mazelas das crianças e jovens pobres e das lutas internacionais levadas avante pela OIT, pela UNICEF e pela UNESCO, por exemplo, contra a exploração de crianças e jovens.

A OIT (Organização Internacional do Trabalho), criada em 1919 como parte do tratado de Versalhes, impulsiona a luta contra o trabalho infantil. Junto com a OIT, somam-se Organizações Não-governamentais que lutam pela eliminação do trabalho infantil “em longo prazo” mediante um aumento progressivo da idade mínima de admissão ao emprego.

Os convênios adotados pela OIT, que tratam da idade mínima, são: Convênio sobre idade mínima (indústria), 1919; Convênio sobre a idade mínima (trabalho noturno), 1919; Convênio sobre a idade mínima (trabalho marítimo), 1920; Convênio sobre a idade mínima (agricultura), 1921; Convênio sobre a idade mínima (trabalhos não industriais), 1932; Convênio (revisado) sobre a idade mínima (trabalho marítimo), 1936; Convênio (revisado) sobre a idade mínima (industrial), 1937; Convênio (revisado) sobre a idade mínima (trabalho não industrial), 1937; Convênio sobre a idade mínima (pescadores), 1959; e Convênio sobre a idade mínima (trabalho subterrâneo), 1965. (OIT, 1984, p. 48)

Esses convênios, adotados desde o início do século passado, são parte da luta empreendida contra o trabalho de crianças que se aprofundou a partir da Revolução Industrial Inglesa. Para Marx e Engels, essa revolução foi um poderoso acontecimento histórico que originou uma das piores calamidades sociais: a prolongação abusiva do trabalho infantil e das mulheres. No início

do século XIX, um grande número de crianças e jovens estavam trabalhando, especialmente, nas fábricas de fiação e tecelagem, mas se encontravam também em outros ramos produtivos.

A suposição de Marx era de que os progressos da mecânica separariam cada vez mais os seres humanos desta situação de forma gradativa. No entanto, achava também que “frente a estes rápidos progressos se interpõe precisamente às particularidades de que os capitalistas podem se apropriar de forma mais fácil e mais barata das forças das classes pobres, até na idade infantil para usar e abusar delas, em lugar dos recursos da mecânica” (MARX, 1980, p.25).

A maquinaria torna supérflua a força muscular, permitindo assim o emprego de trabalhadores sem força muscular ou desenvolvimento físico incompleto, mas com os membros mais flexíveis. Por isso a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria foi a de utilizar o trabalho de mulheres e crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado em casa para a própria família dentro dos limites estabelecidos pelos costumes. (MARX, 1988, p. 449-450)

Marx refere-se à super-exploração do trabalho sofrida pelas crianças durante a primeira revolução industrial e, a partir dela, durante o século XIX e XX. Hoje, no século XXI, o desemprego dos adultos leva crianças e jovens a trabalhar de forma muito precária. Muitos deles procuram trabalho para complementar a renda familiar.

A globalização da economia e o neoliberalismo produziram a flexibilização do mercado de trabalho, a terceirização, a privatização e o desemprego. Podemos considerar esses fenômenos como pilares que sustentam o trabalho de exploração de crianças e jovens.

Os convênios adotados pela OIT e a luta internacional levada pela UNICEF são importantes, mas não impedem que o capitalismo ainda explore o trabalho de crianças e de jovens.

De acordo com as pesquisas da OIT e UNICEF até 1997, em uma pesquisa que não cobriu a China nem os países industrializados, o número real de crianças e adolescentes que exercem ilegalmente alguma atividade remunerada estaria entre duzentos e cinquenta e quatrocentos milhões que trabalham em condições de exploração.

Ainda conforme a UNICEF<sup>31</sup> (Fundo das Nações Unidas pela Infância), dentro das prioridades do orçamento mundial está primeiramente o armamento com gastos de até 80 bilhões de dólares. Temos ainda o tabaco com 40 bilhões de dólares, a publicidade com 25 bilhões de dólares, a cerveja com 16, o vinho com 8,6 e o golfe com quatro bilhões de dólares. O total necessário para satisfazer as necessidades elementares de saúde, educação e alimentação de todas as crianças do mundo eram, na época (1995), de 3,4 bilhões de dólares. Esses números nos mostram não apenas a inversão de valores no capitalismo, mas acima de tudo a perversidade desse sistema cujo modo de produção tem uma especificidade histórica e leis específicas de movimento, como insistiu Marx, que visam o lucro em detrimento do social.

Essa visão da especificidade do capitalismo foi, segundo Wood, “a essência da crítica de Marx sobre a economia política” (WOOD, 2003, p. 111).

No Brasil, como em outras partes do mundo, crianças e jovens continuam trabalhando. Segundo o DIEESE, não são apenas casos excepcionais. É um número elevado de crianças e jovens abaixo dos dezesseis anos que trabalham no Brasil. “Três a quatro milhões de crianças, algumas vezes antes dos cinco anos de idade, e jovens adolescentes passam boa parte de sua infância e os primeiros anos de adolescência presos a atividades que, mesmo quando não têm caráter penoso, perigoso ou insalubre, deixam seqüelas para o resto da vida” (DIEESE, 2001, p. 169).

O DIEESE rejeita o uso do termo “trabalho infantil”, porque considera que “infantil” é um adjetivo que denota aquilo que é próprio ou adequado à infância como: cantigas infantis, roupa infantil, comportamento infantil. O trabalho não é uma atividade própria ou adequada às crianças e jovens adolescentes.

O DIEESE também critica a OIT e sua recente Convenção 182, que distingue “piores formas de trabalho infantil”, por pensar que todo trabalho de crianças e jovens adolescentes é prejudicial ao futuro adulto e, portanto, é um problema em si. “Uma criança ou jovem fora da escola, uma criança ou jovem adolescente que não tem tempo para brincar é uma pessoa prejudicada em seu desenvolvimento e será um adulto com dificuldades, provavelmente para o resto da vida” (DIEESE, 2001, p. 170).

---

<sup>31</sup> MATEOS, Simone Biehler. Nossas crianças a sucata do progresso. Revista Atenção, São Paulo, v. 1, n.2, p. 8-16, dez. 1995. P. 13.



Em termos de conquistas legais, podemos dizer que houve uma evolução em relação à questão da criança e do adolescente. Após a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, que já continha no artigo XXV, inciso<sup>32</sup> 2, a preocupação com os direitos da criança, o cuidado, a assistência especial e proteção social, temos a aprovação, pela Assembléia das Nações Unidas (ANU), em 1959, da “Declaração dos Direitos da Criança”. Isto ocorreu e exatamente trinta anos<sup>33</sup> após a aprovação, pela ONU (Organização das Nações Unidas), da “Convenção sobre os Direitos da Criança”. Esse último acordo foi mais amplamente ratificado pelos membros das Nações Unidas. O mesmo “determina que os países signatários devem promover medidas concretas que o torne viável” (CADERNO TEMÁTICO n. 21, CONSTITUINTE ESCOLAR, 1998, p. 7).

No Brasil, a partir do Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1986, iniciou-se uma luta mais efetiva para conquistar como matéria constitucional o art. 227. Antes do Encontro Nacional, houve um processo de discussão, aos níveis local e estadual, que contribuiu para que as crianças e adolescentes participantes demonstrassem um grau de consciência política, que foi exibido por eles nos debates em plenário e nas reuniões em pequenos grupos.

As discussões foram em torno de temas como: saúde, família, trabalho, escola, sexualidade e direitos.

A conquista do art. 227<sup>34</sup>, da Constituição Federal de 1988, foi resultado do esforço e da luta protagonizados durante a década de 80. Esse artigo é considerado uma vitória para os setores sociais que estão organizados em prol da luta pelos direitos da criança e do adolescente. Essa vitória abriu caminho para a articulação do Fórum DCA-Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Outras entidades apoiaram o Fórum DCA, como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria) e a Abrimo (Associação dos Fabricantes de Brinquedos) representando o mundo empresarial. (UNICEF, 1991)

---

<sup>32</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, proclamava no art. XXV inciso 2 que “A maternidade e a infância tem o direito ao cuidado e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social”.

<sup>33</sup> A Declaração Universal dos Direitos da Criança foi aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Assembléia das Nações Unidas. Em 20 de novembro de 1989, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança.

<sup>34</sup> O art. da Constituição Federal tem o seguinte texto: “Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”.

Esse movimento, que visava à elaboração de uma lei que revogasse definitivamente a velha legislação do período autoritário, conquistou a aprovação da ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A ECA foi sancionada pelo então presidente, e tornou-se a lei 8.069 de 13 de julho de 1990. (UNICEF, 1991)

Esse novo ordenamento jurídico certamente causou impacto sobre a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente no Brasil, sobre os movimentos e entidades não governamentais e sobre as políticas públicas.

Não entraremos aqui nesses detalhes. O que nos interessa para o momento é a constatação de que a evolução legal ou o progresso conceitual não ajudou a tirar as crianças da rua nem diminuir a necessidade que os jovens mais pobres têm de trabalhar ao mesmo tempo em que estudam. Isso só vem confirmar que o fundamento do capitalismo é a exploração do trabalho. Os jovens trabalhadores estudantes pobres são muitas vezes obrigados a escolher entre trabalhar ou estudar.

Se falarmos de crianças de rua, pedintes em sinaleiras, vendedores de flores, entre outros, caso de alguns de nossos entrevistados, se olharmos com atenção as ruas de Porto Alegre e, certamente, de outras capitais brasileiras e também de cidades do interior, o que se vê fere os Princípios 5º, 7º e 9º da “Declaração dos Direitos da Criança”. Especialmente em alguns bairros de Porto Alegre, como, por exemplo, na Cidade Baixa, aonde vimos sete crianças aparentando de oito a doze anos, sentadas na calçada perto do supermercado, uma ao lado da outra como mendigos. Observa-se o não respeito à lei. Não está sendo proporcionado a elas, como crianças incapacitadas socialmente (Princípio 5º), tratamento adequado. Essas crianças não estão recebendo educação adequada e compulsória (Princípio 7º), e não estão gozando de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração (Princípio 9º).

Além de todas as leis e declarações que citamos acima, ainda é possível dizer que, em 1990 houve um “Encontro Mundial de Cúpula pela Criança” que reuniu 159 países. Os mesmos assinaram a “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança” e o respectivo “Plano de Ação” para implementar a declaração na década de 90. O Documento afirmava o compromisso dos signatários em “dar a mais alta prioridade aos direitos da criança, à sua sobrevivência, à sua proteção e ao seu desenvolvimento” e trabalhar pela “proteção especial às crianças trabalhadoras e pela abolição do trabalho ilegal”. O artigo 10º, item 3 do “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais” (1996), indica que

“Devem-se adotar medidas especiais de proteção e assistência em prol de todas as crianças e adolescentes, sem distinção alguma por motivo de filiação ou qualquer outra condição. Devem-se proteger as crianças e em trabalhos que lhes sejam nocivos à moral e à saúde, ou que lhes façam correr perigo de vida, ou ainda que lhes venham a prejudicar o desenvolvimento normal”. No Brasil, o “Programa Nacional de Direitos Humanos” (PNDH) (1996) dedica 23 pontos para questões relativas à infância e adolescência. Em 1998, realizou-se, no Rio Grande do Sul, a “1ª Conferência Estadual de Direitos Humanos”, que contou com a participação decisiva da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos (CCDH) da Assembléia Legislativa do RS. A Conferência, em seu relatório final, abordou a questão, tratando das responsabilidades a serem assumidas pelo Estado e sociedade civil sobre o tema. (CADERNO TEMÁTICO, n. 21 CONSTITUINTE ESCOLAR, 1998, p. 12)

Há um consenso entre os participantes dessa luta de que as questões da criança e do adolescente vêm evoluindo combinadamente com a concepção de direitos humanos, promovendo a passagem da criança de um papel exclusivamente doméstico, que só vinha à público quando envolvia questões de segurança pública, para uma questão de responsabilidade de toda a sociedade. Há consenso também em considerar que houve um progresso conceitual na compreensão da questão da criança e do adolescente o qual resultou na doutrina da proteção integral, em contraposição ao conteúdo discriminatório do Código de Menores. Essa culminância se expressaria no artigo 227 da Constituição Federal.

Nossa pergunta é: por que, diante de tantas lutas para conquistar leis protetivas para as crianças e adolescentes que ajudaram a mudar concepções, ainda assim as crianças e adolescentes continuam a serem explorados tanto através do trabalho formal quanto do informal ou estão nas ruas a pedir esmola, excluídas da escola e da possibilidade de se desenvolver?

Qual é a causa mais profunda de toda essa desigualdade e injustiça? Quem tem tanto poder? Essa é uma das questões que tentamos compreender em nosso estudo, porque, afinal, trata-se de jovens pobres que trabalham por necessidade de classe. Se a escola oferecida às crianças e jovens pobres apresenta pouca qualidade, o fato de essas crianças e jovens não poderem desfrutar de tempo para estudar fora do horário da escola é, para nós, uma desigualdade e injustiça social redobrada para com elas.

Marx (s/d, p. 223) não acreditava que a sociedade organizada nos moldes capitalistas pudesse oferecer educação igual para todos. Dizia ele: “Educação popular igual? Que se entende

por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?”.

A revolução constante da divisão do trabalho, contradição que ameaçava constantemente o trabalhador por tirar de suas mãos o instrumental de trabalho, levando-o a perder os meios de subsistência e exigindo dele uma constante variação dos trabalhos e uma maior versatilidade para assumir postos de trabalho, foi a lei geral e social que levou Marx a colocar as bases para sua concepção de educação unida ao trabalho produtivo e à concepção científica do mesmo.

O panorama da mobilidade social, portanto, não é novo. Marx se referiu a essa mobilidade da seguinte forma.

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros procedimentos, a indústria moderna transforma continuamente, com base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. (MARX, 1988, p. 558)

A proposta de educação em Marx propõe o desenvolvimento integral dos indivíduos para as diferentes funções sociais em substituição ao indivíduo parcial, meros fragmentos humanos submetidos a operações repetitivas. Por isso Marx e Engels defendiam a combinação do trabalho com o ensino, desde a mais tenra idade como um dos meios para a transformação social.

Marx instituiu o trabalho como princípio do processo educativo, enquanto Gramsci instituiu o conceito de hegemonia como a essência da relação pedagógica. Como já colocamos, as duas visões se complementam. Gramsci propõe a “escola unitária” como possibilidade de superação da contradição de uma escola humanista para a classe dominante e uma escola profissional para as classes trabalhadoras subalternas.

A gênese da proposta de Gramsci foi a concepção de politecnia em Marx e Engels. A “escola unitária” de Gramsci seria eminentemente formativa, onde os indivíduos desenvolveriam suas capacidades tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual.

A escola unitária ou de cultura geral “humanista” (entendida no sentido amplo e não só no sentido tradicional) deveria propor-se a introduzir na vida ativa os jovens, depois de tê-los

levado a um certo grau de autonomia intelectual, ou seja, um certo grau de capacidade para a criação intelectual e prática, de orientação independente. O estabelecimento da idade escolar obrigatória depende das condições económicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim poderá envolver todas as gerações, sem divisões, de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1981, p. 197)

Para Saviani, o grau de desenvolvimento das forças produtivas nas condições atuais torna essa possibilidade factível, mas para isso se faz necessária uma condição: a apropriação coletiva dos resultados desse desenvolvimento (SAVIANI, 1997).

Segundo Saviani (1998, INTRODUÇÃO), para o Estado brasileiro as medidas referentes à educação situam-se na chamada “área social”. Configuram-se, portanto, como uma modalidade de “política social”. Se a política é a “arte de administrar o bem comum”, toda política é necessariamente social.

Diante disso entendemos que a educação de crianças e de jovens e adultos deveria estar incluída como um direito e não como uma concessão ou compensação.

No relatório para a UNESCO (Relatório Jacques Delors, 1998, p. 12), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação aparece como tendo um papel essencial. As políticas educativas são consideradas “um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos do saber-fazer, mas também e em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos grupos e nações”.

É importante destacar que, neste relatório para a UNESCO (1998, p. 104), o conceito de educação aparece como repensado. Se antes se pensava a educação como uma bagagem inicial de conhecimentos que bastaria para toda a vida, hoje, diante das mudanças que o mundo apresenta, a educação deve ser vista como possibilidade de “uma atualização contínua dos saberes” ou “educação ao longo de toda a vida”. Essa perspectiva repensa ainda a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. A educação permanente, no relatório para a UNESCO, não deve “definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos por oposição a dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita – as formações profissionais, distintas da formação geral”.

Segundo a Comissão a expressão “formação ao longo de toda vida” é entendida como um continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade. Essa idéia vai além do entendimento da educação como adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho.

As quatro aprendizagens fundamentais propostas no relatório, como pilares do conhecimento para cada indivíduo, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (via essencial que integra os três anteriores), têm como objetivo ultrapassar a visão puramente instrumental da educação ou finalidade econômica. (UNESCO, 1998, p. 90)

No entanto, pensamos que, fora o discurso e o objetivo idealista, esses pilares do conhecimento da forma como estão propostos são incompatíveis com o tipo de sociedade em que vivemos, que, por ser capitalista, tem como base a racionalidade econômica separada do político e do social. Para que esses objetivos sejam atingidos, as escolas teriam que ter condições materiais adequadas. Essas condições materiais, conforme as entendemos, envolve a formação dos professores, remuneração digna e o aparelhamento técnico da escola bem como boas condições do prédio em que a mesma está instalada.

Não se trata aqui de ser simplesmente contra os fundamentos e princípios do relatório para a UNESCO. Trata-se de que todos esses objetivos, se forem discutidos e seguidos sem considerar a realidade concreta das escolas e dos professores, desviam o olhar do verdadeiro significado da educação para o capitalismo.

O documento da UNESCO apresenta algumas propostas interessantes e também propostas idealistas. É prudente na crítica ao capitalismo e à educação com fins econômicos. A visão da UNESCO se alarga ao ver e propor a educação na perspectiva do desenvolvimento humano.

Para Santomé, a UNESCO reconhece que não existe uma educação apolítica e que, portanto, também não existem livros-texto e nem materiais curriculares, em geral, que sejam apolíticos. Citando a própria UNESCO, Santomé (2003, p. 215) nos traz o seguinte:

Nos sistemas políticos relativamente abertos, as apostilas costumam representar delicadas transações entre grupos com posições ideológicas, crenças e práticas religiosas ou origens étnicas diferentes. As decisões inapropriadas podem provocar conflitos políticos ou produzir rejeição dessas apostilas por alguns grupos. Nos Estados com partido único, o seu conteúdo geralmente é elaborado de tal maneira que reflita a ideologia dominante.

Santomé alerta que, além dos interesses políticos, devemos prestar muita atenção nos interesses econômicos que também afloram nessas questões.

Ao tratar da questão do trabalho, Cattani traz exemplos importantes de situações de desemprego nos países que compõem a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), países da Europa como Alemanha, França e Inglaterra. Cattani aponta, como grupos mais vulneráveis, as mulheres, os imigrantes, as minorias étnicas, os trabalhadores sem formação ou os trabalhadores qualificados de setores em mutação. O problema mais sério destacado por Cattani é o desemprego dos jovens e o desemprego de longa duração. Essa situação apresenta grandes variações de um país para o outro. Na Alemanha o desemprego dos jovens é de apenas 5%. Na Inglaterra é de 16%. Na França sobe para 24%. Já nos Estados Unidos a percentagem é de 13%. Cattani destaca esse exemplo como o caso mais brutal de desperdício de recursos humanos.

Sobre a duração do desemprego, o autor traz os seguintes dados dos países europeus que fazem parte da OCDE. Na Alemanha, França e Inglaterra, mais de 35% dos desempregados estão nessa situação há mais de um ano; 20%, há mais de dois anos; e 10%, há mais de três anos. “O que é relevante é a tendência. A cada ano, cresce o número de desempregados de longa duração” (CATTANI, 1996, p. 52).

Nos Estados Unidos, os índices problemáticos referentes ao desemprego estão abaixo da média da OCDE, o que causa inveja aos europeus. Os dados, no entanto, não refletem a situação real, principalmente quanto aos empregos precários. O último dado disponível, de agosto de 1994, registra uma taxa de desemprego de apenas 6%, portanto, próxima ao ideal, segundo as teorias econômicas. Os princípios que regem a criação de novos empregos, nos Estados Unidos, representam uma regressão aos padrões do século passado, bem como as condições de trabalho e de proteção social. “São empregos precários, mal remunerados, desqualificados, sem nenhuma perspectiva de promoção profissional” (CATTANI, 1996, p. 55).

A diferença nos Estados Unidos é que a duração do desemprego é relativamente curta. O fluxo de entradas e saídas é mais rápido. Apenas 11% dos trabalhadores ficam desempregados mais de um ano. O que se tem nos Estados Unidos é uma constante mobilidade, que representa na verdade uma instabilidade crescente e uma deterioração do status profissional e social. Mais ou menos 50% dos novos empregos são tão mal remunerados que situam o trabalhador abaixo do nível de sobrevivência. Os princípios já consagrados pelo Direito do Trabalho e exigidos nas convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho) foram desregulamentado pelas administrações republicanas.

Os conceitos trazidos pelo autor, e devidamente esclarecidos, ajudaram a esclarecer questões relacionadas ao trabalho e ao desemprego em outras partes do mundo e, principalmente, às condições de vida dos desempregados de países considerados de primeiro mundo. Entendendo as formas de trabalho e do desemprego nesses países, podemos entender melhor a situação ou as influências que poderão exercer sobre o Brasil. Os conceitos de precarização, exclusão e degradação do trabalho, embora pareçam batidos, porque são usados indiscriminadamente em nosso discurso diário, aparecem com seu verdadeiro significado quando são conceitualmente bem esclarecidos. Entender porque a precarização do trabalho predomina nos Estados Unidos e a exclusão predomina em países da Europa levou-nos a pensar que talvez os trabalhadores jovens do Brasil estejam vivendo tanto a precarização quanto a exclusão.

#### **1.1.1.6 Os estudos que existem sobre jovens**

##### **1.1.1.6.1 O “Estado do Conhecimento”**

Quando ingressamos no doutorado, nosso tema de estudo já estava definido, pois partíamos dos resultados de nossa dissertação de mestrado e nossa intenção era buscar aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, ou seja, o fenômeno que trata dos jovens que trabalham e estudam. O que não estava bem definido eram a nossa tese principal e nossas teses secundárias.

Em nossa dissertação de mestrado, realizamos um estudo comparativo entre dois países (Brasil e Argentina), sobre jovens trabalhadores e estudantes. No entanto formular uma tese é bem mais difícil e complexo. São necessárias mais leituras sobre o assunto e uma reflexão mais aprofundada dos resultados já encontrados em nossa pesquisa anterior. Inicialmente procuramos, através do sistema informatizado da Biblioteca Setorial de Educação, se havia no acervo dissertações e/ou teses que tratassem de jovens, trabalho, estudo, condições e sentidos (significação). Além de nossa própria dissertação, existiam sobre esses assuntos poucas referências.

O reinício de nossas leituras sobre o assunto se deu através do trabalho da Prof<sup>a</sup>. Marília Pontes Sposito, coordenadora de um grupo de pesquisadores e pesquisadoras de várias



instituições que produziu o documento chamado “Estado do Conhecimento” sobre o tema juventude e escolarização.

As fontes desse documento são dissertações e teses apresentadas e defendidas nos programas de Pós-Graduação em educação entre 1980 até 1998, portanto, num período de dezoito anos. Os recortes eram inicialmente da área de sociologia, mas após foram incorporados estudos que se apoiaram também na psicologia.

Sposito reconhece a necessidade de incorporar novas fontes, mas ressalta que “o universo delimitado foi percorrido de maneira exaustiva” (SPOSITO, 2000, p. 3). O ponto de partida, conforme a coordenadora, foram os catálogos de teses em Educação e o CD - ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd que reúne as referências bibliográficas sobre a produção discente da área no período de 1980 a 1998.

Após ler a nota introdutória e as considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação, olhamos o índice do estudo produzido no “Estado do Conhecimento” e nosso interesse recaiu sobre a parte que trata de “Jovens, mundo do trabalho e escola” (da página 128 até a página 183, incluindo as referências bibliográficas).

Nas considerações em torno do conhecimento sobre juventude, escritas por Sposito, aparecem quadros com números significativos sobre a produção total em educação e sobre a produção total em juventude no período considerado, ou seja, de 1980 a 1998.

A produção total nacional em educação é de 8667 trabalhos e a produção total em juventude é de 387 trabalhos. Do total de 8667 trabalhos em educação, temos 1167 teses e 7500 dissertações. Ressaltamos, ainda, devido ao nosso interesse, que no período que compreende a década de 90 (até 1998, no trabalho de Sposito e sua equipe de pesquisadores), existem 216 dissertações e 42 teses.

Considerando a produção (tabela 04 do estudo, p. 17), por instituição, no período total considerado no estudo, a produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em juventude, foi de vinte e nove (29) dissertações e oito (08) teses, logo, um total de 37 produções, o que dá a UFRGS uma porcentagem de 9,6 % da produção total nacional, ocupando o 2º lugar nessa produção. Em primeiro lugar, está a PUC de São Paulo que produziu 12,9 % da produção total nacional até 1998.

Do total dos 5 orientadores, o professor Augusto Nivaldo Silva Triviños está entre os três que mais orientaram dissertações e teses sobre jovens, com sete (7) trabalhos orientados.

No que se refere à distribuição por temas, a produção sobre jovem, trabalho e escola ocupa o topo do quadro (tabela 06, p. 20), num total de 20,7% das produções. São oitenta trabalhos, sendo sete (07) teses e setenta e três (73) dissertações.

A autora, em nota de rodapé, destaca que, incluindo o curso noturno superior e o aluno que trabalha, estudo integrado no bloco de estudos sobre estudante universitários, a porcentagem sobre o tema trabalho e educação sobe para 21,3 %.

Realizamos então um estudo desse documento no bloco que trata de jovens, mundo do trabalho e escola. Esse bloco é uma pesquisa de Carrochano e Nakano. Na nota de rodapé 36, as autoras explicam que os títulos foram selecionados a partir dos resumos, sendo possível ter acesso a um total de 69 exemplares. Onze estudos não tiveram seus exemplares localizados. Os mesmos foram incorporados por meio de resumos.

O tema: jovens, mundo do trabalho e escola “abrange um conjunto de teses e dissertações que apresentam em comum a investigação sobre as relações do jovem estudante do ensino fundamental e médio com o mundo do trabalho” (SPOSITO, 2000, p.128).

Esse estudo constitui-se, para as autoras, uma tríade cujo ponto de partida é o jovem. Para elas, a categoria jovem é uma categoria submersa e ainda pouco explorada no âmbito da produção discente. A mesma se abre, no entanto, para o tema da escola na interação com o trabalho. Afirmam ainda que “essa linha de investigação cresce em quantidade e ganha densidade em termos qualitativos no Brasil, sobretudo porque parte significativa dessa produção é caudatária de uma das áreas mais consolidadas da pesquisa educacional no Brasil - Educação e Trabalho” (SPOSITO, 2000, p.128).

As autoras destacam que o tema da juventude exige um esforço investigativo ainda maior para sua consolidação, e ressaltam alguns dos momentos e aspectos importantes da pesquisa sobre educação e trabalho, bem como as influências de autores como Kuenzer, Frigotto, Arroyo e Freire - o que consideram decisivo para o próprio desenvolvimento dos estudos sobre jovens e o mundo do trabalho na sociedade brasileira.

Ressaltam ainda que a pesquisa sobre a relação trabalho e educação é um campo que foi intensificado a partir da década de 80, mas, como afirma Kuenzer, a relação entre trabalho e educação ressurge com vigor no Brasil nos discursos de políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores ao final dos anos 60, a partir da intensificação das pressões da maioria da população por mais participação política e econômica (SPOSITO, 2000, p.129).

No documento “O Estado de Conhecimento”, aparecem os diversos períodos e os temas predominantes. Esses temas estão relacionados ao movimento histórico educacional e suas lutas teóricas.

O 1º período compreende os anos 70 após a aprovação da LDB 5692/71, que constituiu a profissionalização obrigatória no nível de ensino médio (2º grau na época). O alvo fundamental da crítica nesse período foi a teoria do capital humano<sup>35</sup>.

O 2º período compreende a década de 80. Nessa época, houve uma alteração no âmbito dos estudos. As discussões centram-se na constituição de 1988 e nos debates que antecederam a promulgação da nova LDB. Emerge a idéia de educação politécnica e do trabalho como princípio educativo.

O 3º período compreende a década de 90, quando, segundo as autoridades destacam, “a exigente reflexão de Arroyo, desenvolvida no início dos anos 90 estabelece um olhar questionador em torno das idéias sobre o trabalho enquanto princípio educativo” (SPOSITO, 2000, p.130). A crítica de Arroyo é centrada no pessimismo culturalista que vê no mundo do trabalho apenas seus aspectos perversos sobre o trabalhador. A consideração de Arroyo com relação a superação do ensino profissionalizante e a proposta de uma escola unitária, politécnica se justifica pelo fato de que as mesmas aparecem como um projeto político, como uma estratégia de classe. Tais concepções, para Arroyo, ofereceriam, no entanto, sérios limites, pois “no vínculo entre trabalho e educação estariam minimizados os processos de valorização e acumulação do capital, reduzindo a explicação dos mecanismos que orientam a organização do trabalho apenas à expropriação do saber e à hegemonia cultural” (SPOSITO, 2000, p.131).

A proposta de Arroyo apontava que o caminho deveria ser pesquisar mais como vem sendo educado o trabalhador concreto, os sujeitos históricos, os educadores do processo de produção. É necessário ver em que medida vem se constituindo o princípio educativo de um novo trabalhador, de uma nova classe para além dos medos ao caráter deformador do trabalho sob o capital, e para além de simples proclamações do trabalho como princípio educativo.

O documento “O Estado do Conhecimento” propiciou-nos uma visão histórica sobre o debate e a pesquisa em educação e trabalho, destacando autores importantes do Brasil que se

---

<sup>35</sup> Segundo Fischer, o entendimento básico da teoria do Capital Humano é de que nem todos são detentores de "capital", mas, em contrapartida, a grande maioria tem um fator de produção chamado "trabalho". É através do investimento feito neste fator trabalho que este se qualificará. O trabalho neste conceito deixará de ser atividade humana para transformar-se em capital humano. (FISCHER, 1984, p. 73)

dedicam a esse tema. Além disso, foi possível conhecer algumas teses e seus objetivos propostos. Sem dúvida, serviu de base para iniciar nossa revisão sobre o tema.

Destacaremos não as sete teses e as oitenta e três dissertações, mas as mais próximas de nosso interesse. Também queremos destacar as críticas e as possibilidades de caminhos apontados pelas autoras.

De todos os sub-temas desenvolvidos, o maior número deles (50%) trata da especificidade do aluno que frequenta a escola regular ou supletivo (ensino fundamental ou médio) em período noturno destinado a suprir as necessidades de escolaridade de jovens que trabalham. São no total 40 trabalhos nos 18 anos (1980 – 1998).

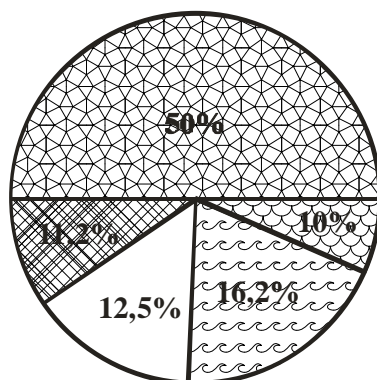
Em 2º lugar, temos o sub-tema Jovens, Trabalho e Profissionalização (16,2%). Os estudos procuram compreender o ensino profissionalizante e as diferentes habilitações profissionais a partir de seus alunos. No período citado acima temos 13 estudos.






O terceiro sub-tema investiga, de um modo geral, as dificuldades, expectativas, indecisões frustrações dos jovens diante da necessidade de escolher no campo profissional, e da realidade encontrada no mercado de trabalho. Existem, no período que compreende o estudo (18 anos), 8 trabalhos. São 10% da totalidade das pesquisas.

O quarto sub-tema aborda pesquisas que discutem a questão dos significados e valores em relação ao tema trabalho e educação. Ao todo, são 10 trabalhos significando uma porcentagem de 12,5%. Nesse subtema nossa dissertação de mestrado encontra-se incluída.

O último grupo ou sub-tema, no qual nossa dissertação também está incluída, toma como ponto de partida o mundo do trabalho. As autoras ressaltam que esse grupo investiga espaços e setores ausentes nas demais teses e dissertações, como as zonas rurais e litorâneas, o setor de serviços e construção civil, enquanto outras refletem de maneira mais específica sobre as transformações no mundo do trabalho, a partir dos anos 90, e sua relação com os jovens. São nove trabalhos compreendendo uma porcentagem de 11,2% do total.

Esses temas podem ser assim representados:



-  Tema: aluno trabalhador que freqüenta a escola regular ou supletivo (ensino fundamental ou médio) em período noturno
-  Tema: mundo do trabalho (zonas rurais e litorâneas, setor de serviços e construção civil), transformações e relações com os jovens
-  Tema: significados e valores do trabalho e da educação
-  Tema: Jovens, Trabalho e Profissionalização
-  Tema: investigação das dificuldades, expectativas, indecisões, frustrações dos jovens diante da necessidade de escolher o campo profissional e da realidade encontrada no mercado de trabalho

Antes de tratarmos de algumas investigações em teses e dissertações, achamos conveniente comentar as considerações das autoras sobre o local de investigação. Para elas, “é instigante notar a pequena porcentagem de estudos (2,5 % ou apenas dois estudos) que se utilizam somente do local de trabalho para a realização de sua investigação sobre a relação entre jovens, trabalho e escola” (2000, p.134). São ausentes os estudos sobre trabalho juvenil no campo, no setor terciário, no mercado informal, ainda que, de acordo com os dados do PNAD / 1995, analisado por Arias (1998), estes sejam espaços que empregam um número elevado de jovens.

Os estudos que partem da escola para refletir o universo do trabalho e os jovens correspondem a 71,3% do total de teses e dissertações.

As autoras, também, apontam as carências de estudos sobre o desemprego juvenil, ainda que suas taxas tenham sido altas nas décadas de oitenta e noventa, elevando-se sistematicamente na última década do séc XX, segundo os estudos de Pochmann. Criticam também “O uso de uma noção de trabalhadores bastante genérica” (SPOSITO, 2000, p. 134), ou seja, sob esta noção é possível contemplar todos os tipos de trabalho.

Sobre a escola, as autoras do “Estado do Conhecimento” colocam-nos que, nesses estudos investigativos, a escola foi pensada como instituição freqüentada, sobretudo, por operários. O trabalho industrial foi tomado como modelo capaz de articular referências para analisar a dimensão do trabalho. As pesquisas reconheceram a importância produtiva na vida dos alunos, mas “não fizeram análises enraizadas nas várias facetas que constituem o mundo do trabalho do jovem na sociedade brasileira” (SPOSITO, 2000, p.134).

O ensino médio é o nível mais presente nos estudos investigativos (teses e dissertações), presente em 45,7% delas.

Poucas são as pesquisas que investigam o sujeito na dinâmica das determinações estruturais, suas formas de socialização, as dimensões da subjetividade, práticas, orientações e valores. Existe também a constatação de que as informações reveladas em alguns estudos omitem dados importantes e elementares como faixa etária, sexo, etnia.

As formas de aproximação do sujeito investigado são: aluno, estudante, estudante trabalhador, adolescente estagiário.

Nessa intersecção, nasce a forte imagem do trabalhador estudante ou do estudante trabalhador, mas sempre examinada sob a ótica da escola noturna.

Sobre o maior número de estudos que partem da escola e não do local de trabalho, pensamos que, para os professores, torna-se mais fácil esse ponto de partida quando se trata de investigar questões sobre o trabalho e sua relação com a instituição escola ou com o estudo. Em nossa dissertação de mestrado, essa questão foi colocada e justificada a partir de nossa experiência anterior. Houve época (final da década de 80), em que pensamos ser possível investigar as condições de trabalho e de estudo a partir da empresa. Essa idéia teve a forte influência de Kuenzer com sua “Pedagogia da Fábrica”. No caso, os jovens com os quais nos propusemos a estudar essa relação eram jovens trabalhadores de supermercados. Nesse setor econômico é muito difícil conseguir realizar pesquisas no próprio local de trabalho. Tentamos em duas redes de supermercados e, em uma delas, nossa pesquisa chegou a ser a princípio aceita. Após algum tempo, fecharam as portas sem sequer dar alguma explicação. Com isso perdemos muito tempo. No entanto, chegamos a fazer uma pesquisa clandestina com os jovens dos supermercados, mas não conseguimos escrever nossa dissertação. Quando voltamos ao mestrado, através de nova seleção e como nosso interesse voltava-se para o mesmo objeto de pesquisa

decidimos juntamente com nosso orientador que nossa aproximação dos jovens trabalhadores em supermercados se daria através das escolas.

Em nossa atual pesquisa, em nível de doutorado, também decidimos pesquisar através das escolas. Acreditamos que é o melhor critério quando se trata de estudar a relação educação e trabalho.

Consideramos importante ressaltar também que, como professora e orientadora, sempre nos preocupamos com a distância que a escola mantém do mundo do trabalho em sua prática cotidiana. Consideramos essa prática como currículo. Mesmo hoje, em que vivemos numa aclamada democracia, essa é uma questão que continua ausente e se apresenta em algumas pesquisas já realizadas, como vimos anteriormente e em nossa pesquisa atual. O mundo do trabalho, com suas leis, novas formas assumidas no capitalismo globalizado, seu conteúdo e suas contradições, está longe de ser tratado na escola. No entanto, a escola acredita que está preparando os jovens para o futuro, para o mundo do trabalho ou que a educação é tudo. Com educação, eles vão se dar bem. Essa preparação para o futuro passaria apenas pelas disciplinas que constam no currículo e pelas práticas corriqueiras em sala de aula.

#### **1.1.1.6.2 Dissertações e teses apresentadas no “Estado do Conhecimento”.**

Devido ao grande número de dissertações e teses no interior da temática “Juventude e curso noturno”, as autoras agruparam as mesmas em três diferentes problemáticas que tratam dos significados, representações e experiências sobre a escola e o trabalho; adequação do curso noturno aos estudantes trabalhadores; fracasso e evasão e repetência de estudantes trabalhadores no curso noturno. Dentro dessa temática, destacaremos algumas dissertações e teses, todas incluídas no período dos anos noventa (90).

Os outros subtemas são: “Juventude, escola e profissionalização”, que reúne onze dissertações e duas teses; “Escolha profissional”; que teve um maior número de pesquisas nos anos 80 (devido à aprovação da lei 5692/71 e ao incentivo da orientação vocacional profissional) e uma diminuição das mesmas nos anos noventa; “Os jovens e os significados atribuídos a trabalho e a escola”, com nove dissertações e uma tese; “O mundo do trabalho e os jovens”, com nove dissertações.

Nossa revisão priorizará em todas as temáticas os estudos realizados na década de noventa e os que mais contribuem para a construção de nossa caminhada.

Dentro da temática “Juventude e curso noturno”, destacamos algumas pesquisas.

Machado (1991) aponta em seu estudo de mestrado que as deficiências da escola são percebidas pelos estudantes trabalhadores, de 13 a 22 anos, de escola pública do ensino fundamental de 5ª a 8ª série de São Paulo/SP. Esses jovens valorizam o estudo em função de seu estado de pobreza, e frequentam a escola pela necessidade de permanência no emprego, pelo desejo de ocupar cargos mais gratificantes financeira e socialmente, e pela vontade de adquirir conhecimento sistematizado que lhes proporcione condições de prosseguir a vida acadêmica ou desempenhar melhor sua profissão. Esses jovens também conferem importância à escola porque nela vivenciam experiências grupais e a percebem como um espaço menos rígido do que o trabalho.

Neves (1992) pesquisou estudantes-trabalhadores de escola supletiva do ensino fundamental, do Rio de Janeiro/RJ. O centro de sua investigação foram os processos de subjetivação que adentram e ao mesmo tempo conformam o campo social. Para Neves, o mundo do trabalho e o da escola não estão em campos opostos. No cotidiano da escola, encontrou indivíduos que teimam em sonhar, singularizar, lutar e se solidarizar com a vida, mostrando-se capazes de estilhaçar espelhos, de se recusarem a virar homens-mercadoria, e conferindo à escola um papel importante como espaço de encontros, de sonhos e de criação.

Alvarim (1992) desenvolveu sua pesquisa de mestrado numa escola supletiva do Rio de Janeiro/RJ. Verificou que os alunos depositam na escola esperanças e lutam para realizá-las, não se conformando com o “destino” que lhes foi traçado pela sociedade. Resistem à posição de despossuídos destinada pelo contexto social em que estão inseridos. Para esses jovens, a escola aparece como um local importante de socialização, onde podem sair do asfixiante mundo do trabalho e encontrar outros seres semelhantes, com idéias e histórias similares. Nela aparece a possibilidade de ampliação do círculo de amizades e até dos encontros amorosos.

A tese de doutorado de Marques (1995) é uma investigação com jovens de 14 a 24 anos, de 5ª a 8ª série, da escola pública noturna de Salvador/BA. Nessa pesquisa o autor traz a relação que esses jovens estabelecem com a escola, o trabalho, a família, a cultura, o lazer, sua expectativa, aspirações e como está sendo construída sua identidade nesses múltiplos espaços. Seus investigados se inserem no mundo do trabalho, mais do que em função da pobreza, pela



busca de um maior respeito e autonomia em relação ao adulto, pelo espaço de convivência, pelas possibilidades de fazer novas amizades, pela ampliação dos horizontes em termos de conhecimentos, pelo consumo de bens culturais que lhes permita identificarem-se como jovens. Ou seja, o mundo do trabalho deixou de ser referência central para analisar esses jovens trabalhadores. A escola, por sua vez, se transformou em espaço importante de sociabilidade juvenil, além de ser local onde esses sujeitos buscam, especialmente através do credenciamento, conseguir um emprego melhor no futuro. Assim, conteúdos, funcionários, professores, regras, como parte da instituição escolar, deixam de ser importantes para os jovens na medida em que estes os ignoram. A pesquisadora conclui que jovens buscam na escola não só a qualificação profissional como também espaço de sociabilidade e o trabalho que apesar de presente, não estrutura fortemente sua experiência. No entanto, é por causa dele (do trabalho) que freqüentam a escola, pois o emprego é visto como garantia de sobrevivência e como meio de se identificar enquanto categoria social, a juventude.

As autoras do “Estado do Conhecimento” ressaltam que houve uma adoção de diferentes bases teóricas nos trabalhos dessa temática, bem como formas diferentes de aproximação dos sujeitos investigados. Mas, esse conjunto de estudos permitiu chegar a conclusões reveladoras sobre experiências e significados que jovens atribuem à escola noturna em sua relação com o trabalho.

As pesquisas que tratam da adequação do curso noturno aos estudantes trabalhadores e que pertencem à temática “Juventude e curso noturno” são em um total de 12. As mesmas indicam, na verdade, a inadequação do curso noturno para o aluno trabalhador naquilo que diz respeito ao currículo, à metodologia e à prática pedagógica, porque não se levam em conta as peculiaridades desse aluno.

A inadequação oferecida ao aluno noturno vem sendo apontada pelos pesquisadores desde a década de oitenta (80). As investigações da década de oitenta foram feitas com alunos de 5ª a 8ª série e discutem questões relativas à transmissão de conhecimento e ao ensino desvinculado da realidade, porque toma como referência o aluno do curso diurno. Nesse confronto entre ensino, aluno idealizado e realidade concreta do ensino noturno, o professor, enquanto trabalhador, coloca-se numa posição ambígua, ora identificando-se ora afastando-se do aluno. Dessa ambivalência emergem elementos que se contrapõem às justificações ideológicas que mostram ao estudante o esforço individual como elemento suficiente para o sucesso escolar.

Os trabalhos mais recentes, como o de Senra (1997), seguem apontando a inadequação do curso noturno para os alunos trabalhadores. Senra investigou uma escola de suplência de nível médio, situada no bairro de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, que atende alunos de 16 a 40 anos. Sua conclusão é que a maioria, ao estabelecer alguma relação entre o que aprende na escola e o seu trabalho, o faz de forma imediatista e superficial, ou seja, não estabelece uma reflexão mais profunda acerca do processo de produção do qual participa. Para Senra, poucos professores levam em conta a condição de trabalhador de seu aluno, desencadeando um misto de raiva e de mágoa por parte dos alunos, porque não são ouvidos no interior da escola. A relação da escola noturna com o trabalho tem sido feita no sentido de amenizar os problemas temporais da conciliação entre essas atividades, ou no sentido de promover atitudes facilitadoras da atividade escolar decorrentes da “compreensão” e “piedade” em relação ao fato de o aluno ser um trabalhador.

As dissertações de Sanches (1998) e de Benasully (1998) assumem o pressuposto do trabalho como princípio educativo, buscando subsídios para um novo projeto de escola.

Sanches pesquisou alunos do ensino médio de escola pública em Santo André, e Benasully fez um estudo com alunos de 5ª a 8ª série de Macaé/RJ. Em geral, esses autores fazem um diagnóstico da precariedade da escola e sua falta de adequação às novas exigências da produção.

Benasully examina algumas propostas desenvolvidas e suas limitações. Os autores defendem a urgência de um novo projeto, mas os estudos não avançam em recomendações, apesar da intenção propositiva dos autores.

A base teórica predominante desse conjunto de dissertações apóia-se em Marx e, sobretudo, em Gramsci que, na maioria das vezes, é usado como referência de maneira indireta através de outras citações.

Ainda dentro da temática “Juventude e curso noturno” temos as pesquisas que tratam do fracasso escolar: evasão e repetência de estudantes trabalhadores no curso noturno. Nessa temática, as autoras localizaram onze trabalhos. Dentre eles apenas um não foi produzido na década de noventa (90). A idéia básica e central, com pequenas variações, aponta como causa da evasão e repetência a combinação de mecanismos intra-escolares e a incompatibilidade entre trabalho e escolaridade. Destacaremos dentro dessa temática algumas investigações e seus resultados.

A investigação de Ferreira (1997) é com alunos de 5ª série do Ensino Fundamental de Uberlândia/MG, na faixa etária de 14 a 22 anos. Em seus resultados, aparecem o cansaço e as preocupações decorrentes do trabalho, atraso constante por dificuldades de transporte, falta de tempo para estudar e falta de dinheiro para comprar livros. Todos esses fatores são elementos que contribuem para o fracasso desses alunos e o abandono da escola. Nesse caso, são apontadas também não só as condições dos estudantes, mas também as condições da escola que se apresenta materialmente precária e com atividades pedagógicas que não atendem às necessidades e ao interesse dos alunos. O abandono e a evasão são motivados pela incompatibilidade entre escola e trabalho e pela constatação do pouco aproveitamento demonstrado pelas notas e pela falta de interesse do aluno.

Hickmann (1992) estuda alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, em escola situada em Sapucaia do Sul/RS. A autora busca entender o movimento constante desses sujeitos, o de ir e vir para a escola. Sua conclusão é que esse movimento traduz processo que se encontra enraizado e subordinado às determinações do trabalho. Este, o trabalho, justifica simultaneamente o retorno à escola, para a obtenção do credenciamento, e o fracasso e seu abandono.

Na mesma linha de Hickmann, Rodrigues (1994) pesquisa alunos trabalhadores, cuja maioria situa-se na faixa etária dos 16 aos 20 anos, e professores de uma escola de Nível Médio, de Porto Alegre/RS. Sua conclusão é de que as taxas de evasão escolar resultam de uma contradição básica do sistema de ensino brasileiro que ampliou o acesso das camadas populares sem, contudo, garantir a atual instituição escolar às condições necessárias para atender minimamente os interesses e as especificidades dos trabalhadores estudantes.

As autoras do “Estado do Conhecimento” consideram que a problemática fracasso escolar foi um tema da década de 90. A referência mais importante é o trabalho de Maria Helena Patto que consagrou vários estudos ao tema fracasso escolar e que é citada em quase todos os trabalhos. Há outras buscas de referenciais teóricos para abordar questões mais específicas relativas ao fracasso escolar, tais como aprendizagem, conhecimento escolar, questões da linguagem e da psicologia, onde aparecem autores como Popovic, Carraher, Orlandi e Vygotsky.

O subtema “Juventude, escola e profissionalização” reúne onze dissertações e duas teses. Quatro desses estudos foram realizados na década de noventa (90). Esses estudos da década de noventa (90) também avaliam o mercado de trabalho em sua relação com os jovens e os cursos profissionalizantes, mas algumas novas questões emergem. As novas questões emergentes

referem.-se ao mundo do trabalho. Presenciamos o acirramento da desestruturação do mercado a partir da instauração de uma política de abertura comercial, tornando necessária a aceleração do processo de reestruturação produtiva. Ainda que em ritmos bastante desiguais, flexibilização, novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho começam a ser pensadas e estruturadas em diferentes empresas. Os índices de desemprego se elevam, atingindo mis gravemente grupos sociais mais frágeis, como jovens, idosos e mulheres. (POCHMANN, 1999 Apud SPOSITO, 2000. p. 151)

No campo educacional, amplia-se a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação, que só seria promulgada em 1996, o número de escolas e alunos aumenta, altera-se a legislação referente ao antigo ensino de 2º grau. A produção discente, a partir desse processo, se direcionou para análises minuciosas dos cursos técnicos, enfatizando os defeitos e qualidades dos mesmos. A proposta predominante desses estudos apontava para uma escola que passasse a considerar o trabalho enquanto princípio educativo. A escola politécnica tornou-se o marco desses estudos. (SPOSITO, 2000, p. 151)

Machado (1991) insere-se nesse conjunto de reflexões. Busca avaliar a situação de jovens egressos do curso técnico em Química na Bahia. Em meio à discussão da nova LDB (Lei, 9.394/96), ouvir os alunos e propor um curso que possa transformar sua realidade são os objetivos centrais do autor. Entrevistando técnicos e estagiários, através de questionários e posteriormente com entrevistas semi-estruturadas, faz uma pesquisa de campo detalhada, considerando as diferenças de idade e sexo, localizando cada um dos grupos no interior das empresas e escolas. Concordando com a tese de desqualificação permanente do trabalhador defendida por Braverman (1988), seu estudo aponta os efeitos mais trágicos desse fator para jovens e mulheres. Evidencia o número considerável de mulheres que escolhem o curso de química, por considerarem ser mais fácil a inserção no mercado de trabalho e, paradoxalmente, o pequeno número que consegue emprego nas fábricas em virtude do preconceito diante do trabalho feminino. Os jovens técnicos que estão na fábrica, principalmente do sexo feminino, enfrentam discriminações, tarefas repetitivas e rotineiras. Ainda que possam ser notadas algumas mudanças no espaço fabril – automatização, novas formas de organização do trabalho e exigência de profissionais com boa formação geral, elas pouco contribuem para a maior qualificação e formação dos jovens, que acabam tendo acesso a um trabalho fragmentado e sem sentido. Em relação à escola, o relato dos alunos e a análise da estrutura curricular apontam que os cursos

profissionalizantes oferecem mais conhecimentos de nível geral, mas estão pouco articulados com os conhecimentos técnicos e com a realidade vivida pelos jovens nas fábricas.

Chegando a conclusões às do semelhante ao estudo de Machado (1991), a investigação de Silva<sup>36</sup> enfatiza a necessidade de um novo currículo que incorpore, principalmente, a formação política dos jovens. Sua investigação é com alunos egressos e professores da Escola Técnica Federal da Bahia. Seu trabalho visa, fundamentalmente, a apreender as representações sobre escola e trabalho a fim de contribuir com a reestruturação curricular. Suas entrevistas com alunos iniciantes, concluintes e formados do curso técnico de instrumentalização industrial evidenciaram diferentes percepções sobre a escola e o trabalho. Partindo da conceituação marxista de trabalho e da crítica que Marx dirige ao trabalho no sistema capitalista, a autora vai buscar entre os jovens a percepção do caráter alienante do trabalho. Também busca constatar a possível resistência dos mesmos à dominação no trabalho e na escola, já que, utilizando-se dos estudos de Giroux (1986) e Apple (1989), enfatiza que toda a dominação também significa resistência, sendo a escola um espaço importante de luta política e produção de conflitos. Em seu estudo constata que o conceito de trabalho entre jovens é muito abstrato. De nenhuma fala e atitude emergem componentes críticos, discussão política ou mesmo a possibilidade de transformação do real pelo trabalho e pela escola, distanciando-se das formulações teóricas.

Escolhemos apenas uma tese do final dos anos oitenta (80), a tese de Abrahão (1989). Nela a autora ouve alunos e professores de uma escola diurna e de uma escola noturna em Porto Alegre. Revela os significados por eles atribuídos ao trabalho e à escola. Trata-se de um estudo de perspectiva marxista, que realiza investigação junto aos jovens que falam de seus trabalhos rotineiros e desgastantes e da sua pouca participação nos sindicatos. A autora apresenta a vida concreta dos alunos trabalhadores, desconstruindo os estereótipos que os cercam na escola e que acabam excluindo-os de seu interior - os alunos dos cursos noturnos são trabalhadores e não “drogados, bandidos, fracos”.

As pesquisas da década de noventa, teoricamente, assemelham-se no que diz respeito à menor ênfase nos estudos da legislação educacional e no histórico do ensino profissionalizante. Abrem-se para uma diversidade maior de análises sobre as relações entre trabalho e educação, lançando mão de uma perspectiva teórica marxista baseada em Gramsci (1968), embora via

---

<sup>36</sup> Esta pesquisa também poderia estar inserida no subtema “Sentidos do trabalho e da escola para os jovens”. Entretanto, como estão investigando o curso técnico, as autoras optaram por mantê-la nesse subtema.

intérpretes brasileiros, e Braverman (1981). A revisão de estudos nacionais sobre a relação trabalho/educação privilegia autores tais como: Rossi (1978), Salm (1980), Frigotto (1984), Kuenzer, (1986, 1987, 1988) e Machado (1989). Sobre a profissionalização e o ensino médio/técnico, os estudos de Cunha (1977) e Franco (1991) são os mais citados como referências teóricas.

O referencial marxista foi incorporado para fins prepositivos. A adoção da perspectiva de Gramsci decorre da busca de princípios filosófico-políticos que consagram uma função transformadora do real pela ação escolar.

O número de pesquisas sobre a temática “Escolha profissional” foi considerável nos anos oitenta. Entre os fatores que influenciaram esse fato destaca-se a aprovação da lei 5692/71. Com isso houve um incentivo à orientação vocacional e profissional enquanto tarefa a ser desenvolvida pela escola, família e comunidade. O predomínio das teorias de cunho psicológico foi outro fator influente sobre o número de pesquisas a respeito dessa temática.

Os dois estudos realizados a partir da segunda metade dos anos noventa (90), de Sales e de Becker, deixam de tomar os cursos profissionalizantes como referência, investigando a questão da escolha juvenil a partir da constatação das atuais mudanças no mundo do trabalho.

As dissertações de Sales (1995) e de Becker (1996) buscam pensar a escolha profissional em um momento de crise e mudança do mundo do trabalho.

A pesquisa de Becker aborda a questão da escolha profissional do ponto de vista de mulheres jovens de 17 a 19 anos, adultas e pobres na cidade de Porto Alegre, considerando a temática de gênero. As adolescentes entrevistadas cursavam a 3ª série do 2º grau fazendo parte de famílias que acreditavam na ascensão social através dos estudos. A autora fala brevemente sobre o trabalho das meninas, explorando seus significados: liberdade e independência. No discurso, elas apontam as profissões dos sonhos - que tiveram que ser abandonadas em função da realidade econômica e social e de necessidades financeiras mais imediatas. Conclui que as escolhas femininas relacionam-se aos papéis de gênero e à posição na família. Mas as mulheres preferem, de fato, o trabalho fora de casa. Buscam maior independência, ainda que ao homem seja reservado o papel de provedor. Para as adolescentes, a atual situação do mercado de trabalho, o desejo de consumo e a pressão familiar fazem com que as profissões escolhidas levem em consideração muito mais os aspectos financeiros imediatos que os sonhos e projetos.

Na pesquisa de Sales, muitos jovens acabam se evadindo da escola por não visualizarem chances de mobilidade social.

Tanto o estudo de Becker (1996) quanto o de Sales (1995) evidenciam que as classes populares adotam atitudes realistas diante das escolhas profissionais, perdendo, muitas vezes, o desejo de realizar os cursos de seus “sonhos” e a crença na escola enquanto forma de ascensão social.

Um dos aspectos mais instigantes nesse subtema é o acompanhamento das expectativas juvenis. Os estudos da década de oitenta (80) evidenciam, mais fortemente, desejo de realização de um curso superior entre os jovens visando à mobilidade social, enquanto as pesquisas da década de noventa (90) apontam mudanças no conteúdo das aspirações, pois as preocupações e expectativas juvenis estão mais relacionadas ao tempo presente e não se atrelam à espera da entrada na universidade, ainda que o ensino superior continue sendo um importante passo a ser alcançado.

Outro subtema destacado pelas pesquisadoras do documento “Estado do Conhecimento” é o que trata dos significados atribuídos, pelos jovens, ao trabalho e à escola. Temos nesse subtema uma tese e nove dissertações. O ponto de identificação entre as mesmas é o fato de refletirem sobre os significados que o trabalho e a escola têm para os jovens.

Começaremos comentando a tese de Urt (1992). A autora realiza uma pesquisa qualitativa no Mato Grosso do Sul com um universo juvenil bastante heterogêneo: 80 jovens entre 13 e 18 anos, trabalhadores estudantes e não estudantes, estudantes e excluídos do trabalho e da escola. São explicitadas nessa pesquisa, as diferenças de gênero, idade, escolaridade, tipo de escola e inserção no mercado de trabalho. Os temas trabalhados são pouco discutidos em outras pesquisas, mas fundamentais para adentrar no universo juvenil. Trata-se de questões referentes à afetividade, sexualidade, sociabilidade, lazer, religião, política, projetos – para além das concepções de trabalho e escola. Desenvolve-se uma análise do significado do trabalho a partir de uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano – baseando-se em Marx (1968), Arendt (1985) e Enguita (1989), e da heterogeneidade juvenil, escapando do conceito abstrato de adolescência e utilizando-se dos estudos de Ariés (1981), Ericksson (1976), Leontiev (1978) e Snyders (1984,1988). Sua pesquisa evidencia que, mesmo com a transformação do mundo do trabalho, exigindo sujeitos com formação diferenciada, boa parte dos jovens realiza um trabalho precário. Comparando os grupos juvenis, evidencia diferenças e semelhanças entre eles diante

das várias mudanças no mundo atual. As questões comuns para os jovens dizem respeito à amizade, sexualidade, afetos, política e espiritualidade. Já os significados atribuídos ao trabalho e à escola diferenciam-se. Somente os jovens que estudam e trabalham pretendem realizar-se pelo trabalho. Entre os homens excluídos, o trabalho é visto como dever / necessidade e não enquanto fonte de realização pessoal; entre os demais, a ênfase recai nos aspectos instrumentais. O trabalho deixa de ser o valor central, passando a ser, cada vez mais, contemplado em seus aspectos fundamentais. Há, entre os jovens, muito mais desencanto que esperança de mudança futura seja no trabalho seja na escola. Ainda assim conseguem criar alternativas subjetivas para sobrevivência nesses dois espaços sociais, qual sejam, a amizade, a afetividade, a sociabilidade.

Além dessa tese, destacamos duas dissertações da década de 90 que nos parecem tratar de assuntos que apresentam pontos de encontro com nosso trabalho.

A dissertação de Silva (1995) parte da concepção de trabalho entre jovens que estavam cursando a 8ª série (13-17 anos) em uma escola pública e em outra particular na cidade de Irati (Paraná), pertencentes a segmentos sociais diversos. Analisando as redações e entrevistas, é evidenciada, entre os adolescentes da classe trabalhadora, a visão do trabalho como forma de luta pela sobrevivência, sofrimento e, ao mesmo tempo, prazer de construção pessoal; enquanto para os adolescentes burgueses, o trabalho é visto como fonte de prazer e possibilidade de construção de uma carreira.

Barreto (1993) realiza uma pesquisa em uma escola pública de Salvador com alunos de 5ª à 8ª séries (12- 18 anos) do período diurno. Barreto reflete sobre as representações de trabalho, currículo e construção do conhecimento. Por meio da pesquisa de campo, a autora constata que os alunos, para além de sua condição de trabalhador, também são jovens e assim devem ser considerados pelas escolas durante a seleção e organização de conteúdos e práticas. Esses alunos jovens e trabalhadores consideram o trabalho como sendo central em suas vidas – ainda que estejam, com as mudanças no mundo do trabalho, realizando, cada vez mais, ocupações em condições precárias e sem qualificação. Assim, pela pesquisa de campo, a autora constata a necessidade de incorporação de questões gerais relativas ao trabalho no currículo de 1º grau para que a escola esteja mais próxima da realidade concreta dos alunos.

Para as autoras do “Estado do Conhecimento”, as pesquisas realizadas em torno desse subtema têm em comum a tentativa de estabelecer uma ligação entre a psicologia educacional –



na discussão do tema do jovem, a orientação marxista como universo de compreensão do mundo do trabalho e a análise qualitativa dos dados.

As pesquisas dos anos 90 começam a apresentar mudanças nos significados atribuídos à escola e ao trabalho pelos jovens. A crença na ascensão social ou na realização pessoal por meio dessas instituições sofre abalos que são explicitados por alguns estudos.

Outro subtema apresentado pelas autoras é o que trata do mundo do trabalho e os jovens. Nesse subtema existem no documento nove dissertações. As mesmas diferenciam-se das demais por privilegiarem o mundo do trabalho para realização da investigação. Em outros estudos, a escola é o foco central para pensar o trabalho e, ainda que este espaço seja também investigado, ele é sempre secundário em relação à instituição escolar. Nesse subtema, a análise é realizada a partir de dois critérios: o próprio universo do trabalho e a discussão mais específica do universo do trabalho. Temos, então, duas problemáticas: 1) a diversidade do trabalho juvenil; e 2) as mudanças no mundo do trabalho e os jovens. No primeiro tema, aparece um trabalho realizado no setor agrícola, um com uma comunidade de pescadores em Araçá (Santa Catarina) e outro um realizado com jovens dedicados ao cultivo da terra em Ibirité (Minas Gerais).

No setor secundário, aparecem dois trabalhos na indústria da construção civil. Os sujeitos da pesquisa são migrantes e jovens migrantes. Esses sujeitos estão ausentes em todos os outros estudos do tema examinado.

No setor terciário da economia, aparecem também apenas dois trabalhos até 1998. O trabalho de Vieira (1997) e Siqueira (1997). Os dois estudos analisam os significados atribuídos ao trabalho por jovens trabalhadores em supermercados.

Nosso trabalho com jovens de supermercados, realizado em 1997, aparece no estudo de Sposito na problemática “Diversidade do trabalho” e na problemática “As mudanças do mundo do trabalho”. Nosso trabalho aparece como contendo uma análise dos significados atribuídos à escola e ao trabalho na primeira problemática, e como a descoberta das condições do trabalho e escolares na segunda problemática. Entendemos que nosso trabalho de dissertação privilegiou o estudo das condições de trabalho e escolares, e não os significados atribuídos a elas. Isso é o que tentaremos fazer no presente estudo, olhando os significados a partir das condições de trabalho, porque entendemos que os significados e sentidos se constroem a partir das condições materiais de vida e não o contrário.

### **1.1.6.3 Investigações analisadas sobre jovens, trabalho e estudo na atualidade.**

A tese de Dinorá Tereza Zucchetti, cujo título é “Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo” (2002), traz como primeiro desafio a “necessidade de aprender a interrogar sobre o trabalho, categoria confusa e obscura, e seus duplos sentidos de prazer e sofrimento, liberdade e dominação, e captar sua dimensão discursiva”. (ZUCCHETTI, 2002, p. 13)

O segundo desafio da autora é “a imperiosa necessidade de aprender a olhar as instituições e suas possibilidades de fomentar a criação de laços amorosos e de relações que perdurem por anos”. (ZUCCHETTI, 2002, p. 13)

Segundo nosso entendimento a tese que a autora se propõe a defender está assim expressa: “O princípio do trabalho educativo reorganiza-se em uma prática em que o estar junto afetivo confere novos sentidos ao concreto da educação e trabalho, os quais emergem de uma experiência onde o educativo e o assistencial mesclam, o fazer institucional e, numa tensão que não se resolve, formam humanidades”. (ZUCCHETTI, 2002, p.16)

Zucchetti (2002) realiza sua investigação com jovens de 14 a 20 anos, alunos e egressos do Centro de Iniciação Profissional – CIP, em Novo Hamburgo (RS). Além dos jovens, trabalhou com familiares, responsáveis e representantes da instituição. Em sua pesquisa, a autora diz que não fica na interrogativa do mundo do trabalho, mas busca desvelar o mundo da juventude, pois, segundo ela “há uma juventude que precisa ser desvelada como potência, quando a maioria das vezes pela peculiaridade de sua situação sócio-econômica é considerada como problema social”.

O interesse fundamental da tese, como pesquisa e reflexão teórica que produz a autora, é no sentido de dar centralidade à relação entre sujeitos, num determinado espaço institucional voltado à formação profissional de jovens das classes populares. Sua pesquisa é empírica, qualitativa, de caráter longitudinal. Os sujeitos que participaram de sua pesquisa inspiraram a metodologia da autora que é “da escuta sensível à entrevista dialogada, das observações formais às festas”. Segundo a autora, “não se trata de pesquisar na instituição, mas de pesquisar com a instituição”. “Nessa perspectiva a tese pretende olhar as diferentes partes que compõem o todo considerando que essas partes estão interligadas e conectadas entre si como uma teia que se tece,

dá importância ao acontecimento, ao cotidiano no interior e no entorno das atividades do CIP” (ZUCCHETTI, 2002, p. 15).

Zucchetti (2002, p. 15) nos diz também que dialoga com diferentes teorias e autores, e dá ênfase à teoria de processo. Segundo a autora, é a partir das crises, expectativas e atitudes que os jovens têm em relação ao trabalho, ao emprego e até ao desemprego, que teremos a dimensão das crises e mutações da cultura política do tempo da juventude, um tempo cuja função social extrapola os limites do grupo etário e passa a influir na sociedade como um todo. Para além da descrição desta realidade, a perspectiva do trabalho como valor poderá também se constituir em uma possibilidade de debate, apontando a diversidade da categoria trabalho quando analisada sob a perspectiva de conceito, valor e formação. Em suas conclusões, a autora destaca que:

a juventude apresenta-se como figura de desordem quando faz emergir sentidos e valores diversos para o trabalho, apontando que o mesmo é um projeto de vida, mas não é o único projeto desejado pelos jovens; o CIP transfigura-se no lugar ético do cuidado à medida que resgata o propósito fundante das instituições, o cuidado com o outro; o trabalho como valor moral humano amplia o conceito de valor presente em Marx, traz a perspectiva do valor positivo do trabalho, do direito a ele e o seu valor de ocupação; as diversas formas de nomeação – *menor, risco social e pessoal, situação de vulnerabilidade social* – que rotulam os jovens pobres anunciam a presença de uma sociedade que abandonou a ética do cuidado. (ZUCCHETTI, 2002, p. 189-195)

O conceito de valor trazido por Zucchetti (2002) colocado como valor moral humano e entendido como ampliação do conceito de valor presente na teoria marxiana, em nosso entendimento não foi um conceito bem entendido pela autora. Na teoria de valor em Marx, valor de troca, e valor de uso se opõem. Estão em contradição. O valor de troca refere-se à mercadoria reificada, ao trabalho abstrato que expropria e aliena o sentido da vida. O valor de uso refere-se ao trabalho concreto, a mercadoria produzida com seu valor de uso, como necessária aos seres humanos, portanto como trabalho que dá sentido à vida. Certamente, o trabalho abstrato que produz mercadoria, apenas tendo em vista o valor de troca, a alienação, não deve ser o único projeto de vida desejado pelos jovens e nem mesmo por toda a humanidade.

Em nossa opinião, a tese de Zuchetti está no campo das argumentações teórico-metodológicas dos pós-modernos.

Consideramos que seus dados empíricos são importantes, mas os mesmos são analisados de uma perspectiva, de um olhar diferenciado do nosso, quando realizamos a pesquisa com jovens. Entendemos que o valor negativo do trabalho em Marx é um olhar diferente de como o

trabalho vinha sendo olhado por Hegel, que só via o valor positivo do trabalho e não a exploração física e material dos trabalhadores no capitalismo. Este capitalismo, que ainda se faz presente historicamente, não será historicamente transformado pelos homens com palavras bonitas, mas sim com organização e luta. Mesmo na visão de Marx, que dizem os pós-modernos ser um teórico determinista e economicista, enxergamos como pretende a autora “olhar as diferentes partes que compõem o todo considerando que estas partes estão interligadas e conectadas entre si como uma teia que se tece” (ZUCCHETTI, 2002, p. 15). Entendemos que em Marx a teia se tece pelos homens concretos. Em nosso ponto de vista a teoria marxiana (porque não caiu do céu), se construiu a partir da realidade material dos homens, logo *dá importância ao acontecimento, ao cotidiano que ocorre no interior e no entorno das atividades humanas*. Só que em Marx, esse todo interligado, esse acontecimento cotidiano, é olhado com suas contradições. A contradição é uma categoria interpretativa do real. Existe no movimento do real, é o motor interno desse movimento. A realidade em Marx é a matéria, ao contrário de Hegel que a considerava como sendo o espírito. No materialismo dialético, essa matéria não é inerte nem fixa, mas está em movimento que busca a superação da contradição e, com isso, a solução da contradição que enriquece e reconquista uma nova realidade em um patamar superior. Essa conquista é uma possibilidade histórica, uma conquista de homens e mulheres e se refere ao desenvolvimento da realidade, não de forma isolada ou olhada apenas pelo social, mas em ligação com outros fenômenos<sup>37</sup>. Os fenômenos que constituem a totalidade em Marx são econômicos, políticos, sociais e ideológicos e não apenas sociais.

A categoria trabalho, em Marx e em seus seguidores dialéticos, não é categoria para ser explicada em nota de rodapé de uma tese, mas em sua plenitude de teoria que mantém sua força explicativa do real há mais de um século. Aceitando críticas sim, mas sendo considerada ainda por teóricas como Wood (2003, p.14) como sendo a melhor base para a análise crítica do capitalismo. A opinião de Wood, sobre a obra de Marx e o conjunto das obras do século XIX, voltará a ser comentada mais adiante em nossa tese.

A tese de Tânia Regina Raitz (2003) segue a mesma linha teórica da tese de Zuchetti (2002). Seu sujeito investigativo é o jovem que passou por cursos de formação profissional em

---

<sup>37</sup> Além das leituras das obras de Marx e Engels, de Kosik e dos intérpretes de Marx, nosso entendimento do movimento colocado acima se baseia também nas anotações em sala de aula com nosso orientador e nas discussões com os colegas do grupo.

duas instituições formativas: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Central Única dos Trabalhadores – CUT.

O objetivo central do estudo é investigar a rede de significados que constitui os processos identitários dos jovens egressos dos cursos de formação profissional do SENAI e CUT, nas relações que estabelecem com a família, o trabalho, a escola, a educação profissional, os grupos musicais religiosos e de esportes, as ações voluntárias, cooperativas, as experiências com o desemprego, o lazer, seus projetos e sonhos, os sentidos sobre o trabalho, contribuindo, dessa forma, teórica e metodologicamente com diagnósticos para as políticas públicas sobre juventude, bem como para os estudos na área da juventude, trabalho e educação.

No desenvolvimento da pesquisa, as seguintes questões foram postas como objeto de estudo: Como os jovens constroem suas identidades individuais e coletivas nestes espaços, na família, no trabalho, na escola, nos cursos de Educação Profissional e nas formas associativas? Quais as práticas educativas que estão sendo engendradas a partir destas experiências? Como formulam suas iniciativas, tentativas, ações e estratégias de inclusão social que podem ser traduzidas em suas diferentes orientações? Quais os sentidos que emergem sobre o trabalho e a experiência com o desemprego? Quais as ações sociais que desenvolvem nos grupos que participam? Como elaboram e quais são seus projetos e sonhos profissionais?

A autora partiu da hipótese de que as lutas cotidianas dos sujeitos pesquisados estão revelando novas ações, práticas, experiências, situações, que vão além do trabalho formal como eixo estruturante, ocupando também outros espaços educativos na constituição de suas identidades, tanto individuais quanto coletivas como participação em grupos musicais, de solidariedade, ações voluntárias, cooperativas, experiências diferenciadas em relação ao mercado de trabalho informal, bem como as experiências de desemprego que poderiam estar vivenciando.

Segundo Raitz (2003), sua metodologia é de natureza qualitativa e quantitativa. Sua pesquisa teve, como eixo de análise, num primeiro momento, 60 jovens e, num segundo momento, uma amostra de oito jovens que constituíram fios condutores para a análise. Os jovens eram integrantes de grupos musicais religiosos, grupos de esportes, participantes em ações voluntárias e possuíam uma experiência de auto-gestão a qual configurou o que a autora denomina como “potência de ação”, como processo educativo. Seus instrumentos de pesquisa foram o diário de campo, questionário e entrevistas individuais semi-estruturadas. Além dos jovens, Raitz entrevistou duas pessoas que eram coordenadores, um do SENAI e outro da CUT.

Em seus resultados, a autora trouxe a importância da família, a relação deles com a família e o trabalho, a relação com a escola, a realidade do mundo do trabalho, a educação profissional, o PLANFOR e a CUT, os sentidos do trabalho, os jovens e a religião, as ações voluntárias, os jovens, o lazer e os esportes cooperativos e a experiência de auto-gestão. A família representa uma referência importante e estruturante, como núcleo de proteção e segurança para os jovens.

Em relação ao trabalho, a pesquisadora observou, na trajetória dos jovens e de seus familiares, um sentimento paradoxal. A família impulsiona a motivação para o trabalho como um valor moral e de dignidade bem como na condição de provedor.

Na relação dos jovens com a escola, observa-se a vivência de diferentes situações escolares, de trabalho e de vida, e a constatação de que cada vez mais a preparação e a elaboração de um projeto para o mundo do trabalho tornam-se complicados.

Na realidade do mundo do trabalho e da experiência do não trabalho, observadas numa parte significativa dos jovens pesquisados e dos jovens da microrregião de Florianópolis, a autora revela, consoante com os dados estatísticos, as situações de incertezas e inseguranças tais como: insegurança no mundo do trabalho, vínculos empregatícios frágeis, trabalhos temporários, precários e situação de desemprego.

Os cursos de Educação Profissional, para a maioria dos jovens da pesquisa, não os ajudaram a arrumar emprego, mas apresentam-se como espaços educativos que trouxeram outros benefícios, mais pessoais do que profissionais. Consideram também que esses espaços são mais livres, com regras menos rígidas, e o aprendizado é mais técnico e específico, menos teórico do que o da escola regular.

Os sentidos do trabalho se apresentam de forma ambivalente, oscilando entre o desejo e a insegurança, e o trabalho é visto como meio de sobrevivência, independência, dignidade ou respeito, enquanto formador de identidade, auto-realização; e a experiência do não trabalho é interpretada como vazio, tédio, desvalorização.

Os sentidos ambivalentes entre desejo e insegurança estão no campo da psicologia. São individuais, e, a não ser que o capitalismo possa tirar proveito disso, o desejo e a insegurança das pessoas não interessam ao sistema. Como fica a questão do coletivo? Da luta organizada que poderia contribuir para a construção de novos sentidos?

## **1.2 Como estudamos: aspectos metodológicos**

### **1.2.1 Natureza e tipo de estudo**

A investigação desenvolvida por nós, a partir do problema proposto que trata das condições e dos sentidos dados pelos jovens trabalhadores e estudantes às atividades que realizam como forma de trabalho e pelas quais recebem salário, e dos sentidos que dão, a essas atividades, seus pais e professores, é mais um desafio que nos propusemos a enfrentar após nosso mestrado quando também tratamos dos jovens e suas condições de trabalho e escolares em dois países diferentes.

Nosso trabalho é de natureza qualitativa. É um estudo de caso, desenvolvido e apoiado na dialética materialista. Consoante com a dialética materialista, nosso objeto de estudo será necessariamente considerado em desenvolvimento, em “automovimento”, em mutação.

Em nosso estudo, enfocamos a realidade dos jovens de ambos os sexos que, atualmente, trabalham e ao mesmo tempo estudam nas escolas estaduais de Porto Alegre (RS). Em geral, esses jovens trabalham por um salário que serve como complemento da renda familiar e /ou para suprir suas necessidades mais imediatas, tais como: roupas, calçados e materiais escolares. Para penetrar no sentido íntimo do fenômeno e colher seus significados através da interpretação do mesmo, parte-se justamente da realidade enfrentada pelos jovens e pelas jovens em suas condições de trabalho e em suas condições de estudo.

Um estudo de caso, segundo Triviños (1987, 2001), é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

A relevância do estudo de caso “está associada à abrangência da unidade, à complexidade e à determinação dos suportes teóricos que são a base do investigador”. (TRIVIÑOS, apud OYARZABAL, 2001, p. 43)

O ponto de partida de nosso estudo foi nossa dissertação de mestrado onde consideramos uma totalidade de aspectos que envolviam o trabalho dos jovens dentro de um setor específico da economia capitalista (supermercados), no contexto do capitalismo neoliberal, de economia globalizada. (SIQUEIRA, 1988)

Nossa investigação atual, em nível de doutorado, também trata dos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo. Esse jovem insere-se num contexto, talvez ainda mais desenvolvido e organizado em blocos supranacionais, na forma de capitalismo neoliberal e de economia globalizada.

Para analisar esse fenômeno, nos apoiamos nos pressupostos da teoria marxista, pois a consideramos mais apropriada devido à complexidade do fenômeno. Em função de seguirmos o marxismo, nosso estudo de caso será descritivo, interpretativo e explicativo. Pretendemos chegar, por esse caminho, à compreensão de como e porque esse fenômeno investigado se manifesta.

No que se refere ao trabalho e suas condições, esse contexto traz como consequência a privatização de setores da economia e de setores sociais, flexibilização dos direitos trabalhistas, conquistados historicamente, aumento do desemprego e da pobreza. Esses fenômenos atingem justamente, em maior número, aqueles trabalhadores que não conquistaram uma melhor formação, tais como os jovens, objeto de nosso estudo, bem como mulheres e negros. A conquista de uma melhor formação os colocaria em condições de enfrentar as exigências que as novas formas de trabalho e o uso de tecnologias altamente desenvolvidas estão a fazer no atual momento histórico de capitalismo neoliberal.

No que se refere à escola, esse mesmo contexto de capitalismo neoliberal e de economia globalizada, aprofundou a deterioração do ensino público de nível fundamental e médio que se iniciou na ditadura militar abrindo caminho para a privatização do ensino.

O nível de qualidade das escolas públicas é baixo. Essa realidade, que podemos sentir e constatar durante a nossa pesquisa, manifesta-se nas condições materiais da escola, com bibliotecas desatualizadas, laboratórios empobrecidos, xerox terceirizados e preços não muito diferentes dos praticados nas escolas privadas, com salas de aulas quebradas e com parte do teto de madeira caindo. Manifesta-se, ainda, na pouca formação dos professores, no planejamento (que deveria ser coletivo e não o é). Esse é o cenário onde a maioria, os filhos dos trabalhadores e os próprios trabalhadores, buscam estudar, acreditando que no futuro terão uma melhoria de vida. Esse é o caso dos jovens com os quais trabalhamos nesta pesquisa.

A natureza preferentemente qualitativa de nosso estudo não rejeita os aspectos quantitativos que se apresentam no fenômeno. Esses aspectos quantitativos são fundamentais



para nós, pois contribuem para analisarmos com mais profundidade dados de realidade, com seus indicadores e tendências observáveis trazidos por instituições tais como: IBGE, UNICEF, OIT, UNESCO, entre outras. Os aspectos quantitativos em unidade dialética com os aspectos qualitativos contribuem para o processo de descrição, explicação, interpretação e compreensão do fenômeno focalizado. Essa unidade é valiosa para nosso estudo.

Nosso fenômeno, que trata de trabalho e estudo e busca compreender os sentidos do trabalho e do estudo a partir de suas condições, é de natureza sócio-educacional, caracterizado por um grau de complexidade interna que se aprofundou no atual contexto econômico e social.

Para Triviños (1999, p. 69), “qualquer fenômeno material que estudemos apresenta diferentes tipos de contradição”. Os tipos de contradição apontados por Triviños são contradições essenciais, secundárias e fundamentais, no entanto, o autor ressalta que, havendo por parte de alguns estudiosos diferenciação entre contradição essencial e contradição fundamental, toma a liberdade de quebrar essa terminologia e falar simplesmente de contradição fundamental.

Nosso problema de pesquisa será apreciado dentro de uma visão sincrônica e diacrônica, pois trataremos de contradições da dialética materialista que não podem prescindir de olhar o fenômeno através dessa perspectiva.

Na visão sincrônica, delimitamos e fixamos as dimensões do fenômeno. Nossa abordagem é sincrônica quando tratamos de analisar os sentidos do trabalho e do estudo para os jovens nos anos de 2002 e de 2003, ou seja, na atualidade. Na visão diacrônica, buscamos fixar a origem e o desenvolvimento do fenômeno focalizado. Faz-se necessário, portanto, analisar a origem das contradições do fenômeno para chegarmos a compreendê-lo em sua totalidade e em sua dinâmica histórica, ou seja, como o mesmo se originou e como se desenvolveu.

Para Marx (s/d, p. 301), cada período histórico possui suas próprias leis. Na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, quando fala de método, diz que a lei da população não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares. Ao obter o fio condutor de suas pesquisas, que se resume brilhantemente no seguinte: “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”, Marx escolhe o ponto de vista do proletariado no sentido de desocultar o conteúdo histórico de sua luta, e suas pesquisas científicas se afastam de uma perspectiva de neutralidade. Através da ciência econômica, Marx funda e

adota sistematicamente o método dialético materialista. A realidade objetiva estudada possibilita a Marx analisar, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade.

Após ser chamado de filósofo idealista por alguns críticos, Marx apresenta sucintamente o fundamento materialista de seu método. Diz ele:

É mister, sem dúvida distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de pesquisar a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada no plano ideal a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori”. (MARX, 1988, p. 16)

Como nos alerta Gadotti (1983, p.33),

em nossos dias a dialética e o método dialético têm sido muitas vezes entronizados no mundo capitalista, reduzidos a produtos de consumo, onde pequenos grupos louvam suas virtudes revolucionárias. O método dialético não pode ser compreendido fora do conjunto do pensamento marxista. A dialética é crítica e revolucionária porque afirmando o existente encerra ao mesmo tempo o reconhecimento da negação necessária a esse mesmo existente, aprendendo seu caráter transitório e seu conseqüente devir.

O método dialético parte do conceito de totalidade. Entretanto, não como a soma das partes, mas sim como uma síntese que constitui a reprodução mental do realmente existente. Tudo o que percebemos ou criamos é parte de um todo, de problemas interligados e, a partir da visão de conjunto, poderemos avaliar a dimensão de cada elemento desse todo. “A visão de conjunto, ressalve-se, é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere” (KONDER, 1984, p. 36).

A visão de conjunto, portanto, está em constante movimento e no próprio processo da pesquisa é possível perceber esse movimento de transformação constante dos fenômenos. As partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas um todo dinâmico que se altera em seu movimento sem jamais ocupar uma posição fixa.

Sobre a categoria de totalidade, Kosik (1986, p. 49-50) nos diz:

O ponto de vista da totalidade concreta nada tem de comum com a totalidade holística, organicista ou neo-romântica, que hipostasia o todo antes das partes e efetua a mitologização do todo. A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e desenvolvimento da totalidade, o que de um ponto de vista metodológico comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes

internas de seu desenvolvimento e movimento. A totalidade não é um todo pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação do conteúdo, mas também criação do todo.

O todo, portanto, não nos é dado a priori, pronto e inerte, que se preenche com as partes, fixando-as dentro do todo, mas sim como um todo dinâmico que vai se concretizando sem se separar das contradições. Para Kosik (1986, p. 51), “o problema não consiste em reconhecer a prioridade da totalidade face às contradições ou das contradições face à totalidade, precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”.

A relação que existe entre totalidade e contradição pode ser melhor compreendida quando pensamos que, para reconhecer a totalidade em que a realidade está efetivamente articulada, o pensamento é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido de cada totalidade, que dão vida a cada totalidade. Só assim poderemos ir além das aparências, em busca da essência dos fenômenos. Nesse caso, a totalidade não é uma totalidade vazia.(KONDER, 1984)

Compreender o método dialético não é uma tarefa fácil. Uma coisa é ler, outra coisa é operacionalizar o método dialético durante cada etapa da pesquisa de campo e depois dela. Tentamos uma maior compreensão através de autores que demonstram entendimento da proposta do método marxista. Compreendemos que o método dialético tem três momentos importantes que fazem parte do processo de análise do fenômeno material que nos propusemos a estudar. Esses três momentos são o concreto sensível, o concreto abstrato e o concreto lógico.

Todo o fenômeno material existente na realidade apresenta-se, a princípio, de forma vaga e imprecisa. Temos apenas sensações e percepções. Esse é o momento da “contemplação viva do fenômeno”. Nessa etapa inicial do estudo, “se estabelece a singularidade da coisa, de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p.74).

Nosso fenômeno de pesquisa apresenta-se, hoje, um pouco mais claro do que em nossa dissertação de mestrado, mas não tão claro a ponto de não merecer aprofundamento. Afinal, vivemos em um novo século, em que o capitalismo neoliberal toma novos rumos assim como os blocos econômicos formados pelo capitalismo periférico, abrindo-se a possibilidade de

participação desses países, em um futuro próximo, na Alca. O trabalho e suas leis flexibilizam-se cada vez mais, e o econômico reina sobre o social de forma muito mais evidente.

O concreto sensível de nosso fenômeno, a ser contemplado constitui-se singularmente “nos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo porque precisam trabalhar”. Nosso objeto de observação e de busca, através de leituras, estudos individuais, debates com o grupo e seminários, é a tarefa inicial que empreendemos.

Nosso ponto de partida de hoje já foi um ponto de chegada. Mas esse ponto de chegada não foi suficiente para nós. O mesmo se transformou em um novo ponto de partida, porque entendemos então que precisávamos apreciar o fenômeno de forma mais profunda.

Para Saviani (1985, p. 11-12), a construção do conhecimento se dá a partir do empírico. Passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. O concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento, transformando-se, no entanto, também no ponto de partida.

Conforme Chauí (1984, p.48), ao pensar sobre o método de Marx em *O Capital*, quando analisa a mercadoria (seu ponto de partida): “O método histórico dialético deve partir do que é mais abstrato ou mais simples ou mais imediato (o que se oferece à observação), percorrer o método contraditório de sua constituição real e atingir o concreto como um sistema de mediações e de relações cada vez mais complexas e que nunca estão dadas à observação”.

Em Marx, o início do estudo de um fenômeno é pelo concreto sensível, ou seja, pelo singular, até chegarmos ao concreto abstrato ou geral. Nesse caminho do singular para o geral, chegamos ao concreto lógico. Para chegar ao concreto lógico, é preciso desvelar as mediações propiciadas por essa caminhada. Entendemos que partimos do concreto sensível, singular para chegar ao concreto abstrato, geral, e novamente voltarmos ao singular, ao concreto lógico, ou a ponto de partida, mas num outro patamar, ou “numa rica totalidade de determinações” (MARX, 1983, p. 219).

Nessa trajetória do concreto sensível passando pelo concreto abstrato e chegando ao concreto lógico, regressamos aos sentidos que os jovens dão ao trabalho de forma muito mais concreta e lógica, numa síntese de muitas determinações. (MARX, 1983)

Os jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo é o que percebemos de início em nossa trajetória de professora e orientadora. Era o que nos aparecia à simples observação. Decidimos, então, percorrer o processo contraditório em busca da gênese ou origem desse fenômeno que, num olhar superficial, pode parecer simples. Para a visão do senso comum, os

jovens trabalham e estudam porque precisam, porque são influenciados culturalmente por seu meio familiar, para aprenderem a ser mais responsável, para não fazer coisas ruins na rua, tais como se drogar e se transformar em ladrões, entre outros motivos. A partir dessa realidade de pobreza e de necessidades, os jovens constroem significações e sentidos do que seja o trabalho e o estudo.

Estudar a relação existente entre trabalho e educação se faz necessário dentro de uma visão de contexto e historicidade. Essa concepção investigativa é coerente com a visão que se insere no âmbito do Materialismo Histórico. Nosso estudo é, portanto, considerado dentro de uma visão de totalidade. Para que isso se concretize, o trabalho e o estudo dos jovens é discutido por nós, considerando o contexto nacional com suas leis e pesquisas sobre o tema, o contexto internacional com seus organismos internacionais (leis e recomendações), e o atual momento capitalista de reestruturação econômica, política e social.

Esse quadro constitui nosso concreto abstrato. São as partes que compõem o todo. É o contexto em que se insere o trabalho e o estudo dos jovens sujeitos da pesquisa. Avançar do concreto sensível ao concreto abstrato significa que estamos buscando analisar o fenômeno penetrando em sua dimensão abstrata. É necessário, para essa análise, separar o que é inseparável, examinar as partes de um todo, abstrair e elaborar conceitos e juízos sobre o objeto em estudo.

No concreto abstrato, selecionamos instrumentos e procedimentos disponíveis e adequados, de natureza quantitativa e qualitativa, para uma melhor apreensão do objeto de estudo. Não podemos esquecer que as partes que configuram nosso fenômeno formam na verdade uma totalidade em movimento e que essa totalidade é também o contexto em que se insere o fenômeno.

Para chegarmos às contradições e à totalidade do fenômeno pesquisado, empregando o método dialético, é preciso ter presente que os momentos que constituem o emprego do método relacionam-se às fases do desenvolvimento do projeto. Não são momentos estanques ou fragmentados (segmentados). Ao contrário, interpenetram-se constantemente.

O terceiro momento do método (concreto lógico) é a parte de nossa tese em que iniciamos o contato direto com os sujeitos da pesquisa. Através dos fragmentos de suas falas e das observações realizadas, procuraremos analisar, interpretar, explicar e compreender suas

concepções e interpretações acerca do trabalho e do estudo já construídas para si ao longo de suas histórias de vida.

Ao nos confrontarmos com as elaborações dos jovens, professoras e professores e das mães, sobre trabalhar e estudar, ao mesmo tempo queremos colocar que não concordamos com a maioria dos sentidos atribuídos ao trabalho e ao estudo que predominam em suas concepções. Esse confronto é de difícil elaboração, porque, devido aos nossos anos de estudo e de experiência como professora e orientadora educacional, sempre nos pautamos por duvidar do aparente mais do que ter certezas, principalmente quando se trata de uma realidade desigual vivida pelo conjunto dos trabalhadores num capitalismo neoliberal que, para tentar se eternizar no poder, usa estratégias de colonização das idéias e de apropriação de saberes a fim de usá-los como instrumento de persuasão.

Para realizarmos a análise, a interpretação, a explicação, e chegarmos à compreensão de nosso fenômeno, fazem-se necessária uma profunda abstração, uma leitura e uma releitura aprofundada de nosso material empírico (entrevistas). Precisamos pensar dialeticamente estabelecendo relações do todo (que envolve nosso fenômeno) com as partes e das partes com o todo. Pensar dialeticamente significa olharmos nosso problema de pesquisa como um fenômeno em movimento, em mutação, como um fenômeno que se relaciona com o todo, ou ainda como uma totalidade dialética que está em movimento tão constante a ponto de se modificar durante o período mesmo em que realizamos a pesquisa. Para a dialética, o movimento que importa é na verdade o de transformação, de desenvolvimento. Ao contrário do positivismo, a dialética vê nas contradições o motor das transformações dos fenômenos. O emprego da categoria da contradição, no materialismo dialético, ajuda-nos a explicar a origem e o movimento do fenômeno em foco e as suas possibilidades de transformação. Chegamos, então, ao que na dialética é compreendido como o concreto lógico, na tentativa de elaborar a análise e a síntese de nosso trabalho. Não uma síntese definitiva, porque o processo de aprofundamento do conhecimento que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda a mais profunda é infinito. (GADOTTI, 1983)

### **1.2.2- População e amostra**

Nossa população e amostra constituem-se por alunos e alunas do ensino fundamental e médio, por professoras e professores desses alunos e por mães dos alunos pesquisados.

“A população, na pesquisa qualitativa, é considerada apenas uma referência”. Não se pretende desprezar dados quantitativos, que sem dúvida nos serão de grande valia no aprofundamento de nossas análises, mas a “delimitação exata da população que é uma preocupação profunda na pesquisa quantitativa” (TRIVINÕS, 2001, p. 83). Poderíamos dizer que, em nosso estudo o quantitativo é importante, mas não fundamental.

Importante salientar também que não pretendemos estabelecer generalizações quanto aos resultados de nosso estudo. Isto significa que “os resultados alcançados através da amostra, estabelecida mediante fórmulas estatísticas, são válidos para toda a população que, da forma indicada, forneceu a amostra” (TRIVINÕS, 2001, p. 78).

O que pretendemos em nossa pesquisa é apenas obter generalidades, quer dizer, “idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram no estudo, que podem ser aceitas ou não pelos especialistas que se desenvolvem no campo no qual se realiza a pesquisa” (TRIVINÕS, 2001, p. 83). Portanto, sendo uma pesquisa qualitativa, não nos apoiamos na estatística, para fixar o tamanho de nossa amostra. De certo modo esta amostra é fixada arbitrariamente (TRIVINÕS, 2001).

O primeiro passo para estabelecer nossa amostra foi, juntamente com nosso orientador, estabelecer alguns critérios, sobre os quais trazemos alguns esclarecimentos. “A escolha dos sujeitos na amostra própria da pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma idéia ou um conjunto de idéias, emanada dos objetivos da investigação, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa” (TRIVINÕS, 2001, p.84).

O critério mais geral em nossa pesquisa é a escolha de trabalhar com os jovens, que trabalham e estudam ao mesmo tempo, nas escolas estaduais da cidade de Porto Alegre. O segundo critério, para constituir nossa amostra, é considerar as escolas de Ensino Básico, ou seja, escolas com ensino fundamental e médio.

Quanto ao “ser jovem”, ou à idade de nossos entrevistados, é um critério difícil de estabelecer a priori. Tudo o que pretendíamos, não tão a priori, pois partimos de nossa pesquisa de mestrado (1998), era que fossem jovens até vinte anos, que trabalham porque precisam de salário. Não pretendíamos, como já dissemos, priorizar uma unidade econômica capitalista, porque tínhamos a curiosidade de ter uma visão mais geral das condições reais de trabalho e de estudo dos jovens.

Outro critério estabelecido, juntamente com nosso orientador, foi a necessidade de entrevistar os professores desses jovens e pessoas de sua família. Entendemos que, para chegar a uma compreensão mais abrangente de suas condições concretas, reais de vida, que envolvem as condições de trabalho e de estudo, esses sujeitos deveriam estar presentes em nossa pesquisa.

Os jovens e as jovens que participaram de nosso estudo, concedendo-nos entrevistas, estavam entre a faixa etária de quinze a dezenove anos. Entrevistamos vinte e cinco trabalhadores estudantes, doze professoras, dois professores e cinco mães. Nossa amostra não probabilística intencional ficou constituída por um total de quarenta e quatro (44) sujeitos.

### **1.1.2.3-A coleta de informações**

Nossa coleta de informações se deu através, fundamentalmente, da entrevista semi-estruturada. Buscamos analisar também documentos sobre trabalho e estudo dos jovens, documentos das escolas e as leis protetivas do trabalho dos jovens. Antes de descrever esse processo, queremos relatar como conseguimos nos aproximar das escolas e, a partir delas, dos sujeitos pesquisados.

A primeira parte de nossa pesquisa de campo foi realizada em três escolas de ensino básico. Como já esclarecemos no início do trabalho, não nomearemos as escolas. As mesmas serão tratadas como escola “Alfa”, “Beta” e “Gama”.

Visitamos outra escola de ensino básico pertencente à zona sul onde não fomos aceitas como pesquisadora. A alegação foi que a época era inadequada para interromper as aulas dos professores.

Decidimos, então, pelas três escolas que já nos haviam aceitado, por achar que um maior número de escolas dificultaria muito o nosso deslocamento e talvez entrevistássemos poucas pessoas de cada escola.

Conseguir estabelecer uma relação com os gestores das escolas para dar início a uma pesquisa não é tarefa fácil, e pareceu-nos desta vez bem mais difícil do que antes. Precisamos realizar muitas visitas que nem sempre tinham sucesso. Os diretores, a quem nos apresentávamos inicialmente e entregávamos a carta de apresentação da Universidade, em geral mandavam que falássemos com a orientadora ou com a supervisora, inclusive pedindo que a carta fosse entregue a elas. A orientadora pedia a opinião da supervisora e/ou vice-versa, ou ainda o diretor não se



encontrava e pediam para voltar outro dia. Na escola em que não fui aceita como pesquisadora, a diretora mostrou-se interessada e disse-me que aceitava a pesquisa. O supervisor também gostou da idéia, mas disse-me que quem poderia ajudar era a orientadora, que deveríamos falar com ela, mas que a orientadora não se encontrava naquele momento. Voltamos duas vezes a essa escola para falar com a orientadora e a mesma não se encontrava. Disseram-nos para telefonar e marcar um encontro. Deixamos um bilhete avisando que iríamos telefonar. Para surpresa nossa, a professora orientadora telefonou para nossa casa dizendo que a época não era apropriada e que os professores não queriam que atrapalhassem suas aulas.

Nas demais escolas, aquelas em que fomos aceitas também foi difícil iniciar contato com os gestores. A primeira escola em que fomos recebidas e que abriu as portas para nossa pesquisa foi a escola “Gama”. Na escola “Beta”, a orientadora encontrava-se sempre muito ocupada. A primeira entrevista que conseguimos marcar com a orientadora dessa escola precisou ser suspensa, porque aconteceu uma briga entre alunos no recreio e o diretor chamou-a para ajudar a resolver o assunto. Mas, na ocasião de nosso encontro, mostrou-se muito gentil e nos ajudou a encaminhar a pesquisa.

Na escola “Alfa”, a orientadora mostrou-se muito educada e com boa vontade de ajudar, mas como é a única orientadora para toda a escola, também estava sempre muito ocupada. A saída que encontramos e resolvemos usar, devido ao tempo que passava, foi contatar com os professores amigos e conhecidos que trabalham nas escolas “Alfa” e “Gama”.

Na escola “Alfa”, foi possível falar com a supervisora através de uma professora amiga e antiga colega que mediou nosso encontro. As duas procuraram ajudar, organizando uma reunião com os alunos e alunas que trabalham e estudam.

Na escola “Gama”, a que primeiro nos recebeu, também tivemos a ajuda de um professor amigo que conversou com a direção e nos apresentou à escola. Nessa escola, o acolhimento à nossa pesquisa foi melhor do que podíamos esperar. Direção, supervisão, orientação e professores mostraram-se bastante dispostos a colaborar com a pesquisa, elogiaram o tema e inclusive gostariam que a mesma acontecesse com a totalidade da escola, ou seja, com todos os alunos e professores. Explicamos nossa impossibilidade, pois os critérios já haviam sido estabelecidos com nosso orientador. Os alunos e alunas que trabalham e estudam na escola “Gama” são muito

pobres e um grande número deles estudam no ensino fundamental à noite. O ensino fundamental dessa escola no noturno é denominado de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A princípio procedemos de forma a buscar dados sobre a população de jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo, pelo menos no turno em que faríamos a pesquisa. Na escola “Alfa” os dados que nos interessavam foram obtidos através da orientadora. A Orientadora possuía anotações sobre os jovens que estudam e trabalham, no turno da noite, inclusive com a data de nascimento. Conforme suas anotações, existiam 77 jovens de ambos os sexos, de 15 a 18 anos. Desses 77 jovens, 22 desistiram e 55 continuavam freqüentando as aulas. Esses jovens estavam distribuídos entre cinco turmas de ensino fundamental, denominado de EJA, e oito turmas de ensino médio. No final do ano, as turmas 103 e 104, pertencentes ao ensino médio, se fundiram, e de oito turmas, ficaram sete turmas. Do total que sobrou, 55 alunos e alunas, ficaram 26 mulheres e 29 homens. Nessa escola, de todos os que se agendaram para nos conceder entrevista, conseguimos realizar onze (11) entrevistas: oito jovens do sexo masculino e três jovens do sexo feminino. Oito participantes estudam à noite, pertencem ao ensino fundamental, denominado de EJA, e três participantes, também do turno da noite, pertencem ao 1º ano do ensino médio.

Na escola “Beta”, ficamos algumas horas na secretaria e pesquisamos, a partir dos dados que existem sobre os alunos que, através do CIEE, fazem estágios e das anotações da vice-diretora, que recebe os documentos do local de trabalho e dá uma permissão por escrito para que os alunos e alunas saiam mais cedo, devido ao horário em que iniciam no trabalho. Também a orientadora educacional forneceu-nos dados sobre os jovens que estudam e trabalham. A partir disso, fizemos uma relação mais criteriosa, na busca de um total do turno da manhã. Comparamos os nomes que estavam na secretaria, com os nomes cedidos respectivamente pela vice-diretora e pela orientadora para ver se não se repetiam. Verificamos um total de 69 alunos e alunas do turno da manhã que trabalhavam, mas todos pertenciam ao ensino médio. Faltou então uma população dos alunos trabalhadores do ensino fundamental. Dados sobre os alunos do ensino fundamental que trabalham não existem na secretaria da escola. Para nos aproximarmos de alguns deles, buscamos o conhecimento da orientadora educacional que estabeleceu o contato. Chegamos a agendar entrevistas com dois alunos do ensino fundamental que eram trabalhadores estudantes, mas as mesmas não se concretizaram. Com os alunos do ensino médio, a orientadora conseguiu organizar uma reunião. Nessa reunião nos apresentamos, falamos de nossa pesquisa,

do porquê de nosso interesse e de nossos objetivos. Após explicar como poderiam nos ajudar, perguntamos quais os alunos que gostariam de participar de nossa pesquisa. Naquele momento, começamos a agendar os alunos e alunas interessadas. Os mesmos escolheram o melhor dia e a melhor hora para eles.

Do total dos 69 alunos e alunas do ensino médio, 13 estão no 1º ano, 24 estão no 2º ano e 32 estão no 3º ano. O total do sexo feminino é de 42 alunas, e o total do sexo masculino é de 27 alunos. Desse total, até o 2º ano, os homens são pequena maioria: são 17 mulheres e 20 homens. No 3º ano, no entanto, as mulheres são a grande maioria: 25 mulheres e 7 homens. Nessa escola, de todos os agendados, conseguimos entrevistar 8 alunos: 4 homens e 4 mulheres.

Na escola “Alfa”, não conseguimos dados com a secretaria. Resolvemos iniciar com a reunião de alunos e alunas organizada pela supervisora e pela professora a quem pedimos ajuda, devido à proximidade do final do semestre, para que pudéssemos conseguir estabelecer contato com os alunos e alunas a tempo de nos apresentarmos a eles, explicar nossos objetivos e conseguir agendar entrevistas. Nessa escola, a maioria de nossos entrevistados pertencia ao sexo masculino. Conseguimos entrevistar seis alunos, entre eles apenas uma mulher e apenas um aluno do ensino fundamental que fazia estágio em um banco, estágio esse não pela via da escola. Nas três escolas em que pesquisamos, conseguimos entrevistar um total de 25 jovens do sexo feminino e masculino, sendo que do sexo feminino apenas oito jovens concordaram em participar da pesquisa. De todos que concordaram em participar da pesquisa e se agendaram, a maior desistência se deu entre as mulheres, pelos mais diversos motivos. Tornamos a agendar algumas dessas alunas, sendo que uma delas se reagendou quatro vezes e, na última vez, foi embora quando chegou sua vez de participar. Essa moça parecia inicialmente estar entusiasmada em participar da pesquisa. Um dia procurou-nos para contar que estava muito feliz, pois, após dois anos de estágio, finalmente tinha sido efetivada no trabalho. Agora iria ter carteira assinada, férias e demais direitos. Conversamos e ela disse que estava esperando seu dia para a entrevista o que acabou por não se concretizar.

Algumas jovens do sexo feminino colocavam-nos que não trabalhavam, que eram lavadeiras ou babás, logo, em nosso entendimento, não consideravam isso como um trabalho. Algumas eram muito tímidas e humildes.

Buscamos ter um procedimento ético, fazendo reuniões com os alunos e alunas, explicando qual era o objetivo da pesquisa, mostrando a carta de apresentação, respondendo perguntas e perguntando quem gostaria de participar da pesquisa. Após a aceitação, ainda explicava que seria melhor se pudéssemos gravar as entrevistas, mas que esses dados, assim como os nomes de cada um, seriam sigilosos. Explicamos sobre a existência de nossa pesquisa anterior sobre o assunto (dissertação) e chegamos a colocar a mesma à disposição para quem quisesse ver que não haviam nomes escritos. Tornávamos, então, a perguntar quem gostaria de participar. Os que concordavam marcavam o melhor horário e o melhor dia para eles. Todas as entrevistas foram gravadas e degavadas.

Dos vinte e cinco alunos e alunas participantes, três jovens aceitaram dar entrevista desde que fossem todos juntos. Aceitamos na esperança de formar um grupo ideológico<sup>38</sup>. Mas, talvez, a disponibilidade de tempo dos mesmos, que era de apenas uma hora, não tenha contribuído para que realizássemos esse intento. De qualquer forma, achamos proveitosa a participação desses jovens em conjunto. As mães de todos os jovens desse grupo concordaram gentilmente em participar de nossa pesquisa.

O trabalho de investigação com os jovens trabalhadores e trabalhadoras estudantes realizou-se no segundo semestre de 2002, antes do final do ano letivo.

A pesquisa com os professores foi a próxima etapa de nosso trabalho de investigação. Para que a mesma acontecesse, foi necessário esperar o próximo ano letivo, ou seja, março de 2003. O que tentamos assegurar nas escolas, através do diálogo com as direções e com os professores que já haviam se acostumado à nossa presença, foi que fôssemos aceitas como pesquisadoras no próximo ano letivo, explicando que nossa pesquisa não havia terminado e que precisávamos da colaboração dos professores. As coordenadoras, no entanto, disseram que seria melhor recomeçar não em março, porque era reinício do trabalho e seria complicado conseguir a

---

<sup>38</sup> Segundo Triviños (2001, p. 87) o grupo de discussão é um dos instrumentos típicos da pesquisa qualitativa. Existe, segundo o autor, duas modalidades: o Grupo de Consenso e o Grupo Ideológico. O primeiro pretende alcançar, no final, um ponto de vista comum, um consenso geral sobre o assunto problema. Sua concepção metodológica está baseada, em geral em Habermas e sua teoria do agir comunicativo. O segundo difere do anterior por não buscar o consenso. O que interessa é como, cada um dos membros do grupo defende, se posiciona e argumenta sobre seus pontos de vista de caráter ideológico. Ao final cada integrante do grupo de discussão resume sistematicamente, seus argumentos e apresenta sua conclusão, a sua verdade sobre o problema em discussão. Acreditamos que apesar da entrevista ter sido coletiva, não conseguimos formar um grupo de discussão que corresponda a uma dessas modalidades. Pretendíamos formar um grupo ideológico, mas para isso deveríamos contar com mais tempo por parte dos alunos.

atenção e disponibilidade dos professores. Voltamos às escolas no início de abril. As coordenadoras e diretoras voltaram a nos apresentar aos professores, mas os mesmos disseram que era melhor recomeçar a pesquisa após a páscoa, porque, afinal, já estavam em ritmo de feriado.

Confessamos que às vezes ficávamos desanimados, mas voltamos após a páscoa. Em cada escola, o ritmo dos trabalhos apresentava-se diferente, e inclusive diferente de como aconteceu com o processo de investigação com os alunos.

Na escola “Alfa”, onde não conseguimos dados sobre o total de alunos trabalhadores estudantes da escola no turno da manhã, convidaram-nos a participar de uma reunião de professores. Nossa surpresa deve-se a um fato comum na escola: pesquisador não participa de reunião. Se participar é convidado apenas para uma parte da reunião. Nessa reunião, entretanto, seriam colocados nossos objetivos aos professores apenas no final da reunião. Isso aumentou nossa perplexidade, porque ouviríamos toda a discussão dos problemas da escola. Quando nos deram a palavra, explicamos nossa linha de pesquisa, nossos objetivos e convidamos os professores a participar, esclarecendo que seria através de uma entrevista e que gostaríamos que a mesma fosse gravada, mas que eles decidiriam se aceitavam essa forma de participação. A recepção foi boa. Houve um professor que se emocionou e contou um caso de um de seus alunos que trabalhava e estudava, mas, apesar de ter se agendado, acabou não participando da pesquisa. Os professores agendados, assim como os alunos, escolheram o melhor dia e horário para suas entrevistas. Conseguimos, nessa escola, entrevistar cinco professoras, apesar de termos um número maior de professores agendados, inclusive a coordenadora pedagógica que desistiu da entrevista.

Na escola “Beta”, a orientadora sugeriu que fôssemos no dia em que a maioria dos professores estaria presente para que falássemos com eles durante o recreio. Voltamos à escola no dia sugerido e, durante o recreio, explicamos aos professores nossa pesquisa e objetivos. Como já havíamos pesquisado com os alunos no ano anterior, os mesmos foram solícitos, mas alguns resistiram a participar. Agendamos os professores que concordaram e, como eram poucos, fomos falando com cada um deles nos outros dias. Nessa escola, entrevistamos quatro professoras e dois professores, únicos participantes do sexo masculino.

Na escola “Gama” também houve uma reunião pedagógica. Fomos convidados a participar apenas para colocar o nosso propósito e anotar uma forma de contato com os professores. Após nossas colocações, perguntamos se os professores gostariam de participar. Apenas três professoras disseram que sim. As mesmas passaram seus telefones para contato e nos retiramos da reunião. Após alguns dias, fizemos contato por telefone e as professoras agendadas nos deram a entrevista. Nessa escola, contávamos com a participação da coordenadora pedagógica e da orientadora, mas não houve oportunidade devido ao excesso de compromissos em que as duas estavam geralmente envolvidas.

Quando entrevistamos os alunos e alunas, constatamos que os mesmos moravam em lugares muito distantes e inclusive perigosos. Alguns muito longe, como Viamão e Alvorada. Constatamos também que moravam com as mais diversas pessoas da família, como primos, tias, irmãos, irmãs e avós. Além disso, muitos moram em lugares muito perigosos que diríamos ser a Cidade de Deus de Porto Alegre, onde acontecem crimes e tiroteios por tráfico de drogas. Esses alunos moram em verdadeiros “becos” (palavras de quatro deles), e vivem com medo de voltar tarde para casa.

Anotamos, contudo, alguns endereços e telefones que consideramos possíveis e perguntamos a esses alunos se seus pais ou mães aceitariam participar. Aos alunos que disseram que sim, pedimos a eles que falassem com seus pais e mães. Após, telefonaríamos para suas casas para fazer contato. O contato foi feito com nove famílias. Conseguimos entrevistar cinco mães.

Na coleta de informações, nosso principal instrumento foi a entrevista semi-estruturada. Esse tipo de entrevista apresenta-se como um dos instrumentos empregados na pesquisa qualitativa, para realizar a coleta de dados.

Optamos pela entrevista semi-estruturada porque este instrumento investigativo pode ser considerado enriquecedor, pois valoriza tanto a presença do investigador quanto do sujeito que está prestando as informações, oferecendo perspectivas de maior liberdade e espontaneidade necessárias à investigação.

Para Trivínos, a entrevista semi-estruturada é “um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula do que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos” (TRIVIÑOS, 2001, p. 85).

A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podendo concluir com trinta, quarenta, sessenta, porque cada pergunta pode originar outras perguntas esclarecedoras do investigador, não satisfeito com as respostas anteriores recebidas (TRIVIÑOS, 2001, p. 85-86).

É possível, no entanto, que nem todos os professores e alunos tenham nos permitido os esclarecimentos necessários devido ao tempo de que dispunham alguns deles para nos dar a entrevista. Mas pensamos que a maioria nos deu essa oportunidade.

#### **1.2.4- Modos de análise das informações**

Para trabalhar com nossas entrevistas, após degavadas, foi necessário realizar uma leitura bastante aprofundada, buscando retirar das mesmas as categorias empíricas capazes de ajudar a responder aos objetivos que nos propusemos em nosso estudo.

Em nossa pesquisa de mestrado, usamos Bardin para trabalhar com a análise de conteúdos. Em nossa tese, a princípio, pensamos, e chegamos a estudar nesta universidade, a análise de discurso da linha francesa durante quatro semestres, mas, considerando que não somos da área da lingüística e, sendo assim, torna-se mais difícil para nós, continuamos com a linha da análise de conteúdos.

Para Bardin (1979, p. 118), "classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com a outra. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles".

Com a ajuda de colegas do grupo de pesquisas e de nosso orientador, numeramos nossas entrevistas e, a partir da entrevista selecionada como número um, estabelecemos as categorias empíricas de nosso estudo. Após esse procedimento com a entrevista escolhida para ser a primeira, mesmo que nas outras apareçam categorias novas, esse trabalho de estabelecer as categorias torna-se mais fácil. Esse procedimento realizou-se com todos os sujeitos que participaram de nossa pesquisa: os jovens trabalhadores e trabalhadoras estudantes, suas professoras e professores e suas mães.

O processo de estabelecer categorias exigiu de nós uma análise sistemática das entrevistas, para que pudéssemos chegar a uma redução das categorias que nos ajudariam a análise de nossos resultados. Para isso também contamos com apoio de duas colegas de nosso grupo e de nosso orientador.

Entendemos que esse trabalho de redução das categorias responde ao que Bardin chama de "investigação do que cada uma delas tem em comum com a outra". Após a redução, chegamos então "ao agrupamento da parte comum existente entre seus elementos".

Após a redução das categorias fizemos quadros para que pudéssemos melhor visualizar as respostas dos sujeitos de forma sistematizada e coerente com aquilo que queríamos demonstrar.

Além dos quadros que contemplam as categorias empíricas, fizemos ainda os seguintes quadros: Quadro com a identificação dos jovens no que se refere à idade e ao bairro onde moram (APÊNDICE C); Quadro com a identificação da escola, série e turno em que estudam e ao aproveitamento final (APÊNDICE D); Quadro que identifica o local de trabalho, o tempo de trabalho, a função ou cargo, o horário e o turno em que os jovens trabalhavam (APÊNDICE E).

Os quadros que fizemos sobre os professores mostram, a disciplina em que lecionam, a série, o tempo de profissão, a graduação e a instituição em que estudaram (APÊNDICE F). Além desse quadro, fizemos um quadro que mostra o que os professores pensam de serem professores (APÊNDICE G).

Sobre as mães, fizemos um quadro que mostra a idade, o grau de instrução, o trabalho que realizam e o número de filhos que as mesmas têm (APÊNDICE H).

Encontram-se também nos apêndices os roteiros básicos das entrevistas semi-estruturadas que realizamos com os jovens, os (as) professoras e as mães.

Sobre o currículo das escolas só apresentamos de uma das escolas (ANEXO A) porque não tivemos acesso aos currículos das outras escolas. Do Projeto Político-Pedagógico das escolas também não foi possível ter uma cópia, para que pudéssemos analisá-lo melhor. Conseguimos fazer a leitura do P.P.P. da escola "Gama", mas não nos permitiram sair com o mesmo para fazer cópia, já que o xerox da escola encontrava-se estragado. O histórico e os currículos do ensino médio e do EJA da escola "Gama" encontram-se nos anexos.



Consideramos que a parte da análise das entrevistas foi a mais difícil, porque diante de tanto material empírico, precisamos fazer cortes necessários e isso significou uma separação das histórias que nos foram contadas pelos sujeitos de nossa pesquisa e que, muitas vezes, nos deixaram emocionada por constatar que essas pessoas, mesmo vivendo com tantas dificuldades sociais, mantêm esperanças na vida e no futuro.

Com a redução de nossas categorias empíricas, a descrição, análise, interpretação e compreensão de nosso fenômeno focalizado tem como norte nossas teses e nossos objetivos, iluminados pela teoria que fundamenta o fenômeno.

## **2 - A REALIDADE CONTRADITÓRIA E DE SOBREVIVÊNCIA DO (A) JOVEM TRABALHADOR (A) ESTUDANTE.**

### **2.1-Quem são os jovens que trabalhadores estudantes.**

Pesquisar sobre os jovens que trabalham e estudam envolve pesquisar seu entorno: os locais onde os encontramos e as pessoas que fazem parte de suas vidas. Ao ouvir seus dizeres, nosso olhar sobre o fenômeno que ora nos dispomos a estudar se enriquece.

Nessa parte, incluímos as escolas onde pesquisamos, suas mães e suas professoras e professores, sujeitos que nos ajudaram a analisar com mais clareza as questões referentes às condições e significados do trabalho e do estudo para os jovens.

Conforme já colocamos na apresentação realizamos nossa pesquisa em três escolas públicas estaduais de ensino básico de Porto Alegre. A escolha das escolas relaciona-se aos critérios que estabelecemos juntamente com nosso orientador.

Para nós, a escola pública estadual e /ou municipal é o local mais apropriado para encontrarmos os jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, porque precisam trabalhar. São nessas escolas que se encontram os jovens mais pobres que fizeram parte de nossa população e que correspondiam ao problema de pesquisa que colocamos para nosso estudo.

Os critérios estabelecidos encontram-se explicitados na metodologia de nosso trabalho. Apresentamos em detalhes os acontecimentos que envolveram a busca de nossa população e amostra.

Sobre a realidade de trabalho dos jovens entrevistados podemos dizer que as atividades realizadas suas funções ou cargos são bastante variados. Oito são estagiários. Seus estágios são realizados em locais tais como: banco, órgão público estadual, atendente de correios

terceirizados, biblioteca, quartel (dois jovens), caixa de supermercado, escritório de advocacia e em órgão público federal. Os jovens estagiários estão fazendo estágio no setor terciário da economia e em particular no serviço público. Apenas três são do setor de serviços públicos. Sobre os não estagiários, temos dois jovens que ajudam o pai. Um é autônomo em serviços gerais, e o outro trabalha em uma ferragem pertencente à família. Temos duas jovens que são domésticas. Uma delas foi contratada como babá de duas crianças, mas na verdade fazia toda o serviço da casa, não tinha carteira assinada, trabalhava dois domingos do mês pela manhã e foi demitida sem terem sido pagos seus direitos trabalhistas. Duas jovens são garçonetes que, além de atender ao público, realizam serviços gerais tais como lavar a louça e tirar o lixo. Um jovem é atendente de um restaurante. Ajuda na cozinha, serve e limpa as mesas e também realiza serviços gerais tais como limpar o banheiro. Temos ainda um jardineiro, um marceneiro e artesão, três auxiliares de escritório, uma secretária de uma escola infantil, um trabalhador em uma escola de informática, que, por entender muito de computador, foi convidado a dar aulas de informática, um free lance que trabalha com a venda de jornais na rua, um jovem que trabalha em uma revendedora de automóveis fazendo serviços gerais e um jovem que trabalha em uma montadora de andaimes na construção civil.

Sobre as condições de trabalho e seus direitos legais, podemos dizer mais exatamente que, dos vinte e cinco jovens que participaram de nossa pesquisa, temos apenas sete jovens que não são estagiários e que possuem carteira assinada. Temos dez jovens que trabalham sem carteira assinada e seu trabalho não é considerado estágio, e oito estagiários. Isso quer dizer que, dos vinte e cinco entrevistados, dezoito jovens não possuem condições regulares de contrato de trabalho, se juntarmos os estagiários com os não estagiários que trabalham sem carteira assinada. Alguns ainda não têm a idade mínima para assinar a carteira e outros já têm, mas a empresa não assina alegando os mais diversos motivos.

Quanto ao tempo de trabalho, quinze jovens estão no primeiro emprego, três no segundo emprego e um no terceiro emprego. Temos também três jovens que trabalham desde criança nas mais variadas atividades, como pedir na rua, lavar carros e vender frutas, cortar grama e ser auxiliar de marcenaria. Sobre os outros três jovens, apenas temos um que não prestou essa informação, uma que nos disse ter apenas três meses de trabalho e outra que é empregada doméstica a nove meses.

Os estágios são de um a dois anos e iniciam formalmente através da escola, em convênio com o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), a partir do segundo ano do ensino médio. Existem, no entanto, vários jovens que, mesmo não estando no ensino médio, arrumam um emprego que é denominado de estágio ou arrumam um estágio, como no caso do jovem bancário, através de outras instituições<sup>39</sup>, enquanto que outros arrumam empregos como contrato de experiência por três meses e, portanto, também não têm carteira assinada, apesar de estarem na idade legal para assinarem a carteira.

Sobre esse fato, duas experiências relatadas são de singular importância na investigação relativamente às condições de trabalho dos jovens. Uma jovem que trabalha em um restaurante de um shopping da cidade, das 12 horas até o seu fechamento, relatou que os chefes disseram a ela que só assinariam a carteira se ela realmente quisesse ficar no trabalho, porque se eles assinassem a carteira e ela saísse do trabalho, ela “sujaria” sua carteira. O outro é de um jovem de dezesseis anos que trabalha sem carteira assinada. Após a sua entrevista, ficou com medo e pediu de volta a fita gravada. Afirmou que, se alguém soubesse desse fato, ele poderia perder o emprego. No entanto, após conversarmos com ele junto com a orientadora educacional e mostrarmos que, em nossa dissertação, não apareciam nomes de alunos, professoras e familiares, o jovem concordou que sua entrevista poderia fazer parte de nossa pesquisa.

Cinco mães participaram de nossa pesquisa. Queremos salientar que nosso propósito era entrevistar também os pais, mas não houve oportunidade. As mães mostraram-se mais receptivas e com mais disponibilidade de tempo. Apenas um pai ficou interessado e o convite a ele foi renovado, mas não obtivemos retorno quanto à sua disponibilidade.

Dois mães trabalham fora de casa para dar melhores condições de vida à família. Uma das mães trabalha em casa como dona de casa, porque pensa que esse trabalho é necessário para a família. Ela cuida da neta para que sua filha possa trabalhar. Duas, por motivos que consideramos importantes não estavam naquele momento trabalhando fora de casa. Uma delas fechou a loja de 1,99 que tinha perto do local de moradia. O filho, nosso entrevistado, trabalhava com ela naquela época. Essa mãe tem uma história como trabalhadora no ramo de comércio de Porto Alegre, tendo trabalhado nas melhores lojas de moda que existiam em Porto Alegre. Hoje está aposentada. Pensa em voltar a trabalhar como manicura ou cabeleireira. A outra deixou de

---

<sup>39</sup> Esse jovem arrumou estágio através de uma instituição religiosa e de caridade que fica perto de sua casa na zona sul

trabalhar por motivo de doença grave na coluna, adquirida devido às condições de trabalho que enfrentou desde os seis anos de idade. Essa mãe já sofreu quatro cirurgias na coluna. Sua inserção no trabalho precoce deveu-se ao alcoolismo do pai, o que levou sua mãe a colocar as crianças para trabalhar.

Três das mães entrevistadas têm a idade acima de quarenta anos e duas mães têm mais do que cinqüenta anos.

Uma das mães tem seis filhos, três têm quatro filhos e uma tem dois filhos. Quanto ao grau de instrução, apenas uma delas chegou ao ensino superior, mas não pode completá-lo. Três têm o ensino fundamental incompleto (na época 1º grau), e uma delas tem o ensino médio incompleto (na época 2º grau).

A mãe que tem o ensino superior incompleto foi aluna da UFRGS, trabalha no setor financeiro de uma escola estadual e seu maior desejo é voltar a estudar<sup>40</sup>. No momento, essa mãe e sua filha, que foi por nós entrevistada, instalam uma banca de livros perto da praça da Redenção (Parque Farroupilha) nos finais de semana. Com isso, ajudam a completar a renda familiar. O marido encontra-se doente e impossibilitado de trabalhar e a jovem, sua filha, perdeu o estágio porque terminou o ensino médio.

Entrevistá-las foi em parte difícil e ao mesmo tempo agradável. Difícil porque estávamos novamente penetrando na intimidade de suas casas (como aconteceu durante nosso mestrado) para saber porque, em que condições e o que pensavam de seus filhos trabalharem. Este é um momento delicado de nosso trabalho, pois queremos investigar sem que essas agradáveis pessoas, que aceitaram com tanta gentileza nossa presença, sintam-se invadidas em sua privacidade. Especialmente, para nossa alegria e conforto, essas mães gostaram de dar a entrevista, ofereceram-nos café, biscoitos e ainda foi possível para nós em uma dessas casas, conhecer melhor o modo de vida de um dos jovens trabalhadores e de sua irmã: como vivem, o que gostam e como são solidários com sua mãe e com seu pai.

As mães, além de falarem sobre as condições de trabalho e escolares de seus filhos, também falaram sobre os sentidos que para elas apresenta o trabalho e o estudo. O sentido do

---

<sup>40</sup> Reencontramos essa mãe. Ela continua a vender livros perto da praça da Redenção aos domingos, mas está feliz porque conseguiu ser aprovada no vestibular da UFRGS em Arquivologia, curso que havia abandonado. Sua filha, após terminar o ensino médio, perdeu o estágio e ficou sem emprego algum tempo. No momento está trabalhando em um cinema da cidade três dias por semana e ganha meio salário mínimo. Teve proposta de passar a ser Ful / Time, trabalhar todos os dias com carteira assinada. O filho conseguiu ser aprovado para o pós-médio em contabilidade na

trabalho e do estudo, para essas mães, sem dúvida, resulta de suas próprias condições de vida (condição de classe), sua história e as ideologias que influenciaram na constituição desses sentidos.

Participaram de nossa pesquisa doze professoras e dois professores pertencentes às três escolas estaduais de Porto Alegre onde realizamos a pesquisa com os jovens trabalhadores alunos. Tanto as professoras quanto os professores possuem curso superior. Uma das professoras da escola “Alfa” tem pós-graduação na UNB em educação de jovens e adultos e outra professora da escola “Beta” tem mestrado em história na UFRGS. Quando esta professora nos concedeu a entrevista, estava substituindo um professor da UFRGS, afastado para terminar seu doutorado. Essa professora disse-nos desejar continuar sendo professora estadual, porque escolheu esse caminho. Para ela, ser professora dos alunos das escolas públicas é uma tarefa importante que tem que ser desenvolvida pelos melhores professores devido à influência que um professor pode exercer na vida de seus alunos, “para o bem ou para o mal”. Sente-se responsável por “tocar em seus corações e mentes” e porque considera que muito recebeu de seus professores e da escola pública, quando foi aluna.

Quanto ao tempo de profissão, cinco participantes têm mais de vinte anos de profissão. Dois têm mais de dez anos de profissão e sete têm menos de dez anos de profissão. As disciplinas que lecionam são: história, ciências, artes, inglês, português, matemática, cidadania, biologia, química, geografia. Uma das entrevistadas é coordenadora pedagógica da escola do noturno, escola que denominamos “Gama” e na qual desenvolvemos parte de nossa pesquisa.

Os dois professores do sexo masculino que concordaram em participar da nossa pesquisa pertencem à escola “Gama”.

Quanto à série em que lecionam, seis professoras lecionam no ensino médio. Três professoras e um professor lecionam no ensino fundamental e médio. Duas professoras e um professor lecionam no ensino fundamental (EJA da escola “Gama”), e uma professora é a coordenadora pedagógica.

Em nossa agenda constavam os nomes das coordenadoras pedagógicas das outras duas escolas, bem como o nome de duas orientadoras educacionais das outras duas escolas, mas essas entrevistas não se concretizaram por motivos alheios à nossa vontade. Uma das coordenadoras,

---

mesma escola em que estudava. Pretende, com isso, ter outra profissão para fazer a mediação entre sua realidade atual e seu sonho futuro que é fazer o curso superior. Tanto o filho quanto a filha foram reprovados no vestibular.

mesmo tendo confirmado e agendado sua entrevista para seu melhor dia, não compareceu à escola. As orientadoras e coordenadoras exercem tantas ações na escola, que consideramos fora de suas possibilidades que as mesmas possam dispor de tempo para atender de forma adequada possíveis pesquisadoras. Também foi possível observar que, mesmo demonstrando boa vontade, as colegas das escolas públicas sentem a pesquisadora como alguém que atrapalha o andamento da escola. As professoras, as coordenadoras e as orientadoras são por demais solicitadas por parte dos alunos, da direção e também pela SEC (Secretaria Estadual de Educação).

Durante nossa pesquisa de campo, uma das perguntas que fizemos as professoras e professores foi: “O que pensa sobre ser professor” (APÊNDICE F) Sobre essa questão, organizamos um quadro para melhor apreciar as respostas e tentar penetrar em seus significados. Oito professores disseram que “gostam muito” de ser professores, mesmo reconhecendo que é uma profissão “muito desgastante”. Duas professoras disseram que “adoram” ser professoras. Uma disse sentir-se “realizada” e completou dizendo: “É a melhor opção que eu fiz”. Uma disse: “É uma profissão gratificante devido às relações pessoais”. Apenas duas professoras deram respostas mais ambíguas. Uma delas disse estar “um pouco cansada do aluno e da estrutura”. Essa professora também disse estar no final da carreira e prosseguiu: “Já fui uma professora melhor, hoje eu sou uma professora boa”. A resposta da outra professora é de quem se sente dividida. Para ela, “a parte burocrática é extremamente desgastante”, mas o contato com os alunos e com as pessoas é maravilhoso”.

O problema colocado pela maioria é o salário e as condições materiais de trabalho. Essas questões aparecerão com mais nitidez nos fragmentos das falas dos professores.

Ao falarmos especialmente dos vinte e cinco jovens que participaram de nossa pesquisa, de suas condições de trabalho e de estudo, continuamos, ainda bastante surpresa. Nossa perplexidade anterior foi a constatação de que aqueles jovens de quatorze a dezessete anos buscaram empregos de forma “espontânea”, ou seja, davam a entender que ninguém da família os mandou procurar emprego. Também diziam que estavam felizes por estarem trabalhando e poderem comprar “suas coisas”. Além disso, não apontavam pontos negativos em seus trabalhos, mas contradiziam essa afirmação no aprofundamento das entrevistas.

Em nossa pesquisa anterior, colocamos que o nível de consciência dos jovens brasileiros se diferenciava do nível de consciência dos jovens argentinos e que esse aspecto poderia ser fruto de sua faixa etária e de seu grau de estudo que era diferente dos jovens argentinos.

Em nossa pesquisa atual, muito desses aspectos se repetem. Por exemplo: procurar o trabalho porque assim o desejam, estarem felizes por poderem comprar suas coisas e pensarem que é mais positivo trabalhar do que não trabalhar. Os jovens, em geral, falam bem dos patrões, mesmo a jovem que foi demitida sem direitos, e o jovem que já tem dezesseis anos e não tem carteira assinada. Parecia que estavam defendendo os patrões, justificando-os.

Entendemos que pelo menos dois componentes estão presentes nesse fenômeno e poderiam justificar tal atitude. O componente de classe e o componente ideológico.

Dos vinte e cinco jovens que participaram da pesquisa, podemos afirmar que apenas três poderiam ter acesso e permanecer estudando na escola pública estadual mesmo que não trabalhassem. Ou seja, esses três jovens tinham uma melhor base econômica familiar. Um deles trabalhava na pequena empresa do pai, o outro era professor de informática e conhecia muito seu ofício, porque a condição de seu pai permite o sustento dessa tecnologia em casa. Apesar de sua mãe não trabalhar fora de casa, seu pai tem um bom salário, porque é técnico em cenografia de uma universidade. O terceiro jovem mora numa boa casa<sup>41</sup>, tem irmãos já formados e os pais aposentados têm melhor base econômica. Desses jovens, podemos dizer que eles trabalham mais por uma questão cultural da família que deseja que o filho seja responsável e acredita no trabalho como mediador dessa responsabilidade. Essa concepção está presente na maioria de nossos entrevistados, mas não acreditamos que seja apenas a questão cultural o fator predominante, pois a cultura não é um aspecto separado do modo de produção predominante no sistema capitalista e que deva ser a categoria de análise mais importante. Pensamos que existem, sim, os fatores culturais, mas que eles estão diretamente ligados à organização maior de uma determinada sociedade e que a ideologia do sistema influi na visão das pessoas sobre a realidade que as circunda.

Os outros vinte e três jovens eram de famílias mais pobres e ajudavam na renda familiar ou, pelo menos, a comprar suas próprias roupas - o que, na verdade, os pais não podem dar. Com isso queremos dizer que o motivo mais forte que os leva a procurar emprego, mesmo que isso seja negado ou enfeitado por eles, pela família e pela escola, é sua condição de classe social.

Uma das mães que entrevistamos assim se expressou:

---

<sup>41</sup> Pude conhecer a casa desse aluno porque sua mãe foi uma de minhas entrevistadas. O local é longe, o que deveria deixá-lo cansado, mas as possibilidades da família não são de pobreza. Esse jovem, no entanto, foi reprovado na escola. Sua mãe se queixou da escola por não tê-la avisado das condições de aproveitamento do filho.



A gente se sujeita a esse tipo de coisa, pela situação da família, pela situação deles mesmo. Muitas vezes é a mãe, o filho, o irmão mais velho, que ajudam a sustentar o mínimo possível. Os meus guris pequenos têm o CEDEL, que é uma creche onde eles ficam pela manhã. Eles vão para lá de manhã, tomam café, almoçam, descansam um pouco, vão para o colégio, atravessam a rua e estão todos na escola, porque se eu fosse ficar com todos eles em casa eu não teria como. Acho que muitos deles estariam como esses que estão cheirando cedo. O que fazer? Eu tenho que trabalhar. Meu marido agora está doente, mas não é o caso, meu marido, também, estava trabalhando e também não dava. Só uma pessoa trabalhando não tem condições. (E5).

A fala dessa mãe, justamente a mãe que tem mais estudo de todas as entrevistadas, clareia a questão da condição de classe da família, e a realidade do trabalho de exploração dos muito jovens que têm que assumir responsabilidades familiares em tenra idade. Também revela a contradição do sistema que leva as mães e pais a preferirem ver seus filhos sendo explorados a serem jovens de rua ou drogados.

Muitos jovens não moram com os pais, mas falaram sobre os tipos de atividades presentes como forma de trabalho de seus familiares: motorista de transportadora, costureira, trabalhadores da terra no interior do Estado como empregados, marceneiro, eletricista, faxineira, dona de casa que vive com a pensão do pai já falecido, comerciária, autônomo, mestre de obras, pai com problemas de alcoolismo e mãe já falecida, estoquista da Avipal, varredora de rua (DMLU), zelador, carteiro, astróloga, militar da Brigada, pai aposentado por acidente de trabalho e servente de obra.

Como sabemos, essas profissões não são bem remuneradas em nossa sociedade e, inclusive, são consideradas subalternas. Isso determina a necessidade dos jovens nossos entrevistados de trabalhar para ajudar a família.

Como nos fala Arroyo (1986) a esses jovens não é permitido o tempo para as brincadeiras próprias dos adolescentes, as expectativas ligadas à juventude de sonhar com um futuro com melhores realizações. Os sonhos estão presentes, mas ligam-se às esperanças que movem o ser humano e não à certeza e à confiança de que podem contar com a ajuda dos mais velhos.

Dal Rosso e Resende (1986, p. 79), dizem que “sabemos que alguns menores trabalham e precisam trabalhar enquanto outros não trabalham e não precisam trabalhar. Eis o problema fundamental. Entre uns e outros perpassa uma determinação de classe social”.

A categoria classe social, negada atualmente pelos teóricos pós-modernos, é discutida por Wood (1999) que traz novas concepções do que é classe social na sua tentativa de renovação do materialismo histórico.

Para Wood (1999) existem duas concepções de classe: a que considera a classe como um local numa estrutura, (concepção geológica de classe); outra que considera classe social como uma relação social “determinada” pela forma específica do processo de produção capitalista ou de como “se extrai a mais-valia dos produtores diretos”. Esta última é a concepção que colocamos acima, ao citarmos Dal Rosso e Resende quando falam do trabalho dos jovens por necessidade. Wood coloca que a segunda é uma concepção especificamente marxista, mas que existem correntes no marxismo que se aproximam mais da primeira concepção que é estrutural e trata a classe como relação com os meios de produção.

Wood (1999) explica que essa concepção de classe marxista não foi claramente elaborada nem por Marx nem pelos teóricos do materialismo histórico que o sucederam. Para Wood, o autor que melhor aprofundou e esboçou uma teoria marxista de classe foi E.P.Thompson. Apesar das controvérsias e das críticas à obra de Thompson por marxistas e não-marxistas, Wood defende e amplia a concepção de classe social desenvolvida por E.P.Thompson. Resgata as concepções de Thompson sobre classe social. Dialoga com seus críticos, defendendo-o, contra-argumentando, extraindo de sua obra a essência de seu pensamento, visando esclarecer e sistematizar a teoria deste autor.

Tanto Thompson quanto Wood defendem uma concepção de classe social como processo e como relação em oposição a uma concepção estrutural estratificada, para a qual, segundo a autora, os críticos de Thompson acabam convergindo. Os críticos marxistas de Thompson acabam assumindo, eles próprios, a postura teórica que desejam atingir e que erroneamente atribuem a Thompson. Eles sofreriam de uma cegueira epistemológica que não os permitiria captar a argumentação de Thompson, interpretando sua teoria de modo equivocado.

Na teoria marxista existe uma formulação clássica que distingue “classe em si”, definida por referência às relações de produção, e “classe para si”, definida por referência à consciência de classe e cultura. A “classe em si” seria uma definição objetiva, independente da vontade dos sujeitos, dependente apenas das condições objetivas em que estes se encontram nas relações de produção: os proprietários dos meios de produção pertenceriam a uma classe (burguesia) e os não-proprietários, a outra (proletariado). A “classe para si” dependeria da evidência de

consciência de classe, na qual os sujeitos autoconscientes e ativos, organizados e em oposição às outras classes, assumiriam o papel de “sujeito histórico” das transformações sociais.

A concepção estrutural define classe social por referência às relações de produção (classe em si). Thompson foi acusado de crer que a classe não poderia ser definida em termos de relações de produção, uma vez que as relações de produção não determinam (mecanicamente) a consciência de classe. Para seus críticos, Thompson rejeita a definição estrutural e se identifica com a definição de classe por referência à consciência de classe e cultura (classe para si). Ele teria desprezado com muita facilidade as determinações objetivas e estruturais, negando a existência da classe na ausência de consciência de classe e defendendo uma concepção excessivamente voluntarista e subjetiva. Wood afirma o contrário. Para ela, “a grande força da concepção de classe de Thompson é ser capaz de reconhecer e explicar as operações de classe na ausência da consciência de classe” (WOOD, 2003).

O tipo de definição estrutural, adotado pelos críticos de Thompson, seria incapaz de demonstrar a eficácia da classe na ausência de formações conscientes de classe claramente visíveis. Além disso, essa definição (a definição estrutural) não teria força para se contrapor à acusação dos autores não-marxistas segundo os quais o conceito de classe social seria um construto ideologicamente motivado e sem consistência teórica.

Segundo Wood (1999), Thompson considera, sim, que as classes são constituídas pelos modos de produção, mas dá ênfase às explicações para o processo de formação de classes, um processo problemático que não é constituído imediata e mecanicamente pelas relações de produção. Para ele a luta de classes precede a classe. Ele pressupõe que as relações de produção distribuam as pessoas em situações de classe que geram antagonismos essenciais, conflitos de interesses e condições de luta. Mas é somente à medida que as pessoas trabalham e vivenciam sua situação determinada, com suas expectativas de melhoria, herança cultural e no interior do conjunto das relações sociais, que, então, o conflito se desenvolve na forma de classe. As pessoas compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valor conforme as formas de classe.

Os jovens trabalhadores estudantes que participaram de nossa pesquisa estão distribuídos em situações de classe pelas relações de produção. Alguns têm consciência de sua situação de classe, porque vivenciam dentro do ambiente de trabalho essa situação. Assim o demonstram com palavras, mas não participam de seu sindicato e de nenhuma luta de classe efetiva que os leve a

descobrir e a formar sua consciência. Logo, a partir da concepção de Thompson e Wood, esses jovens estariam apenas no início do processo de formação de classe.

A fala de um jovem que fazia estágio em um Banco exemplifica essa nossa constatação.

Diz ele:

Eu acho a escola muito importante. Com estudo hoje já é difícil, imagina sem. Se quiser ser alguém terei que estudar. Eu comecei a ver isso no ano passado quando comecei a trabalhar. Lá no meu serviço a maioria tem curso superior. Tu estudando, estando formado, melhora as condições. Eu trabalho no arquivo e vejo nas pastas. Uma analista de sistema ganha dez mil por mês. Um advogado ganha treze mil por mês. Eles têm atendimento exclusivo. Mas é preciso ser muito inteligente. A maioria dos meus colegas começou como estagiário. Tem uma estagiária que fez curso nos EUA e outro fez no Canadá. Eles são estagiários da faculdade. Eu sou estagiário de 2º grau. Ele fez um curso no Canadá e a outra morou nos Estados Unidos. A outra que está ali fez comércio exterior. A outra faz administração de empresas. Esses estagiários são filhos de pai rico, entende? Eles estão lá para aprender mais. (E1)

Em nosso entendimento, esse jovem estava vivendo a sua condição de classe e, mesmo que fosse apenas um início, sua consciência já conseguia distinguir aqueles que podem ter um estudo diferenciado e melhores oportunidades de trabalho da sua condição de estudante e de trabalhador estagiário de nível médio. Esse jovem foi reprovado e saiu da escola. Colocou-nos sua idéia de fazer o supletivo, pois achava que estava atrasado nos estudos. Com dezessete anos, ainda estava na 8ª série do ensino fundamental. Seus professores não sabiam o que havia acontecido com ele. Uma das suas professoras reduziu seu problema à falta de responsabilidade.

Disse-nos:

Ele não dormia em aula. Só que ele fazia questão de não entregar as coisas. Ele fazia questão de não estudar. Entregava as provas em branco. Isso que era com consulta. Então, ele dizia assim: Não tenho tempo, não quero. Então eu larguei, porque eu vi que ele não queria. Ele saiu. Ele repetiu. Não fazia nada na sala de aula. A responsabilidade dele era assim zero. Era um menino de muito boa aparência, um menino inteligente, muito capaz, mas ele não fazia nenhuma coisa nem outra. (E6)

A professora não conhecia a realidade de seu aluno e se contradizia quando afirmava que o trabalho é importante porque aumenta a responsabilidade, mas rotulou-o de irresponsável porque fracassou nos estudos. A compreensão do problema de seu aluno, no interior de uma totalidade complexa de relações sociais, não foi descoberto, nem formado na consciência dessa professora.

Para Thompson e Wood, portanto, as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir dos processos de luta, à medida que as pessoas vivem e trabalham suas situações de classe. A distribuição das pessoas em situações de classe, a partir das relações de produção, seria apenas o início e não a conclusão do processo de formação de classe. Este seria gerado pela vivência e pela experiência das pessoas no interior de uma totalidade complexa de relações sociais e legados históricos. As formações de classe e a descoberta da consciência de classe são, portanto, um processo histórico necessário e não a mera contingência de uma estrutura estática. Dito de outra forma, um processo histórico materialmente estruturado, formado pela lógica das determinações materiais. A classe, visível apenas no processo, é observada ao longo do tempo, como um padrão nas relações, nas instituições e nos valores sociais. (WOOD, 2003)

A definição de classe, como processo ativo e como relação histórica, defende a classe contra as práticas políticas que suprimem a ação humana, em especial aquelas que negam a atividade própria da classe operária, encontrando substitutos para o seu papel político. Ao colocar a luta de classe como centro, Thompson recupera o projeto político construído “desde baixo” contra as opressões da dominação de classe e também contra um programa de socialismo “imposto desde cima”. (WOOD, 2003)

Os jovens trabalhadores estudantes ainda não são uma “classe para si”. Alguns possuem alguma consciência de sua situação, mas não estão organizados em oposição às outras classes e sequer conhecem seus sindicatos. Na sua concepção eles precisam trabalhar, aprendem no trabalho, fazem amigos, e isso é o quanto basta para que se submetam. Alguns ficam muito encantados de poderem ir ao Shopping comprar os tênis de marca. Esse elemento já estava presente em nossa dissertação de mestrado e também se repetiu nessa pesquisa.

## **2.2 Condições de trabalho e de estudo**

### **2.2.1 Opiniões dos (das) trabalhadores estudantes**

Como já afirmamos antes, nosso trabalho de investigação baseia-se no ponto de vista da dialética materialista, portanto, é analisado usando as categorias e leis da DM. Devemos considerar que o fenômeno que trata dos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, nas

escolas públicas estaduais de Porto Alegre, é uma parte da matéria, ou seja, é um fenômeno material de natureza sócio-educativa. Nesse sentido, “A dialética é uma ciência das formas de nosso pensamento, na medida em que não se limita aos problemas cotidianos da vida, mas tenta chegar a uma compreensão de processos mais amplos e complicados”.(TROTSKY, s/d, p. 69).

Nosso olhar sobre o fenômeno material que trata do trabalho e do estudo de crianças e jovens não é, portanto, um olhar que se limita a ver esse fenômeno como um problema normal e cotidiano, sem importância. Se assim o olhássemos, ficaríamos nas explicações comuns que em geral ouvimos em nossa pesquisa e em nossos anos de experiência como professora e orientadora educacional, tais como: “Isso sempre foi assim e não vai mudar”, “Eles trabalham porque precisam”, “Trabalhar é bom para eles porque assim adquirem responsabilidade”, “Enquanto trabalham não estão se drogando”. Queremos olhar esse fenômeno material buscando compreendê-lo como parte de um outro fenômeno mais amplo e complexo.

Quando tínhamos apenas uma percepção, uma contemplação viva desse fenômeno “o jovem que trabalha e estuda”, através das escolas e em nossas aulas, compreendemos que esse fenômeno era apenas nosso concreto sensível. Para tentar compreendê-lo com mais profundidade, iniciamos a estudá-lo. Com isso começamos também a formar nossa consciência crítica e a tomar consciência de que este fenômeno é diferente de outros fenômenos.

Para compreendermos a lógica dialética, tivemos necessidade de buscar no máximo de autores possíveis suas explicações e refletir profundamente sobre esse olhar particular que o MD lança aos fenômenos da realidade social. A partir dessas explicações, procuramos compreender também o método dialético.

Trotsky foi um dos autores no qual nos baseamos para essa compreensão, além do estudo de Cheptulin, que consideramos o mais completo sobre a filosofia dialética materialista. Como entendemos as explicações de Trotsky é o que apresentamos a seguir.

A lógica dialética baseia-se no axioma de que tudo se modifica constantemente, ou todos os fenômenos materiais estão em constante movimento. Esse movimento constante é a essência da dialética. “A” não é igual a “A”. 1 kg de pão não é igual a outro kg de pão da mesma natureza. Sempre haverá diferenças. Poderão existir semelhanças, mas não igualdade. No Estado capitalista representado por diferentes governos um dólar não é igual a outro um dólar. Todos os corpos mudam constantemente de tamanho, de peso, cor. Nunca são iguais a si mesmos. O trabalhador,

quando cria um objeto qualquer, sabe que é impossível elaborar dois objetos completamente iguais. Sempre há desvios, dentro de certos limites para que possamos olhá-los como iguais.

Por um lado, “A” é igual a “A” se constituindo no ponto de partida de nossos conhecimentos, mas, por outro lado, é também o ponto de partida de todos os erros de nosso conhecimento. A uniformidade existe apenas dentro de certos limites. Se as mudanças quantitativas de “A” são desprezíveis para o fenômeno material em estudo, então podemos dizer que “A” é igual a “A”. Porém, se as mudanças quantitativas ultrapassam certos limites se convertem em mudanças qualitativas. 1kg de pão submetido a ação da água deixa de ser 1 kg de pão. A qualidade do pão muda, se transforma. Um jovem que trabalha sete ou oito horas por dia e estuda três horas na escola, compromete a qualidade de seu estudo. Se puder deixar de trabalhar tantas horas e puder estudar mais, melhorará sua condição de aprendizagem. Seu estudo conseqüentemente terá outra qualidade. Se isso acontecer de forma sistemática em sua vida, a possibilidade de uma formação com melhor nível de qualidade deixará de ser um sonho para o futuro e será realidade do presente. A partir de melhores condições concretas, as possibilidades de realizar seus sonhos aumentarão. A quantidade de estudo passará a ser a qualidade de sua vida e não mais um mero dever ou necessidade imperiosa na esperança de ter emprego.

Esse fenômeno material particular, que se oferece à nossa investigação, está relacionado a um fenômeno mais geral e específico que é o modo de produção capitalista que, a partir dos últimos anos do século XX, reestruturou-se como um capitalismo globalizado. O agente mediador desse capitalismo é o Estado neoliberal.

Entre esse fenômeno geral<sup>42</sup>, que é o modo de produção capitalista, onde o trabalho assume uma forma e tem um conteúdo historicamente determinado, e o fenômeno particular, que é nosso objeto de estudo, temos um fenômeno singular que é a educação de jovens e adultos no Brasil e no Rio Grande do Sul.

O que torna a EJA singular é, por exemplo, seu currículo que deveria ser diferente de outros currículos, apesar de ter como os outros currículos a referência da lei. A EJA existe como efeito da impossibilidade de crianças e jovens pobres estudarem no tempo regular. Nesse tempo próprio a seus estudos, os mesmos se evadem da escola, em geral para trabalhar. Essa modalidade

---

<sup>42</sup> Geral é o que se repete. Tanto no primeiro mundo quanto no terceiro mundo o capitalismo tem uma característica fundamental. A expropriação de mais valia dos trabalhadores, ou seja, o trabalho no capitalismo neoliberal é de exploração. Esse capitalismo globalizado e neoliberal é triunfante no final do séc. XX e início do séc. XXI por isso

de ensino existe como resultado de lutas organizadas que defendem uma teoria e metodologia de ensino própria, adequada às condições de desenvolvimento dos jovens e adultos que trabalham. Essa modalidade de ensino singulariza-se, torna-se diferente de outras modalidades de ensino, tais como: educação a distância e educação especial entre outras.

Os jovens que participaram de nossa pesquisa e que fazem parte da escola noturna “Gama” pertencem à EJA dessa escola. Essa EJA não tem um currículo diferente de outros currículos, sequer respeita o fato de esses alunos trabalharem o dia inteiro. Dizemos isso porque nos baseamos nas observações e nas entrevistas realizadas com alunos e professores e conforme as opiniões que ouvimos. De um jovem ouvimos: O EJA, o ensino supletivo é ruim por isso porque tem várias idades. Tem os maduros, e os não tão maduros e querem levar aquilo na brincadeira (E12).

Um dos professores dessa escola também tem críticas à EJA. Disse-nos: “O EJA é como se fosse um paliativo” (E3).

A fala dessa professora explica como funciona A EJA em sua escola:

A escola tem suas regras para poder se manter. Às vezes eles se atrasam 10 minutos, e não os deixam entrar. Às vezes o professor, vem correndo para fazer um teste, é um pouco durão e não os deixa entrar. Ele não pode chegar atrasado senão ele fica para o lado de fora do portão. Ai um aluno disse para a direção: “professora, as vezes o ônibus atrasa. Trabalho na zona sul, até eu chegar aqui, moro perto, mas não dá tempo. Então deixa nós ficar no pátio.” Então eles tiveram que batalhar para poderem esperar aqui dentro do pátio. Quanto mais regras e trancas, mais vão deixá-los do lado de fora, mais eles não vão estudar. Nós não estamos preparados. Na verdade é isso, entendes? A gente não está preparada para aceitar o aluno que trabalha, para conviver. (E9)

Qual a contradição que aparece na fala dessa professora? Uma contradição que já apontamos em nosso estudo anterior: se o local de trabalho não incentiva o estudo, o local de estudo não considera as condições de trabalho do aluno.

Essa fala também nos lembra Arroyo (1986, p. 29) ao dizer:

É curiosa, para não dizer triste, a resistência que os educadores têm em trabalhar com a realidade das classes sociais. Se aceita que existam interesses antagônicos entre capital e trabalho, na fábrica e na empresa em geral. A escola, entretanto, faria parte de uma espécie de campo neutro, o campo da transmissão de cultura, do saber universal, dos valores ou

---

para nós ele é geral. Outros modos também exploraram o trabalho, mas consideramos que o capitalismo, ao tornar o



dos instrumentos necessários à introdução de todo o indivíduo no convívio da sociedade moderna.

Um dos alunos da escola também falou sobre a questão contraditória do horário de entrada da seguinte forma:

Tem muita gente que encontrou muita dificuldade. Tem que ter força de vontade para continuar. Algumas coisas desanimam a gente. Tem muitos que matam aula, que vão embora, que não trabalham e chegam atrasados. Os que chegam do serviço querem entrar, o professor não deixa, porque acha que todo mundo é, assim, que vem para brincar na aula. Quem tem direito, não recebe o direito certo. O professor pensa que ele é um bagunceiro. Depois que bate para o primeiro período, só pode entrar às 8:05 min, mas dependendo, se tu participas na aula, o professor te dá uma chance para não perder a matéria. (E22)

Como podemos constatar, a EJA dessa escola não tem uma organização curricular e de planejamento singular. Aquilo que deveria ser diferente acontece de forma igual a qualquer outra aula das escolas públicas e com conteúdos ainda mais defasados.

Essa é a realidade escolar injusta que rodeia esses jovens, realidade essa ligada à economia capitalista com seu processo de produção de bens materiais que engendram determinado conteúdo (forças produtivas) e determinada forma de trabalho (relações de produção). Essa realidade influi na organização e gestão da escola. É desta realidade que se abstrai o conceito de matéria.

Segundo o materialismo dialético, tudo o que é realidade objetiva, tudo o que tem ligação com o mundo exterior refere-se à matéria. Na concepção de Marx, matéria é realidade objetiva que existe fora e independente de nossa consciência e reflete-se nela. Se um fenômeno dado relaciona-se à realidade objetiva, relaciona-se também à matéria. (CHEPTULIN, 1982)

Podemos dizer que as condições de trabalho e de estudo dos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo é uma realidade objetiva concreta que se insere e se relaciona a outra realidade objetiva concreta que é o capitalismo neoliberal existente na atualidade.

Os jovens que participaram de nossa pesquisa vivem diversas experiências que envolvem o contexto familiar, o espaço onde moram, os contextos do trabalho e da escola. Todos estão relacionados formando a sua realidade objetiva concreta que, em nossa opinião, é extremamente dura.

Sobre o espaço onde moram, todos dizem ter amigos e a maioria mora nesses lugares desde criança. Muitos, no entanto, ao descrever o ambiente referiram-se ao perigo que correm ao voltar para casa à noite, ao medo que sentem do tráfico e da drogadição. São lugares onde ocorrem constantes tiroteios e mortes além da batida da polícia. Outros cinco jovens referiram – se aos seus lugares de moradia como “becos”, conforme colocamos antes.

Na realidade familiar, aparece a pobreza, a doença e o alcoolismo, mas aparece ainda, juntamente com isso, a solidariedade.

Eu moro, com a minha mãe e com a minha namorada. A minha mãe é faxineira. Meu pai é desempregado. Tenho mais 3 irmãos. Tem um mais velho que tem 19, não mora comigo já é casado. Casou cedo também e tenho mais 2 irmãos pequenos que moram comigo. Dou-me mais com a minha mãe do que com o meu pai. Meu pai bebe, então ele fica meio xarope. Ele enche o saco, quer ser mais do que eu em casa, daí nós não nos damos muito bem. Eu já falei para ele que bebida é uma doença e que ele tem que se tratar e ele disse que não. Meu pai bebe já faz 10 anos e nunca parou. Quer beber, beber, beber. Só para de beber quando dorme. (E10)

Eu moro num beco. A minha rua não é asfaltada, porque eu moro num beco. Antes era ruim ali, era só beco, agora não, agora tem rua perto que está asfaltada. O mercado é perto. Eu vim morar ali com sete anos. Minha mãe trabalhava de doméstica. Agora ela está trabalhando na Vila que nós moramos. É da prefeitura. Eles mandaram somente para as pessoas que estavam precisando trabalhar. Minha mãe estava desempregada. Ela ficava varrendo a rua e fazendo curso. Meu pai trabalha numa desentupidora. Sempre tem brigas na família. A minha mãe estava sempre correndo, por causa do meu irmão, porque ele estava fazendo tratamento, desintoxicação. De drogas. Ele tem 15 anos. Ele não se preocupa muito, está sempre metido em brigas, tem dias que chega todo quebrado em casa. Aí começa a brigaiada com o meu padrasto. Meu padrasto é ruim, eu e meu irmão não somos filhos dele. Só os menores. Meu pai me procurou quando eu tinha 12 anos, mas nunca me deu nada. (E13)

Na realidade do trabalho aparece a predominante exploração / alienação própria do capitalismo que comprime os direitos, diminui espaços e possibilidades e tira o tempo da vida criativa. Que precariza, exclui e usa um sistema de idéias que (de) forma consciências, levando muitos jovens ingênuos a pensar que essa é a única realidade possível, que seu salário é bom e que precisa ser muito inteligente e esforçado para vencer na vida.

Os exemplos de condições de trabalho que colocamos a seguir mostram os elementos que mais se fazem presentes na realidade material dos jovens: trabalho precoce, flexibilização,

precarização laboral, mais-valia absoluta que envolve tempo demasiado de trabalho para jovens estudantes associado aos baixos salários devido à sua pouca formação, e sofrimento psíquico.

Nessa parte de nossa tese, resolvemos colocar o maior número possível de falas, porque nos interessa mostrar o quanto essa realidade pode causar impedimento aos jovens para que continuem estudando.

Eu chego, tenho que me trocar, botar o uniforme. Aí a gente vai lá pra baixo. Da uma e meia até as quatro e meia, cinco horas, é movimento direto. Aí é direto, direto. O pessoal chegando e muitas vezes, quase todos os dias, tu tens que atender três ou quatro pessoas ao mesmo tempo. Ai tu fica assim bem desnorteada da cabeça. Tive uns problemas com o coordenador do setor da carteira de trabalho. Aí a semana passada ele veio me xingar. Aí já me stressei. (E2)

Meu horário fecha até as oito e trinta, mas tem dias que tenho que ficar até nove e trinta, dez horas. Tem que ficar ali dentro oito horas por dia. Claro que tem o intervalo, mas dá numa média de oito horas, porque quando precisa temos que ficar. Mais o domingo. Quase todos os domingos. No dia de semana normal são sete horas trabalhadas e uma de intervalo. No domingo são oito horas trabalhadas, mais o intervalo. Eles aumentam uma hora a mais no domingo.(E4)

Acordo as 6h:30m para sair as 7horas. Chego lá as 7:30. Termino pelas 5:30h, 6 horas. Eu nunca tive trabalho de carteira assinada. Tirei meus documentos agora. Mas nos serviços assim, nos gerais, tipo servente, trabalho desde os 14 anos, até menos. Primeiro eles fazem um contrato como teste de quinze dias (15), para depois, se a pessoa ficar, assinar a carteira. Se tu quiseres ficar tu já dá a carteira para eles assinarem. Ganho por quinzena. (E6)

Começo às 13h e 30m da tarde e termino às 18hs de segunda a sexta e no sábado é da 1h e 30m às 19hs e 30m. Eu trabalho no balcão. Faço empréstimos de livros. Carimbo datas. Marco tudo direitinho. Faço o atendimento do telefone do pessoal que quer alguma informação, alguma coisa como esclarecer alguma dúvida, xerox, essas coisas, trabalho com máquina de xerox também, quando tem. (E7)

Na 5ª eu trabalho das 18he30m as duas ou três horas da madrugada. Ai fica ruim por causa do colégio na 6ª. Durmo pouco. Na 6ª e sábado eu trabalho das 18hs e 30m até às 6hs e 30m da manhã. No domingo, trabalho das 3hs e 30m até a meia-noite.Venho dormindo, mas venho na aula. Atendo o público, vendo as bebidas, lavo muita louça, tiro o lixo. Não sabia que era tão cansativo. Porque é só de pé. Eu trabalho desde os 15 anos. Em meu

primeiro emprego, fazia trabalho de rua para um escritório de contabilidade. Trabalhava das 13hs às 18hs de segunda à sexta. Ganhava 30 reais por semana sem carteira assinada. O 2º emprego foi no hospital Conceição. Contrato de um ano. Trabalhava das 13hs às 19hs. Ganhava trezentos reais por mês. Tinha direito a almoço. Nenhum dos três empregos assinou carteira. Porque era só estágio. Não assinei nenhum papel e é muito difícil que assinem minha carteira. Porque eles estão sempre trocando de pessoal. Sempre trocando. O salário é bom. São 25 reais por noite. (E8)

Trabalho no comércio de automóveis, loja de automóveis. Trabalho nesse serviço há 3 anos. Comecei com 14 anos. Já tive outros empregos. Antes eu trabalhei numa lavagem de carros, trabalhei num armazém, numa padaria. Esse é fixo, tenho carteira assinada, tenho todos os direitos. Trabalhei na sinaleira, também cuidava carro. Trabalhar não, pedir na sinaleira. Pedia esmola no caso. É, eu tinha uns 11 anos. Quando eu trabalhava numa lavagem de carros, esse meu patrão, ele era irmão desse dono da lavagem, então ele viu eu trabalhar. Quem sempre lavava os carros dele era eu. Ele gostava do serviço que eu fazia. Ele montou uma loja e me convidou para trabalhar com ele. A lavagem tinha falido, daí eu fui trabalhar com ele. Hoje tem uns 40 carros. Quando eu entrei, não deu para assinar a carteira porque entrou a nova lei. Só maiores de 16 anos que podia assinar. Depois ele assinou. (E10)

Tenho nove meses de trabalho. É meu primeiro emprego. Eu fui demitida, e passei a ser readmitida em março. É que ela vai reformar a casa e não adianta ficar me pagando para ficar parada. Faço tudo, até cozinhar. Acostumei a acordar às 7hs. Arrumo toda casa, porque o neném fica dormindo, ele dorme até o meio-dia, mas depois ele acorda, é folia aí. Terminado de arrumar a casa, faço a comida, dou comida para ele, depois eu como, depois eu brinco um pouco com ele, lavo a louça, depois eu dou passeio com ele, e volto, e dou uma estudada, e depois vou para o colégio. (E11)

Trabalho das 10hs às 18hs. Estou trabalhando há três meses. A dona dessa companhia era amiga da minha irmã. A minha irmã falou de mim para ela. A funcionária dela foi para rua, e aí ela me chamou e fez o contrato comigo. Sem horário para o almoço. Lá o intervalo é para tomar café. Não, eu almoço, só que não me encaixaram no horário para o almoço, mas eu tenho um horário. Ao meio-dia eu posso escolher qualquer minuto para poder almoçar. Quer dizer, tem e ao mesmo tempo não tem porque não está no papel, mas eu tenho um horário. Ainda não tenho carteira assinada. Estou no contrato de experiência por seis meses. (E12)

Trabalho das 12hs às 22hs da noite. Tenho intervalo de 1hs, só que, às vezes, trabalhava até as 10 hs, quando tinha mais movimento lá dentro do shopping, aí a gente ficava até mais tarde. Voltava de ônibus. Chegava cansada em casa. Eu não estava agüentando mais, tinha que levantar cedo e chegava tarde em casa. Eles davam 1hs a tardinha para poder jantar, dependendo do movimento que tivesse. Eles davam o almoço, e depois, dependendo do movimento da noite, eles davam lanche de noite, muitas vezes na hora de sair ia fazer um lanche, às vezes, eu saía daqui mesmo tomando café da manhã em casa, aí chegar no serviço, às vezes, eu ia comer 3hs da tarde, às vezes, mais tarde ainda. Eles pediam para a gente ficar ali atendendo na frente. Dependendo do movimento, tinha que ficar. Não tenho horário certo para almoçar. (E13)

Trabalho das 14hs às 23hs. Chego em casa perto da meia-noite. Vou comer alguma coisa, tomar um banho, arrumar meu material para o outro dia. Levanto às 6:30, pego o ônibus das 7:10 ou talvez 7:15, chego aqui às 7:30. Quando eu não durmo. Tenho uma hora de folga para alimentação. Tem certas horas que é meio corrido, e não dá, mas é mais no período da noite. Às vezes, quando eu não faço intervalo, posso ir para casa às 22hs. Nos três primeiros meses, não dão vale-refeição, nem vale-transporte. Depois dos três primeiros meses dão vale transporte e vale refeição. Vou completar em dezembro os três primeiros meses. (E15)

Meu dia começa às 6hs da manhã, eu vou para o colégio até as 12 hs. Às 12h:30m estou no serviço, saio às 18hs:30m e às 20hs estou em casa. Janto, tomo banho, estudo música. Quando paro, acabou meu dia, já estou dormindo. Meus únicos intervalos são para dormir, para almoçar, para jantar, para o café. (E16)

Trabalho das 13:30 às 19:30 ou 20hs. Tenho 15 minutos para fazer lanche. Trabalho nesse local faz um ano. Comecei com contrato temporário. Fiquei uns três meses, depois me contrataram. Foi minha madrinha de crisma que me indicou. Ela estava grávida. Fiquei no lugar dela. Recebo as crianças. Pego no portão. Telefone para os pais. Se tem alguma coisa importante, faço um bilhete, telefone para alguém. Esse é meu dia. Ligo para os pais se alguma criança está doente. Senão vejo o que acontece. (E19)

Tem que mexer em depósito, fazer contas, botar preços. É basicamente isso aí que eu faço. Atender clientes. O tempo que tenho para estudar é à noite. Chego da loja às 19hs, 19:30, estudo até às 20hs ou 21hs, depois vou dormir, é esse o horário que eu tenho. Eu tenho os direitos, tenho o salário, tenho tudo, só assinar a carteira ainda não porque eu não tenho idade. (E20)

Meu primeiro emprego foi em uma mercearia. Fui lavador de carro. Pinteí casas também. Eu trabalho desde os 15, 16 anos. Quando eu queria dinheiro, ia à vizinhança ali, pedia para cortar a grama deles, ajudar, comprava alguma coisa para mim. O pessoal já me conhecia. De carteira assinada esse é o primeiro. Trabalho há oito meses. (E22)

Trabalho das 8:00hs da manhã às 18:00hs. Trabalho há um ano e meio. É meu primeiro emprego fixo. Mas já trabalhei antes. Tenho intervalo às 13 hs. Faço só coisa pequena. Porta-jóia, porta-treco. Fico na montagem e na lixidão. Começo a montar as coisas, alguém já cortou, e eu já vou montando. Eu posso criar coisas. Eu não tenho carteira assinada. Não tenho 16 anos ainda. Posso faltar só por doença. (E24)

Começo às 6hs e 30min, tenho que pegar o primeiro ou o segundo ônibus, T8. Eu tenho que sair 4hs e 30min, 4hs e 30min da manhã se eu quiser pegar o segundo, mas daí o segundo fica um pouco em cima, se acontece alguma coisa, ou atrasa o ônibus, daí eu tenho que pegar o primeiro, só sextas e sábados que eu pego o segundo, 5hs e 25min. Chego em casa 12hs, 12hs e 30min. Almoço, caio na cama e levanto às 18hs em ponto para ir ao colégio. Às vezes, me acordo em cima da hora. Andei chegando atrasado. Eu chego em casa, eu não consigo, eu chego em casa às 11:30 em ponto, pego, esquento a comida, vejo um pouco de televisão, ajudo a organizar a roupa de trabalhar, que a gente trabalha de uniforme, ver se está limpa, me deito, e sempre consigo pegar no sono lá pela 13hs. (E25)

A realidade do trabalho dos jovens descrita acima está em contradição com a possibilidade de superar suas dificuldades, sua pobreza. O que eles têm são mais sonhos do que possibilidades, como veremos adiante. Suas vivências diárias no trabalho, nas ruas, nos ônibus, e suas dificuldades de tempo para estudar não é realidade conhecida por algumas professoras e professores. A escola, como já sabemos, nega as condições de trabalho e de estudo desses jovens. Essa negação se expressa no currículo oferecido aos seus estudos, se expressa no tipo de conhecimento que é colocado à sua disposição. Além disso, a escola se submete às exigências do mundo do trabalho como se esse fosse mais importante do que o estudo. Como a escola se submete? Podemos saber através da fala dos próprios jovens quando dizem:

“Eles dão autorização para sair mais cedo para os alunos que trabalham”. (E4)

“A escola facilita no horário. Se tu precisa sair alguns minutos mais cedo, tu podes sempre sair mais cedo, porque está trabalhando. Nisso eles facilitam, no negócio do horário”. (E8)

“A escola dá um atestado para sair antes, eu acho que com isso a escola busca que o aluno trabalhe, mas também estude”. (E23)

Se professores e pais não têm o elevado nível de consciência capaz de ajudar os trabalhadores jovens a elevar a sua, como podemos esperar que eles apresentem essa consciência? Mesmo assim, pensamos que alguns jovens apresentam um certo nível de consciência adquirido na própria vivência do trabalho, talvez mais do que na escola.

A consciência é uma propriedade da matéria altamente organizada. Essa matéria altamente organizada, que é o cérebro humano, é produto do trabalho dos homens para transformar a natureza e resultado do desenvolvimento social, da relação com outros homens. É nessa relação e nesse trabalho que o que era possibilidade se transforma em realidade. Nosso conhecimento da realidade é produto desse desenvolvimento social, resultado da ação dos homens sobre o mundo que o rodeia. (CHEPTULIN, 1982; KAPRÍVINE, 1986)

Esta matéria ou realidade objetiva nos é dada a conhecer através de nossas sensações, como se a copiássemos ou a fotografássemos. Atua subjetivamente em nós. Ou seja, o mundo exterior existe objetivamente e é refletido em nosso cérebro. Com isso, compreendemos que o mundo exterior é a fonte de nossos conhecimentos. A realidade objetiva material atua em nossos órgãos dos sentidos provocando sensações e representações, mas esse reflexo não é passivo, mas ativo e orientado para um fim determinado.

Mesmo que, muitas vezes, de forma ingênua, os jovens ao trabalhar e se relacionar com seus colegas de trabalho e de escola têm possibilidades de formar sua consciência sobre a realidade material de suas vidas. Essa possibilidade, no entanto, em nosso entendimento, será maior se no local de trabalho e de estudo houver possibilidade de organização com os colegas em prol de seus direitos tanto como trabalhadores quanto como estudantes.

Em nossas pesquisas, constatamos através de seus dizeres que a organização dos jovens que trabalham e estudam é muito precária e elementar. Que os jovens pouco participam de alguma organização de classe e que, em sua maioria, sequer conhecem sindicatos ou organismos que protagonizam lutas contra a exploração precoce do trabalho. Não conhecem seus direitos e demonstram medo de perder o emprego. Demonstram um nível de consciência muito baixo. Nessa consciência pouco elevada dos jovens se manifesta, ainda, o papel da ideologia, quando eles pensam que o patrão vai explicar o “porquê” das condições a que estão submetidos no trabalho em palestras no local de trabalho.

Podemos constatar, através de suas falas, tanto o nível de consciência quanto o papel da ideologia na formação de suas consciências.

Eu não ia lhe falar porque eu nunca fiz uma coisa dessas. É a primeira vez, eu só queria que, por exemplo, o que eu falar para senhora vai ficar tudo gravado aqui, do trabalho, só que lá no meu serviço eles não vão assinar as carteiras. Por enquanto, eles não estão assinando. Isso aí fica só para senhora. É só entre eu e a senhora, só que eu não queria falar, porque eu até fico com vergonha de trabalhar sem ter uma carteira assinada, queria ter uma carteira assinada. Converso com a minha tia sobre isso. Eles não entraram em detalhes com a gente. Minha tia estava até falando que recebe décimo terceiro no final do ano. Mas ali não falaram até hoje. Vamos esperar até dezembro para ver se ele vai dar algum aumento. São muito bons. Olha por semana pagam muito. Porque eles nunca deixaram de pagar um real. Nunca atrasou meu salário. Eles se davam com a minha tia. Minha tia deu um toquezinho para eles, e mais o meu amigo que trabalhou lá. Um dia estava de bobeira, aí ele ligou e me disse: porque não vai lá arrumar um serviço. Vai fazer preencher uma ficha. Eu disse: é uma boa idéia, vou tomar meu banho e vou. Aí me vesti e me fui. Daí mandaram eu ir ao outro dia para fazer estágio, começar, me apresentar para os colegas, ver como era o ambiente, se eu ia me adaptar ou não. Fiz três meses de estágio. Agora sou auxiliar administrativo. Eu gosto que os clientes trabalhem bastante e que não falte trabalho, não gosto de ficar sem trabalhar lá dentro. Negativo? As pessoas que entram muito cedo, uma semana já, vão embora de novo, não gosto disso. Entram pessoas que ficam uma semana para trabalhar. Depois saem. Ficam umas semanas, recebem e vão embora. Não ficam. Acho que não se dão com o lugar. (E3)

Já fui no sindicato uma vez. Só fui ali para me informar. Até fui com uma amiga. Ela queria ter informações de algumas coisas. Olha, às vezes eu escuto falar que eles estão lá, mas eu nunca vi. De vez em quando, eles passam lá no trabalho, entregam folheto para gente. O sindicato deu até duas semanas para os patrões dar a folga para o empregado referente ao domingo trabalhado. Geralmente a minha folga é sempre na última semana. Então eu trabalhei no dia dezessete. Minha folga vai ser dia vinte e sete agora. (E4)

Não tinha carteira assinada. Não tenho nenhuma indenização. Até nem quero. Apesar dela não querer que eu cuide mais das crianças, ela é uma pessoa legal. Eu não quero perder a amizade dela por pouca coisa sabe. Se bem que eu posso muito bem procurar outro serviço. Eu não conheço nada de leis trabalhistas. Não, nunca ouvi falar nas reformas da lei. (E5)



Para nós, a escola pode influir na consciência crítica dos jovens, através dos conteúdos trabalhados em aula, através de debates, de filmes, de passeios, de palestras, entre outras atividades. Através também da forma como esses conteúdos são trabalhados.

É surpreendente que após a ditadura, que nos impingiu disciplinas como Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), Problemas Brasileiros (que apresentavam uma realidade sem problemas), retirando do currículo disciplinas como filosofia, história, sociologia, as escolas e os professores não saibam aproveitar o potencial crítico dessas disciplinas que voltaram aos currículos.

É surpreendente também o que nos falou uma professora de história sobre a globalização da economia e sua relação com a educação. Disse-nos o seguinte:

Eu acho que a globalização não influiu na educação. Eu acho que as pessoas estão cada vez mais querendo menos esforço. Eu acho que o problema da educação é culpa das pessoas mesmo, que planejam sei lá o que. Acho que ninguém quer trabalhar. Todo mundo quer fazer o mínimo e aí acaba ficando assim desse jeito. Mas eu não acho que seja a globalização. (E5)

A fala dessa professora nos mostra como está seu nível de consciência e que tipo de influência ela pode exercer sobre as consciências dos alunos. Mostra-nos, também, uma das causas de os alunos não gostarem de história, mostra-nos o efeito da falta de formação continuada dos professores. Essa professora sempre foi uma professora grevista e estava (quando nos deu a entrevista) quase se aposentando. Mesmo tendo participado da luta de classes de sua categoria, ainda não sabe quem são seus verdadeiros inimigos.

Felizmente essa não era a única opinião da parte dos professores de história que participaram de nossa pesquisa. Opondo-se a essa opinião, outra professora de história nos disse:

Sem dúvida. A globalização atinge todos os níveis. Vê bem, o horário dispensado à escola. Vamos lá, vamos fazer a relação com o trabalho. Quando eu estudei tinha aula sábado de manhã e eu tinha aula à tarde, toda a tarde sempre. Só no terceiro ano que não porque no terceiro ano a gente não tinha aula sábado por causa do cursinho, e não por causa do trabalho. Vamos ver hoje. Será que os alunos têm aula em turno inverso? Negativo. Por que? Porque os alunos são trabalhadores, eles não podem ir à escola em turno inverso. Nossos alunos estavam fazendo um trabalho de medir, fazer a planta do colégio. Ninguém podia de tarde. Os professores são obrigados a ceder períodos para eles poderem fazer esses trabalhos. (E1)

Muitos jovens disseram-nos que não gostam de história, geografia, filosofia. A eles não interessa “o professor ficar falando, falando”. “O que eu tenho a ver com os jardins suspensos de Nabucodonossor?”. “Porque não nos falam da história atual?”. Mas ao mesmo tempo esses jovens não sabiam que esses “jardins suspensos” ficam no lugar em que estava e está se travando uma guerra. Não sabem que, em geral, aqueles que se preparam para assumir cargos de poder estudam filosofia, história, como, por exemplo, os advogados e os políticos em geral.

É através da história e da geografia que conscientizamos e analisamos o espaço e o tempo em que vivemos. Que conseguimos ver os fenômenos em suas conexões ou tramas. Que podemos ter uma visão de totalidade da sociedade em que vivemos.

Como pode um jovem ter aula de história, cidadania, geografia e não conhecer nada sobre seus direitos legais relacionados ao trabalho? Não conhecer organismos internacionais? Não saber o que é globalização da economia, neoliberalismo e que existe uma lei educacional? Como são trabalhadas essas disciplinas? Qual é o método seguido pelos professores?

O que predomina é o saber fragmentado, rebaixado, que permite maior dominação e passividade.

Se a consciência é produto da matéria altamente organizada, que é ao mesmo tempo produto do trabalho e resultado do desenvolvimento social, esse trabalho e esse desenvolvimento social são práticas humanas. É ação dos homens sobre o mundo que o rodeia. Essa prática transforma-se no critério de verdade dos seres humanos. Quando a prática humana acumulada serve de base para outras práticas constitui-se a práxis.

Para Kosik (1986), na práxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade; não é mero símbolo de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica. “A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (KOSIK, 1986, p 202).

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não humano: o que é humano e o que não é humano não é

já predeterminado; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.  
(KOSIK, 1986, p. 202)

Os dizeres dos jovens que trabalham e estudam nos mostram uma organização de classe muito elementar. Poderíamos dizer que é quase inexistente por parte dos jovens. A luta que tem se travado pelas condições do trabalho dos jovens e aumento da idade mínima para sua inserção no mercado de trabalho e possibilidade de estudar é fruto de um conjunto de lutas dos demais trabalhadores e pessoas interessadas. Na verdade, existe uma contradição entre suas condições de trabalho, que são péssimas, e o nível de consciência sobre essas condições ou as representações sobre o trabalho demonstradas por eles. Apesar de estarem na escola, os problemas do trabalho, como sabemos não é tema de debate nas aulas.

“Já fui no sindicato uma vez. Só fui ali para me informar. Até fui com uma amiga. Ela queria ter informações de algumas coisas. Olha, às vezes eu escuto falar que eles estão lá, mas eu nunca vi. De vez em quando eles passam lá no trabalho, entregam folheto para gente”. (E4).

“Sindicato eu já ouvi falar, só que nada a dizer”. (E5)

“Sindicato de trabalhadores? Sim já ouvi falar. Não, não tive a oportunidade”.(E7)

“Eu leio, mas não dou muita atenção a essas coisas de lei. Tem importância, mas sou meio desligada”. (E14)

Todos os fenômenos materiais representam um movimento devido à contradição interna que os mesmos contêm. O movimento absoluto da matéria se transforma quando toma a forma de um corpo, objeto ou fenômeno. Nosso fenômeno encontra-se, portanto, em repouso, porque tomou a forma de um fenômeno particular.

O particular é uma forma universal da matéria que se desenvolve e tem movimento, além de se relacionar ao ambiente em que vive. Existe no espaço e no tempo. O espaço que nosso fenômeno material, particularizado como existindo em Porto Alegre, ocupa está constituído pela extensão que ocupam todos os fenômenos materiais particulares da mesma natureza, ou seja, em outras cidades do Brasil existem jovens que trabalham e estudam porque precisam. Esse fenômeno relaciona-se também com outros fenômenos materiais particulares. A relação que existe entre ele e outros fenômenos constitui uma totalidade em movimento do fenômeno em estudo.

Este fenômeno existe no tempo. A duração do mesmo e a relação de cada um dos fenômenos existentes que se relacionam com o fenômeno focalizado, tanto anterior como

posteriores, explica-se pela historicidade dos mesmos, pelo movimento de existência num dado momento histórico e pela possibilidade de ser superado por outro fenômeno.

Nessa historicidade e nesse movimento, as formações materiais correlacionam-se, interagem e modificam-se mutuamente. É própria de cada formação material essa modificação, por possuírem seu próprio ambiente, sua própria série de estados qualitativos, que diferem das séries anteriores, e sua própria história presente nela sob uma forma anulada. Isso condiciona em cada formação material a existência de propriedades e ligações que são próprias apenas a ela. O singular se constitui a partir das propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais. O singular é o que não se repete em cada formação material, “ao lado do singular, que não se repete, deve haver o que se repete, o que é próprio não apenas a ela, mas também a outras formações materiais (coisas, objetos, processos)”. (CHEPTULIN, 1982, p. 194)

O geral é, portanto, as propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos). “O que é geral nessa ou naquela coisa é, por exemplo, o fato de que ela existe objetivamente, independentemente de uma consciência qualquer, que ela está em movimento, que possui características espaciais e temporais” (CHEPTULIN, 1982, p. 194).

O singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete. O singular e o geral estão organicamente ligados um ao outro, interpenetram-se e só podem ser separados no estado puro por abstração (CHEPTULIN, 1982, p. 195).

Se existe correlação entre o singular e o geral, existe também correlação entre o particular e o geral.

O particular é a própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo. O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente geral. O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte. Sendo uma parte do particular, “todo o geral engloba, apenas aproximativamente, todos os objetos particulares”, já que ele possui o singular ao lado do geral e que, ao lado das propriedades repetitivas, há propriedades únicas em seu gênero, que são próprias exclusivamente a ele. (CHEPTULIN, 1982, p. 196)

Se os jovens que trabalham e estudam, enquanto fenômeno material, contiver características que os diferenciam de outros fenômenos próprios da juventude que estuda e

trabalha, temos então um fenômeno singular. Se tivermos aspectos de outros jovens que os tornam semelhantes, temos o geral.

Sobre o geral, o particular e o singular, encontramos em Marx (1988, p. 402), o seguinte: a divisão do trabalho em geral é a separação da produção social em seus grandes ramos como o ramo da agricultura, do comércio, dos serviços e da indústria. O particular seria a diferenciação desses grandes ramos em espécies e variedades da divisão do trabalho. O singular seria a divisão do trabalho numa oficina. Divisão do trabalho individualizado, singularizado.

É geral nos jovens que participaram de nossa pesquisa a necessidade de trabalhar e de estudar. O estudo em geral perde para o trabalho, mas é necessário para que arrumem um trabalho, como, por exemplo, o estágio. Seus sonhos para o futuro são particulares e estão relacionados mais à escola e ao estudo do que ao trabalho atual. Suas esperanças no futuro, apesar de tudo, são um fenômeno singular. O que os distingue são seus sonhos; a necessidade de trabalhar e estudar, para poder trabalhar, os assemelha.

Esse ter esperança apesar de tudo foi trazido na fala de uma professora sobre sua aluna trabalhadora. Contou-nos ela:

Tem uma menina que é super esforçada. Está concluindo a EJA. Ela está trabalhando num restaurante de classe A. É muito explorada, falta muito a aula em função desse trabalho. Ela acaba ficando depois do horário, e muitas vezes ela fica tão cansada, que ela não tem condições de vir à escola. Ela diz “daqui a pouco eu não vou estar mais lá”, mas desde que ela entrou aqui, ela continua no mesmo trabalho. Ela trabalha na cozinha de dia, e às vezes fica até depois do horário. Eles exploram e ameaçam. “Eles dizem que minha função é fazer tudo. Se eu não fizer, tem a fulana”. Então ameaçam: se tu não fizeres serás demitida e para nós não vai fazer a mínima diferença. (E11)

Sonhar e ter esperança é uma propriedade dos seres humanos. Sendo assim, a esperança é geral, o que a singulariza é que, apesar da realidade dura e alienante, os jovens e suas famílias mantêm a esperança. As pessoas são movidas pela esperança de superar seus problemas e serem, felizes e viverem com qualidade. Para os jovens, essa qualidade de vida é esperada como algo que virá junto com a sua formação para o futuro. Pensam que aprendem coisas no trabalho, mas suas esperanças estão ligadas à escola. E a escola é o lugar que poderia melhorar o nível de qualidade de suas vidas em nossa opinião.

Para Cheptulin o “conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa e o que ela é constitui sua qualidade” (CHEPTULIN, 1982, p. 203).

Em nossas duas pesquisas, foi possível constatar que a escola representa muito para os jovens, mesmo que eles a critiquem e digam (felizmente) em que ela deveria mudar.

Falar da EJA como modalidade de ensino ou do ensino fundamental e médio dos alunos do diurno que estão representados nessa pesquisa implica analisar as questões referentes ao nível de qualidade do ensino oferecido aos alunos trabalhadores e aos alunos em geral.

A categoria de qualidade é compreendida organicamente ligada à quantidade. A lei dialética que trata dessas categorias é colocada como a transformação da quantidade em qualidade e vice-versa. Isso quer dizer que se o processo lento de transformação quantitativo chega a ponto de dar o salto de qualidade, esse salto de qualidade implica no aparecimento de um novo fenômeno e num novo processo de transformação quantitativa.

Como colocamos acima, na visão de Trotsky, “Determinar o momento preciso, o ponto crítico em que a quantidade se transforma em qualidade, é uma das tarefas mais importantes e difíceis em todas as esferas do conhecimento” (s/d, p. 70). Prosseguindo nos diz que a quantidade se transforma em qualidade, quando excede os limites ou a tolerância que leva a acharmos que “A” é igual a “A”. A transformação ou a modificação constante considerada pela dialética é no sentido de que sistematicamente um fenômeno material excede a tolerância ou os limites.

Entendemos, a partir da explicação de Trotsky, que essa transformação constante é tão rápida e inevitável que nem por um dado momento um fenômeno permanece igual a si mesmo. É um processo ininterrupto de transformações. Se for um processo ininterrupto, o tempo é um elemento fundamental na transformação dialética, pois todos os fenômenos materiais existem no tempo. Se existem no tempo, são históricos quando se trata de um problema social. São históricos, porque os fenômenos materiais são criados pelos homens e por eles podem ser transformados. A quantidade transformar-se em qualidade e vice-versa, no que se refere ao trabalho, à escola e à realidade como um todo, portanto, depende de nossas ações práticas.

Falar nas condições de trabalho e de estudo envolve pensar no nível de qualidade que esses dois fenômenos apresentam. Falar na quantidade implica pensar na quantidade de insumos necessários ao desenvolvimento do processo tanto de trabalho quanto de ensino. Trabalho e estudo são fenômenos ligados. São necessários ao processo de conhecimento e são práticas sociais. Por que são práticas sociais? Porque é prática em processo realizada com outros indivíduos, com outros sujeitos.

Nunes (1990, p. 2), ao explicar o que é prática social, coloca-nos que “nós, como indivíduos puramente individuais, não existimos socialmente. As instituições sociais são o campo de realização de nossa prática social e, através dela, passamos a existir como seres sociais. Portanto, a escola é uma entre tantas outras instituições onde se processa nossa prática”.

O quantitativo do trabalho pode ser pensado a partir de como se apresenta esse local ou espaço de trabalho. Como estão os direitos legais dos jovens trabalhadores, tais como: férias, salários, décimo terceiro salário, saúde, lazer, tempo de trabalho, horas diárias de trabalho. Como se organiza o trabalho. Como são as relações no local de trabalho, entre outros. Essa quantidade de elementos presentes em um local de trabalho pode melhorar sua qualidade, mesmo em se tratando de uma empresa capitalista.

Assim também se dá com a escola. A escola ter um patamar de qualidade implica a existência de uma quantidade de elementos importantes e indispensáveis para que essa se constitua.

Nos dizeres dos jovens entrevistados, encontramos a questão da quantidade e da qualidade da escola expressadas da seguinte forma.

“É uma escola bem estruturada. Boa de estudar. Não é uma escola que tu chegues e leve um susto. Geralmente, nas escolas estaduais tu chegas e levas um susto. Ou está mal pintada, ou têm os seus desgastes. Essa até que está boa”. (E12)

“Estudo em casa todos os dias de manhã. Das oito até umas oito e vinte cinco. Ou do tempo do trabalho para escola. Não é suficiente. Um tempo de estudo ideal para os jovens seria de umas seis horas. Seis horas por dia ou umas duas horas. Mas meia hora não é estudo. Meia hora tu não tem nem como aprender”. (E12).

A escola pública, para atingir um melhor nível de qualidade, deveria passar pelo processo lento de transformações quantitativas. Para exemplificar, podemos usar os dizeres da LDB, lei 9.394/96 em seu Art. 4º, inciso IX, e em seu Art. 25. Esses artigos tratam justamente das condições de trabalho na escola e da questão da quantidade e qualidade.

No Art. 4º, o Estado toma como “dever” a “garantia” de efetivar “padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (SAVIANI, 1997, p.164).

O Art. 25 trata da adequação de recursos e pessoal para dar conta dos objetivos da escola pública. Diz o artigo: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (SAVIANI, 1997, p. 171).

Existe ainda um parágrafo único, após o Art. 25, que coloca a responsabilidade no sistema de ensino para o estabelecimento de parâmetros para atendimento desse dispositivo, levando em conta as condições disponíveis e as características regionais.

Entendemos que o parágrafo único abre espaço para que essas condições “disponíveis” e as características regionais sejam desculpa para que o objetivo do Art. 25 não seja perseguido de forma “permanente”. É comum vermos, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, principalmente do diurno, as salas de aula contarem com um elevado número de alunos. Esse fator prejudica o trabalho do professor, o processo de ensino aprendizagem e a relação professor aluno. Logo, prejudica o nível de qualidade da escola.

Esses artigos da LDB colocam em discussão a relação quantidade - qualidade do ensino. A quantidade de “insumos” indispensáveis, (formação continuada de professores, a pesquisa, biblioteca atualizada, laboratórios, tecnologia, número adequado de professores e de alunos em sala de aula), é condição que, se perseguida e preservada pode mudar a qualidade do ensino escolar até um patamar superior. O atendimento aos alunos, de forma quantitativa, que significa, para o poder público, dar acesso a todas as crianças e aos jovens aumentando as vagas das escolas sem garantir condições de permanência, não atinge a melhoria do ensino em termos de nível de qualidade. Como veremos mais adiante nas falas das professoras, a escola não conta com tecnologias, mas apenas com giz e quadro. Existe a possibilidade da volta ao mimeógrafo e há dificuldades para conseguir materiais básicos.

A transformação é a passagem de um fenômeno ou de um de seus aspectos para outro, qualitativamente novo. Essa transformação se dá por saltos que são formas de mudanças qualitativas relativamente mais rápidas, levando a ocorrências de transformações profundas no objeto ou fenômeno.

Para que ocorra uma transformação profunda, no nível de qualidade, na prática educativa de uma escola, é preciso que essa transformação seja produto de mudanças quantitativas tais como: novos materiais didáticos, tecnologias, salário digno para os professores, formação continuada dos professores, e uma profunda reflexão sobre uma forma de planejamento, do



currículo escolar e da avaliação que leve a uma transformação da escola e que atenda os interesses dos alunos que trabalham. O nível de qualidade dos fenômenos (no caso, escola e trabalho) depende do nível de desenvolvimento dos fenômenos materiais que constituem esses fenômenos (escola e trabalho)

Para os jovens trabalhadores estudantes tanto a escola como o trabalho apresentam qualidades que se ligam à possibilidade de ter novos conhecimentos, ao aprender para sua formação e às vezes estão relacionadas ao conteúdo e à forma que os mesmos são trabalhados na escola. Como declaram esses jovens: “Positivo é o conhecimento. As amizades”.(E4). “A escola é o lugar aonde o pessoal vem para aprender. Para ter educação. Fora a que vem de casa tem a da escola também. Já sai formado, pronto para uma nova experiência”. (E4)

Eu mudaria a idéia que algumas pessoas têm de "como" dar uma aula. Gostaria que fosse assim: no começo do ano, não, tirando o 1º ano, porque o 1º ano está vindo de uma 8ª série, a mente está meio distorcida, meio assustada, mas do 2º ano para o 3º ano. Vamos sentar aqui e ver como vão ser as aulas? Isto dá para os alunos uma sensação de estarem sendo ouvidos. Ter voz dentro do colégio. Não é como baixar a cabeça e copiar do quadro. Seria deixar a aula mais descontraída. A professora de matemática, por exemplo, faz uma coisa muito boa. Uma aula que a gente tinha que aprender sobre pirâmides. Levou uma folha para gente. Montamos as pirâmides, e ela disse: agora nós vamos estudar as pirâmides. O lado 1,2,3,4,5: o lado 1 tem isso, o lado 2 tem isso, o lado 5 tem isso. O lado um não tem isso. As pessoas manuseando, fazendo aquilo. Na hora da prova, pergunta que nome tem o lado um, aí a gente lembra, mas eu mexi no lado um, eu fiz o lado um. Não vou esquecer. Agora se ela passa no quadro o desenho, e mostra os lados, a gente esquece. (E15)

Material para estudo tem muito pouco aqui nessa escola. Muitas escolas fornecem material escolar para quem não tem condições de comprar. Na outra escola em que eu estudava forneciam. Acabou o caderno? Ah vai lá na secretaria e pega um caderno. Aqui é diferente, nem dão bola. Acho importante não só ter a teoria escrita no caderno, às vezes, tem um material, vídeo, objeto ou alguma coisa para tu veres. Acho importante. Química, por exemplo, biologia, ter um microscópio para ver como funcionam as células batendo uma na outra, acho que seria importante. (E16)

Para o jovem “E17”, o estudo é a base de tudo, mas a forma como ele é organizado não é garantia para conseguir um bom emprego. Para a jovem “E19”, a forma como são trabalhados certos conteúdos específicos poderia ser melhor.

Tudo que a gente faz é baseado no estudo. Seria a base, para se conseguir um bom serviço. Eu acho, também, que o estudo é a base, mas, também, o estudo está muito desvalorizado, porque hoje em dia, por exemplo, a gente estuda anos e anos, para conseguir um serviço não tão bom, se a gente quiser conseguir um serviço bom mesmo a gente tem que estudar o dobro. (E17)

A escola é importante, mas eu acho que tem conteúdos que poderiam ser mais importantes. A escola não passa tudo. Por exemplo, no primeiro grau, coisas sobre sexo. Têm escolas que fazem palestras, mas não explicam, assim, o dia a dia, não tem uma aula específica para explicar. Eu acho que poderiam melhorar. Explicar para não acontecer tanta gravidez. (E19).

Não podemos dizer que não houve mudanças no fenômeno trabalho e escola, principalmente se considerarmos o período pós-ditadura militar. Poderíamos dizer que temos uma Constituição democrática apesar de suas reformas e uma outra lei educacional (lei 9.394/96). Nessa lei, a nossa LDB inclusive consta como sendo um de seus fins a “liberdade de idéias e concepções pedagógicas”. Ademais, hoje os funcionários públicos podem ter sindicatos, a idade mínima para trabalho com carteira assinada aumentou para dezesseis anos, existe uma luta pela erradicação do trabalho infantil, representada pelo PETI em nível nacional e pelo CEPETI em nível estadual, houve a conquista da ECA. Mas essas mudanças não representam, ainda, um salto fundamental no sentido de modificar a forma e o conteúdo assumidos pelo trabalho e pela escola e, por extensão mudar sua essência. Podemos dizer com isso que, na escola capitalista, acontecem algumas evoluções, mas não revoluções como alguns políticos gostam de afirmar. São saltos não fundamentais, porque não acarretam a destruição da sociedade de classes, a partir de suas contradições internas, capaz de fundar outra sociedade e conseqüentemente outro tipo de escola.

No materialismo dialético, a causa do aparecimento e da existência de um fenômeno não se reduz as ações exteriores que ele sofre, e nem procura essa existência no exterior, mas no próprio fenômeno, em sua natureza interna.

Para Cheptulin, a definição mais correta de causa é a interação de dois ou mais corpos ou, ainda como a interação de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros; e o efeito é compreendido como as mudanças surgidas nos corpos, elementos e aspectos, agindo uns sobre os outros em decorrência de sua interação (CHEPTULIN, 1982, p. 231).

Analisar nosso fenômeno material em estudo, a partir de suas mudanças contínuas, envolve considerar em que condições materiais o mesmo acontece e se modifica. Só assim poderemos determinar suas transformações e o momento-limite em que o mesmo deixa de ser um fenômeno para se transformar em outro fenômeno. Quando um jovem deixa de estudar pela necessidade de trabalhar e porque não consegue mais conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo, ele não é mais um jovem trabalhador estudante e, apesar de não ter incentivos do local de trabalho para estudar, poderá vir a perder o emprego por não estar mais estudando. Essa é uma preocupação constante dos jovens entrevistados.

Como já dissemos, a escola como instituição está ligada ao contexto capitalista, e o capitalismo, como sistema historicamente determinado, determina também os fins da escola pública. Para que possamos compreender o fenômeno escolar e de ensino sistematizado é preciso que essa instituição seja olhada dentro desse contexto. Um contexto de capitalismo neoliberal e de economia globalizada onde o social é precário e os sujeitos da classe social desfavorecida podem ter apenas trabalho e escola precarizados e excludentes. A escola pública estatal se originou da intenção capitalista de transformá-la em aparelho ideológico. Assim a escola sofre a ação do sistema. Esse sistema seria a causa da deterioração da escola em todos os seus aspectos e elementos. Por exemplo: o financiamento é um elemento importante para o aspecto da gestão escolar além de todos os outros aspectos e elementos que são sustentados com dinheiro. Como se pode gerir sem dinheiro? Como a escola pode ter um bom nível de qualidade sem uma quantidade de insumos indispensáveis que garantam a qualidade? Qual é o efeito da falta de financiamento adequado às condições da educação brasileira e de políticas públicas para a EJA, por exemplo? Qual é a causa de a escola ser estruturada de forma dual? Qual é o efeito, para os alunos, de a escola não ter os insumos básicos como livros, tecnologias, laboratórios, quadras de esportes? Qual é a causa objetiva do índice elevado de desemprego? Qual é a causa do trabalho precoce? Seria a pobreza? Qual é a causa da pobreza? Seria a má distribuição de renda? Qual é o efeito da má distribuição de renda ou da concentração de renda nas mãos de poucos? Um dos efeitos é o trabalho e a exploração da maioria e principalmente das crianças e jovens em idade escolar? Qual é a causa de a escola voltar ao mimeógrafo por não poder mais sustentar o xerox em plena era da computação? Essas são algumas das questões que apareceram em nossa pesquisa mais pela fala dos professores do que pela dos alunos. Os alunos encontram dificuldade de fazer

críticas. Quando as fazem são mais dirigidas à escola do que ao trabalho. Ali eles podem arriscar uma crítica. Mesmo assim são poucas.

Ao falar de causa e efeito, Marx explica que:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e da força de trabalho é causa e efeito ao mesmo tempo da acumulação. Essa acumulação capacita o capitalista a pôr em ação maior quantidade de trabalho com o mesmo dispêndio de capital variável, explorando mais, extensiva ou intensivamente, as forças de trabalho individuais. (...) compra mais forças de trabalho com o mesmo capital, ao substituir progressivamente trabalhadores qualificados por trabalhadores menos hábeis, mão-de-obra amadurecida por mão-de-obra incipiente, a força de trabalho masculina pela feminina, a adulta pela dos jovens ou crianças. (MARX, 1988, p. 738)

Com esses dizeres de Marx, entendemos que oferecer estágio aos jovens das escolas públicas estaduais de ensino médio é um efeito do modo capitalista de produção, e que a escola produz esse tipo de mercadoria: trabalhadores jovens que servem de mão-de-obra barata, sem direito trabalhista algum, aos empresários que substituem mão-de-obra qualificada ou amadurecida por mão-de-obra incipiente e jovem.

Nenhum dos três empregos assinou carteira. Porque era só estágio. E de estagiárias eles não assinam carteira. Não assinei nenhum papel e é muito difícil que assinem minha carteira. Porque eles estão sempre trocando de pessoal. Sempre trocando. O salário é bom. São 25 reais por noite. (E8)

Se multarem meu patrão, fecham a firma. Não pode ter sem carteira assinada. Não falo para ninguém isso daí. Eu não falo. Estou falando a primeira vez para senhora, eu falei que eu não tenho carteira assinada para minha tia, lá em casa todo mundo sabe. Mas na rua, ninguém, ninguém, ninguém, porque depois eles vão pegar e vão contar para alguém e aí vai se espalhando, então nunca contei isso, porque eu quero trabalhar. (E3)

Quase todos os domingos. No dia de semana normal são sete horas trabalhadas e uma de intervalo. No domingo são oito horas trabalhadas, mais o intervalo. Eles aumentam uma hora a mais no domingo. Contrataram porque alguns saíram, no caso. Agora teve uns contratados, porque saíram alguns colegas. Eles mandaram bastante gente para rua. Mas, contratar para trabalhar no domingo não. Não aumentou o número de colegas. Saiu três e entrou três. (E4)

Eu nunca tive trabalho de carteira assinada. Tirei meus documentos agora. Mas nos serviços assim, nos serviço gerais, tipo servente, trabalho desde os 14 anos, até menos. (E6)

Física tem que pensar mais. Não tem como entender só com a explicação da professora. Tenho que buscar estudar em casa. Aí eu já não consigo alcançar. Faz horas que eu estou ali em cima de física, matemática e não consigo me concentrar nessas matérias, porque eu começo a pensar em outras coisas, fico cansada. Quando eu não consigo fazer alguma coisa, fico irritada com aquilo e tudo o que tiver em volta me atrai a atenção, menos aquilo que eu tenho que fazer. (E9)

A causa de “não conseguir alcançar” qual é? É a falta de concentração ou a falta de tempo e hábito de estudar? Ou as duas coisas. Os alunos e alunas se queixam muito da falta de tempo. Ou de não saber aproveitar seu tempo quando tem: “A dificuldade no momento é tempo para estudar. Vou acabar o 3º ano, mas eu não sei se vou conseguir passar no vestibular, porque eu não vou poder ter uma preparação, por causa do serviço”. (E16)

A relação causa e efeito para Lênin (citado por Cheptulin) é apenas uma partícula de conexão universal, por isso não esgota toda a diversidade das conexões que existe na realidade material. Dentro dessa rede de relações de causa e efeito, existem as conexões entre o necessário e o contingente.

A interação conduz à modificação dos corpos ou aspectos que estão em interação, assim como o aparecimento de novos fenômenos e a passagem de um estado qualitativo para outro. Os elementos e aspectos que interagem na escola são justamente as condições materiais da escola, as condições materiais necessárias ao seu desenvolvimento como escola e que propiciem o desenvolvimento dos alunos.

È causa a interação dos elementos ou aspectos existentes na escola que compõem suas condições necessárias e podem acarretar mudanças nesses elementos e nesses aspectos ao agirem uns sobre os outros. Os efeitos são as mudanças surgidas nos elementos e aspectos da escola agindo um sobre os outros.

Se os elementos e aspectos escolares, tais como: projetos interdisciplinares, reuniões de estudo entre os professores, aumento de horas de estudo para os alunos, compra de livros para a biblioteca, computadores, entre outros, interagindo uns com os outros, podem acarretar mudanças na escola, que representem um salto de qualidade, essas mudanças surgidas nesses elementos agirão uns sobre os outros e teremos efeitos como: escolha de conteúdos adequados, jornais

realizados pelos alunos e professores, atividades criativas, desenhos livres, produções de texto, teatro, oficinas, diálogo, alegria da participação. Esse será o efeito que, na ação recíproca entre esses elementos, se transformará em causa.

Na fala dos alunos, no entanto, os efeitos são olhados como causa e a culpa é em geral dos professores:

Elas dão trabalho de pesquisa. É para ir a certos lugares que só ficam abertos nos dias de semana. Não tem como ir dia de semana. Elas poderiam dar trabalhos que a gente pudesse procurar em livros e revistas, que a gente pudesse fazer à noite. Não de ir a lugares fazer visitas. Por exemplo: a professora de artes fez um pedido para ir ao museu. Não tem como ir ao museu. Nos finais de semana não ficam abertos. É o cansaço do trabalho e o cansaço dessas coisas do trabalho da escola que tem que fazer fora. Não tem como. Os trabalhos que os professores pedem para fazer fora de aula não tem como. (E2)

Para Cheptulin, o traço específico da contingência é o que pode ser e o que pode não ser. A contingência pode se repetir e é condicionada pelas circunstâncias exteriores, ou seja, sua razão de ser não está nela mesma, mas em uma outra coisa, ao contrário do necessário. (CHEPTULIN, 1982, p. 243)

O necessário pode manifestar-se como geral, mas nem todo o geral é necessário. O necessário traz em si mesmo a causa de seu aparecimento e de sua existência. Produz-se inevitavelmente nas circunstâncias adequadas.

O trabalho das crianças e jovens em idade escolar é um fenômeno que se produz no modo de produção capitalista, na divisão do trabalho capitalista - causa mais profunda do aparecimento dessa forma de exploração de forma mais aprofundada. O trabalho torna-se necessário para esses jovens como uma forma de superar a pobreza (sua circunstância exterior), e se manter na escola que é vista como esperança de melhoria de vida no futuro. O lugar onde eles trabalham se manifesta como contingência. Estudar, estar na escola, deveria ser o necessário para os jovens. Trabalhar é apenas uma contingência das suas circunstâncias materiais. O local em que conseguem emprego também é uma contingência porque não lhes resta muita escolha. Trabalhar em uma pastelaria, ser babá ou doméstica, trabalhar numa danceteria até de madrugada é, segundo nosso ponto de vista, o que pode ser e o que pode não ser.

Quando a gente está doente não tem como não faltar. Mas eles descontam o dia se a gente não vai trabalhar. Lá não tem médico no serviço. Não descontamos nada, para plano de saúde. Se ficar doente eu ligo e digo que não vou poder ir. Teve um dia que faltou quase todo mundo. Eu estava morrendo. Estava ruim mesmo, estava com febre e tudo e aí tive

que ficar lá. Eu venho para o colégio, quando dá vou até minha casa ao meio-dia, mas às vezes não dá nem tempo para almoçar. Arrumo-me na correria e vou para o serviço. Quando eu volto, faço algumas coisas em casa para depois estudar. Às vezes, estou tão cansada que tomo direto. Quando preciso, tenho que chegar em casa e ir direto para o estudo. Nos fins de semana, eu pego para estudar. Às vezes, eu fico à tarde inteira até de noite. (E2)

Trabalho é para a sobrevivência e o estudo também. Porque, para trabalhar a gente precisa do estudo. Eu tinha dado o exemplo do lixeiro. Tem que ter segundo grau. Ele, para sustentar a família ou para se sustentar a si mesmo. O trabalho é tudo, o estudo, também significa tudo. Como eu não vou trabalhar? Como vou deixar de estudar? (E11)

Não tenho uma coisa que eu mais gosto ou não gosto. Está bom assim, não tem aquela coisa, assim, eu gosto e venho na aula por causa disso, e não gosto daquilo. Eu venho, porque tem que estudar, porque é importante. (E19)

Qual é o necessário para esses jovens? O trabalho ou o estudo? Ou o tempo para estudar? O estudo é necessário para a formação. O trabalho é necessário para suprir suas necessidades imediatas. Como diz Cheptulin, o necessário traz em si mesmo a causa de seu aparecimento.

A unidade do necessário e do contingente é o conteúdo. O conteúdo é o que se desloca, o que é instável, em movimento permanente, o que se renova. O conteúdo representa sempre o individual e inclui em si mesmo tanto o geral como o singular. Forma é a expressão exterior do conteúdo. O específico para essa categoria é refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não de manifestação, não de expressão do interior no exterior. (CHEPTULIN, 1982 p. 263)

Se nos referimos às condições de trabalho dos jovens, estamos nos referindo a determinadas condições em um determinado modo de produção que é o capitalismo. O conteúdo desse sistema são as forças produtivas, e sua forma se expressa nas relações de produção. Esse conteúdo e essa forma estabelecem as estruturas desse sistema que tem como contradição principal, justamente, a propriedade privada das forças produtivas e a produção de mercadorias realizada de forma coletiva.

Nas sociedades antigas e pré-capitalistas, os trabalhadores tinham sua própria oficina de trabalho, onde eram mestres. Sobretudo eram donos de seu tempo e detinham o domínio de seu processo de trabalho. No capitalismo, foram desapropriados de seu tempo e do controle do

processo de seu trabalho. Foram obrigados a vender sua força de trabalho ao capital. Assim, o conteúdo e a forma de seu trabalho foi mudando e esses produtores, que eram mestres, foram sendo submetidos ao processo contraditório do modo de produção capitalista.

A forma de trabalho anterior, submetida às contradições próprias do capitalismo, foi negada pelo trabalho assalariado. O assalariamento é o valor dado pela compra da força de trabalho dos produtores e uma forma de negar ou escamotear as horas não pagas desse trabalho.

As escolas capitalistas, tomadas da igreja após a revolução francesa, e que entendemos como uma Unidade Produtiva Particular (UPP), também têm seu conteúdo e sua forma. Se nossa visão de escola é de que a mesma representa uma UPP e pertence às Condições Gerais de Produção (CGP), suas condições não são boas porque se destina à classe-que-vive do trabalho. Perguntamos, então, como estão as forças produtivas da escola e suas relações de produção.

Tudo o que existe na escola (salas de aula, materiais escolares, biblioteca, laboratórios, ginásios de esporte, oficinas, refeitórios, tecnologias em geral, os professores das diversas disciplinas, o Projeto Político-Pedagógico, seu currículo, a forma de avaliação, o prédio da escola) pode ser entendido como força produtiva da escola. O modo como essas forças produtivas são organizadas e distribuídas, administradas, geridas, se constitui nas relações de produção da escola. O que produz a escola? Conhecimento e futuros produtores diretos. Como está a distribuição desses conhecimentos? Como estão as relações de poder na escola? Como está a relação ensino-aprendizagem, essência da escola, e o currículo essência do processo educativo?

Dependendo da forma que assume o currículo e o processo de ensino aprendizagem, podemos ter uma nova realidade na escola tanto de desenvolvimento quanto de regressão.

A lei educacional nº 9.394/96, em seus Artigos 12 e 13, abre um espaço ao conter em seu conteúdo a possibilidade de os professores construir coletivamente com a comunidade e para a comunidade o P.P.P. (Projeto Político-Pedagógico) da escola. Entendemos o P.P.P. de uma escola ou município como uma totalidade importante, se for construído coletivamente, pois o mesmo poderá estabelecer uma nova estrutura na escola. O conteúdo da mesma poderá ser pensado por quem realmente tem interesse em uma escola de melhor qualidade. Pela comunidade escolar, professores, funcionários, alunos e pais. As relações na escola podem vir a se estabelecer de outra forma. Serem mais democráticas. Com conteúdos elaborados e discutidos pelos professores e alunos, adequados ao tipo de aluno e a região a que pertencem. A relação ensino-aprendizagem poderia se basear em outra teoria do conhecimento que não seja a predominante,



que é o empirismo. A avaliação poderia deixar de ser uma forma de castigo aos alunos e se transformar em um momento de troca e de desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor com a auto-avaliação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A escola poderia, então, se transformar num lugar de estudo e desenvolvimento para os jovens e seus professores, negando assim o ensino tradicional. Ao Estado caberia financiar a escola, mas não ter ingerência político - ideológica sobre os conteúdos que ali circulam.

Constatamos que os alunos não gostam de falar mal da escola. Pelo menos, os alunos que trabalham e que participaram de nossa pesquisa. A maioria gosta da escola, porque para eles ali é um lugar onde podem fazer amigos, ter relações sociais. Muitos demonstraram que, essas relações sociais são o que de melhor existe na escola. Algumas falas desses alunos nos demonstram que assim como o conteúdo do trabalho não está bom, a escola também apresenta problemas em seu conteúdo. Sobre o conteúdo do trabalho falaram o seguinte:

Se eu trabalhasse ontem, eles teriam até duas semanas para dar a minha folga. Geralmente eu tiro folga sempre no décimo ou décimo primeiro dia. Se eu trabalhar no domingo não é na mesma semana a minha folga. Cada domingo tem a sua folga. São quatro domingos. Só que a folga nunca pode ser na mesma semana. Os três primeiros domingos de novembro eu trabalhei. O primeiro eu tive sorte. Ela me deu a folga na mesma semana. Aí o segundo já foi dez dias depois. Agora eu trabalhei no dia dezessete e minha folga ficou no dia vinte e sete. Eles escolhem. Se eu trabalhei ontem e ela quiser me dar folga na segunda, ela dá. Se ela achar que vai ser necessário eu estar ali na primeira semana inteira e ela vai poder me liberar só na outra semana, ela vai me dar folga só na outra semana. Eles não te consultam para saber quando que tu queres tirar folga. Eles dão quando querem. (E4)

Se faltar uma vez, um dia, eles falam contigo, perguntam só o que aconteceu, como aconteceu. Se no segundo dia tu faltar é a mesma coisa, ela vai falar um pouco mais contigo. Agora se, no terceiro dia faltar, então ela vai te dar uma advertência para assinar, porque alguma coisa está errada. Tu não aprendeste direito, ou coisa assim. O intervalo de domingo é também de uma hora. Temos a folga, mas não podemos escolher o dia". (E4)

Meu trabalho é só levantar peso. É andaime, subir nos prédios, puxar roldanas. Não subo, fico na parte de baixo só alcançando os andaimes. Pego os andaimes lá do outro lado. A gente acabou de arrumar aqueles prédios de pintar, daí tem que trazer os andaimes para cá, daí eles estão tudo desmontados no chão. Tem uma parte que monta e outra que desmonta e tem outra parte que leva as tábuas, daí eu fico naquela parte que alcança os andaimes, as peças dos andaimes para o cara montar, levo como daqui até o refeitório, sabe, 40 quilos.

Lá é tudo corporal. Até tem carrinho, mas até colocar no carrinho. To pensando de dor no corpo, mas eu já estou saindo, já não estou agüentado, porque não é para mim. Prefiro mesmo trabalhar como servente. Já trabalhei também de guardinha em posto de gás, mas não era bem guarda, era para carregar e descarregar os bujões de gás. Era serviço pesado e eu achei que era barbadinha. Pensei: já que eu consegui nesse, eu vou conseguir no outro, mas não é bem assim. Aquilo ali é para homem feito, tipo aqueles homens da caverna que são fortes. Tem que ser forte. Mas eu acho que eu tenho pouca experiência. Isso é mais para cara que começou a trabalhar. tipo assim, com mais idade, com mais experiência, mais preparado, porque te digo: se tu vais numa academia tu enxerga um cara lá levantando 200quilos e chego eu assim com a mesma idade que ele, digamos que eu tivesse 25 e ele 25 eu vou lá eu vou levantar e não vou conseguir, porque ele treinou durante um tempo para levantar aquele peso, mas eu acho que eu não estou preparado para levantar aquele peso. Acho que eu preciso pegar experiência. Nesse trabalho, agora, estou há quatro dias. Antes eu trabalhava em serviços gerais, tipo servente de obras. (E6)

Sobre o conteúdo escolar nos disseram o seguinte:

Eu gosto de vir estudar, mas tiraria artes e filosofia do 3ºano, porque já tive nos outros anos e estão tirando outras matérias importantes para a gente. Eles cortaram períodos de história, matemática, português, química, física, para botar essas duas matérias que não tem necessidade nenhuma de ter. (E2)

Não está sendo bom, porque o colégio tinha que ter uma coisa mais para esse pessoal que trabalha, entendeu? São trabalhos que valem nota. Acho que tinham que fazer uma coisa mais. Coisas separadas para os alunos que trabalham, porque tu não vais fazer a mesma coisa para os alunos que não trabalham. Eles têm a tarde para fazer um monte de coisas. Eu já não posso sair. (E2).

Não chega a ser quatro horas por dia de estudo na escola. Saio onze e trinta porque preciso trabalhar. (E4)

Sabemos que todas as categorias da dialética estão interligadas ou correlacionadas. Não é diferente em relação à essência e ao fenômeno. Essência e fenômeno estão em unidade relativa. Tanto a essência quanto o fenômeno tratam de modo dialético os aspectos interligados dos objetos e processos da realidade. Kaprívine explica que a essência “é o conjunto das ligações mais íntimas e das leis internas que determinam a estabilidade da existência e as tendências do desenvolvimento de um objeto ou fenômeno material” (KAPRIVINE, 1986, p. 197).

A essência expressa, em primeiro lugar, o que é geral em toda a diversidade de objetos e

das suas propriedades; seguindo os alicerces desse objeto ou fenômeno, o que é o mais estável e constante nos fenômenos em processo de mudança. O fenômeno é o conjunto das características, propriedades e ligações externas no objeto ou entre objetos que são a forma de manifestação da essência. O fenômeno expressa o que é singular nos objetos, expressa o que é móvel e mutável, influi diretamente sobre os órgãos dos sentidos humanos e se reflete nesses.

Sobre a transição da essência para o fenômeno e do fenômeno para a essência, Lênin diz a “essência se fenomenaliza e o fenômeno é essencial”. (LENIN apud KAPRIVINE, 1986, p. 198). No processo de desenvolvimento, a essência e o fenômeno trocam-se. Seus aspectos e elementos não são absolutos e adquirem sentido e base objetiva em determinado contexto. A essência, por não ser visível e estar por trás do fenômeno, é inacessível ao conhecimento sensorial ou a uma primeira observação direta.

Isso quer dizer que, quando um fenômeno se oferece à observação, pela primeira vez, quando é apenas o concreto sensível, não se apresenta ao observador em sua essência. Só podemos conhecer a essência de um fenômeno por meio de especulação abstrata. Ou, como diz Kosik (1986), só após compreendermos profundamente um fenômeno é que somos capazes de chegar à sua essência.

A base objetiva ou o contexto em que se insere o estudo e a exploração dos jovens que trabalham e estudam é o capitalismo reestruturado. Esses jovens, estando em idade escolar e em desenvolvimento, deveriam estar prioritariamente em processo de formação.

A essência do capitalismo é a propriedade privada dos meios de produção. As formas de manifestação desse contexto são variadas: exploração da força de trabalho, desenvolvimento irregular da economia, falta de políticas sociais, aumento da pobreza, desemprego e, no momento, reforçando tudo isso, temos a desregulamentação<sup>43</sup> do trabalho.

Se houver modificação nos aspectos e elementos desse contexto, dessa base objetiva, a ponto de modificar a essência, o fenômeno também se modifica. Se a escola transformar aspectos e elementos importantes de forma objetiva a ponto de modificar a essência do processo educativo

---

<sup>43</sup> No livro: *Direito do trabalho* de Vanderlei Schneider de Lima, encontramos que desregulamentação e flexibilização como objeto de seu estudo são indissociáveis, mas tecnicamente o autor faz a distinção desses termos, explicando, baseado em Nascimento (1998), que desregulamentação é aplicado ao direito coletivo do trabalho e não ao direito individual. Desregulamentação é a política legislativa de redução da interferência da lei nas relações coletivas de trabalho, para que se desenvolvam segundo o princípio da liberdade sindical e a ausência de leis do Estado que dificultem o exercício dessa liberdade. A flexibilização, segundo Dallegre Neto, advém do paradigma neoliberal que busca a desregulamentação da legislação laboral. Em suas explicações, aparece a flexibilização como

que é o currículo, o fenômeno se transforma em outro fenômeno e o novo fenômeno faz mudar a essência da escola.

Qual seria, então, a essência do fenômeno que estamos investigando? Trata-se de um fenômeno que abrange trabalho e estudo. A essência do trabalho no capitalismo é a produção de mercadorias, e o próprio trabalho se transforma em mercadoria. A essência do processo educativo é o currículo, e a essência da escola formal é o ensino-aprendizagem.

A essência de nosso fenômeno seria um currículo adequado aos jovens que trabalham e estudam que pudesse contribuir para o seu desenvolvimento e a transformação do trabalho de exploração em sua forma atual? Ou seria a formação para o futuro? Essa formação parece-nos aquilo que é perseguido pelos jovens em seus projetos. Dizem eles que estudar é base para o futuro, que é possibilidade futura. Sendo assim, é formação. Esse essencial estaria sendo adiado para o futuro, quando deveria estar acontecendo no presente como base para o futuro? No momento, nos perguntamos o que está por trás do fenômeno trabalho e estudo dos jovens de classes desfavorecidas?

Por estarem em unidade relativa, fenômeno e essência não são coincidentes. Fenômeno e essência representam diferentes aspectos dos objetos. O fenômeno seria uma manifestação da essência, mas não são idênticos. Por isso o processo de conhecimento é tão complexo.

A essência é oculta e está interligada ao fenômeno, manifestando-se através dele, por isso é cognoscível. Para que possamos conhecê-la, partimos do fenômeno e de seus aspectos externos chegando à compreensão das conexões mais profundas e íntimas que estão sujeitas às leis.

Olhando de uma forma superficial as relações capitalistas, a relação de trabalho é uma transação de compra e venda. O que vive do trabalho vende sua força de trabalho em troca de salário. No entanto, ao aprofundar sua análise sobre esse fenômeno, Marx descobre a essência por trás da aparência. Na verdade, a força de trabalho vendida é uma mercadoria especial capaz de produzir valores materiais que ultrapassam a retribuição na forma de salário. Essa é a essência da exploração capitalista descoberta por Marx.

Os jovens que trabalham e estudam estão submetidos a essa exploração precocemente e com a conivência da escola, como aparece nas falas dos alunos e professores. Nas falas dos alunos, essa conivência não é conscientizada. A escola permitir que eles saiam antes, para não

---

um meio para se efetivar a desregulamentação. O livro de Lima tem um capítulo dedicado ao estudo da flexibilização e desregulamentação do direito do trabalho no governo de FHC.

chegarem atrasados ao trabalho, é para eles uma forma de colaboração da escola a fim de que continuem estudando. Nas falas dos professores eles, estão sendo flexíveis.

Ao ser assumida pelo Estado, a instituição escolar é determinada em seus aspectos e elementos que compõem esse fenômeno material e social, tais como: currículo, dias letivos, formação de professores, planejamento e avaliação, entre outros.

O fundamento da escola pública estatal foi a necessidade de, através dessa instituição, passar a boa “nova capitalista” ou seja, a liberdade individual de comprar e vender a força de trabalho ao dono do meio de produção<sup>44</sup>. Podemos pensar que o fundamento da deterioração da escola destinada às classes sociais menos desfavorecidas é o capitalismo não ter mais necessidade de usar a escola como aparelho ideológico, já que a mídia cumpre essa função de forma muito competente. A escola, ao conter classes sociais em luta, não é totalmente reprodutora. Ela abriga a classe trabalhadora e, com ela, todas as contradições que estão presentes na sociedade como um todo.

A contradição entre trabalho de exploração e estudo como possibilidade de formação e desenvolvimento dos jovens é presente na escola. Existe uma luta entre o local de trabalho, para impedir que o jovem estude, apesar do discurso democrático de igualdade de oportunidades, e a escola que, apesar da precariedade do trabalho dos professores, de suas decepções e baixos salários, se preocupa com a permanência do jovem e critica a exploração a que o trabalho os submete. Os professores são contraditórios no discurso. Mas a contradição manifesta-se realmente no fenômeno escolar quando esta resiste e, ao mesmo tempo, adere às determinações do mundo do trabalho.

Para nós, o que está por trás do fenômeno em estudo pode ser a sonegação aos jovens pobres, de um estudo de qualidade que os leve a ter realmente possibilidades futuras.

A contradição, com seus aspectos e tendências contrárias, próprias a todas as coisas e fenômenos, é considerada, pelos materialistas dialéticos, a fonte do desenvolvimento ou a força motora do desenvolvimento de um fenômeno, de um objeto estudado, de uma formação material. Essa força motora condiciona a passagem de um estágio ao outro de desenvolvimento de uma formação material, de um objeto estudado, de um fenômeno.

---

<sup>44</sup> - Segundo Gadotti (1994), o capitalismo fez o mesmo que a Igreja. A Igreja interessou-se pela instituição escola como um meio de passar sua “boa nova”.

Por que dizemos que a contradição é a força motora do desenvolvimento de um fenômeno? Porque traz à luz as causas internas do desenvolvimento, mostrando que a sua origem (do desenvolvimento) está no caráter contraditório dos fenômenos e processos, na interação e na luta dos contrários que lhe são inerentes.

Para Cheptulin os contrários são “os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta” dos contrários”.

Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se, em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (CHEPTULIN, 1982, p. 287)

A unidade dos contrários é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrários não podem existir um sem os outros. Mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente uma certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências. Pelo fato de que os contrários caracterizam uma única e mesma essência, eles devem necessariamente ter muitas coisas em comum, coincidir em toda uma série de propriedades essenciais, porque, em caso contrário, sua interação não poderia criar uma contradição dialética viva, não poderia tornar-se o fundamento da existência do fenômeno qualitativamente determinado correspondente.

No capitalismo, proletário e burguês são grupos opostos. O jovem trabalhador opõe-se ao seu patrão, capitalista, mas precisa dele para trabalhar. Complementam-se, ao mesmo tempo em que se excluem.

Na luta de classes, os contrários atuam uns contra os outros sem se destruírem, pois, se isso acontecer, haverá uma transformação do fenômeno e um deles deixará de existir, dando lugar a outro fenômeno com novas contradições. A atuação dos contrários uns sobre os outros dentro do fenômeno é a interação.

Quando o trabalhador se une ao seu contrário, o patrão, por necessidade de ter emprego, poderá também se unir aos seus iguais na organização das lutas por melhores condições de trabalho e salário, nesse momento estará atuando contra seu patrão que também atuará contra ele resistindo às reivindicações e punindo-o pela organização de classe. Nesse momento, estarão

interagindo uns sobre os outros. Essa interação poderá gerar transformações quantitativas e qualitativas nas condições de trabalho.

Os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. E é unicamente graças a uma certa coincidência de sua natureza, graças à identidade que transparece pela sua diferença, que eles interpenetram-se e supõem-se uns aos outros, e que eles constituem uma contradição dialética. Assim, a identidade dos contrários é um momento da contradição, que é tão necessária, quanto sua diferença. (CHEPTULIN, 1982, p. 288)

A equivalência dos contrários é uma das formas de sua identidade, de sua coincidência, que aparece no estágio de desenvolvimento da contradição em que se estabelece um certo equilíbrio de forças opostas, em que estas parecem tornar-se equivalentes.

A identidade (coincidência) dos contrários encontra sua expressão, a mais completa, no momento da passagem dos contrários um no outro. Esse momento da luta dos contrários ganha uma importância particular pelo fato de que ele designa a resolução da contradição e a passagem do objeto a um novo estado qualitativo. O momento da passagem dos contrários um no outro ou a resolução das contradições, o que significa um novo estado qualitativo, é um ponto nodal do desenvolvimento.

A unidade e a luta dos contrários é um momento necessário da contradição, mas não ocupam a mesma posição. A unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto a luta “deles” é absoluta. (CHEPTULIN, 1982)

O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se no fato de que essa unidade é sempre temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que a constitui, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da “luta” dos contrários que lhe é própria, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma nova e assim sucessivamente até o infinito.

O absoluto da luta dos contrários está no fato de que ela está presente em todos os estágios da existência dessa ou daquela unidade, de que é o elo que faz a ligação entre ela mesma e a outra, que a substitui, e também no fato de que é precisamente baseados nela que se produzem o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade.

Entendemos que, se a unidade dos contrários é sempre relativa e temporária, é, portanto, finita, enquanto que a luta dos contrários é absoluta e, portanto, infinita. A palavra “absoluta” e “infinita”, ou “estar presente em todos os estágios da existência do fenômeno”, é que leva à destruição da condição anterior, destruição essa apenas do que é ruim, substituindo-a por uma nova realidade que terá novas contradições (talvez não tão profundas e essenciais) e novas unidades.

A unidade da realidade vivida pelos jovens no trabalho e na escola, e a possibilidade futura sonhada por eles, é relativa e temporária. A luta para que essa possibilidade negue a realidade é absoluta. “As diferenças são uma forma de manifestações das contradições, as diferenças trazem nelas mesmas esses elementos da contradição, e é por isso que não podemos dizer que as diferenças não são contradições” (CHEPTULIN, 1982, p.290).

Se toda a diferença se apresentasse como uma contradição ou uma forma de manifestação desta, não poderíamos distinguir na realidade outras ligações e relações além das contradições, que representariam a única forma de correlação dos objetos e de seus aspectos. Existe uma diversidade de ligações e de relações na realidade objetiva que não se reduz às contradições.

O caráter contraditório é universal, mas ele não é a única forma de ligação. Na realidade objetiva, existem também relações de harmonia, de concordância, de correspondência.

A globalização e o neoliberalismo, compreendidos como um conjunto de fatos no âmbito econômico e político, estão ligados de forma harmoniosa. Existe concordância entre esse conjunto de fatos e, em geral, a ação do estado contra as conquistas históricas dos trabalhadores. As diferenças que possam existir entre a ação do estado e dos patrões no âmbito político e econômico não constituem uma diferença essencial. São simples diferença e não diferença - contradição como a que existe entre os interesses dos trabalhadores assalariados e os capitalistas, que, em geral, defendem os objetivos da globalização e do neoliberalismo.

O jovem que estuda e trabalha é um fenômeno material que, se olhado através de suas contradições, está em movimento, é histórico e apresenta um conjunto de ligações com outros fenômenos, ou seja, não está isolado ou apartado da totalidade social.

O ponto de vista que decreta que toda a diferença é uma contradição, dificulta a elucidação da natureza da contradição, porque deixa obscuros os elementos que constituem a essência da contradição, concentrando a atenção sobre o aspecto exterior. Esse ponto de vista pode desorientar os homens em sua atividade prática e cognitiva, porque confunde as relações



mais diferentes, e por isso entra o discernimento das contradições reais que determinam a vida interior, o movimento autônomo e o desenvolvimento do todo estudado. Alguns autores limitam o círculo das diferenças consideradas como contradições. Alguns registram como contradições apenas as diferenças fundamentais, outros as diferenças internas. Entretanto, Cheptulin considera que nem o fato de pertencerem ao domínio interno dos fenômenos nem o caráter essencial permitem distinguir a simples diferença da diferença - contradição. Para ele existem diferenças essenciais e internas que não são contraditórias, e vice-versa, há diferenças não - essenciais e externas que são contradições.

As diferenças manifestadas pelos alunos, em relação aos professores, e pelos professores, em relação aos alunos, no que se refere as relações interpessoais, segundo nosso ponto de vista, são diferenças essenciais e internas ao fenômeno, mas não são contraditórias, uma vez que deveria existir interesse tanto dos alunos quanto dos professores em avançar em suas relações de entendimento, mesmo que isso demande maior diálogo. Além disso, ambos são trabalhadores assalariados.

A escola apresentar-se como um espaço de conservação e ao mesmo tempo de inovação é uma contradição essencial e interna, porque se relaciona ao avanço ou não da escola em sua qualidade, que envolve a construção coletiva do P.P.P., transformação curricular, gestão democrática entre outros elementos que atendam às demandas dos alunos em geral e principalmente dos alunos trabalhadores.

Portanto, pertencer ao domínio interno do fenômeno, assim como ter caráter essencial não são os traços determinantes que transformam a simples diferença em contradição.

Lembremos que as contradições não são somente internas, mas também externas, não somente essenciais, mas também não essenciais. O que faz delas contradições é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação.

Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição. Ou seja, apenas os aspectos diferentes, da contradição que concerne a tendências do desenvolvimento, e orientações de mudança desse ou daquele aspecto estão em estado de “luta” e, no curso de seu desenvolvimento, estão, inclusive, prontos para transformar-se em contrários, isto é, eles constituem o estágio inicial da existência de contradições.

A contradição começa a partir de uma diferença não-essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial.

Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio e em seu desenvolvimento, as contradições chegam ao estágio dos extremos. Os extremos entram em conflito, passam um no outro e tornam-se idênticos. Exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez resolvidas as contradições, a formação material (FM) chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições.

O exemplo de uma forma de diferença não essencial é a que existia entre o contramestre (patrão que dirigia o atelier), na sociedade pré-capitalista, e os ajudantes ou aprendizes que executavam suas ordens. Por que a diferença não era essencial? Porque havia possibilidade concreta de os ajudantes e aprendizes tornarem-se contramestres. Os aprendizes jovens que trabalhavam nas oficinas podiam tornar-se mestres. De que forma isso acontecia? Primeiro o aluno, depois de um círculo de formação, tornava-se automaticamente um ajudante. Depois de uma certa experiência, podia tornar-se contramestre. A única diferença entre eles provinha do tempo e da experiência. Portanto, a diferença era não-essencial.

No curso do desenvolvimento da produção de um atelier, a diferença não-essencial transforma-se em essencial. A ordem existente foi substituída por uma nova ordem. Na ordem capitalista ou no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho é causa do trabalho expropriador de mais-valia.

Com a substituição do artesanato pela manufatura, os ajudantes não podiam mais se tornar automaticamente contramestres. A contradição passou do estágio das diferenças essenciais para a dos contrários. O proprietário, na nova ordem econômica, não participa mais diretamente da produção. Fica à parte. Vive do trabalho dos assalariados. Vive graças à sua exploração. Interesses entre patrão e assalariados tornam-se opostos. Essa contradição continua a se desenvolver.

Com o desenvolvimento da produção capitalista, essa contradição acentua-se e torna-se mais aguda até encontrar sua forma suprema que só se resolve se houver uma revolução no mundo da produção. Nesse estágio, os contrários transformam-se um no outro, trocam suas posições e tornam-se como idênticos. A consequência é que o antigo estado qualitativo da sociedade e a sua forma de relações é liquidado, e o novo estado qualitativo forma-se acompanhado de novas contradições.

Em nosso fenômeno material, evidenciam-se constantemente as contradições relacionadas ao próprio trabalho cindido, dividido, alienado e expropriador de mais-valia, e as contradições relacionadas à unidade do trabalho e do estudo.

Nas falas dos jovens, aparece a evidência de que ao mesmo tempo em que as empresas dizem que querem jovens estudantes para trabalhar, boicotam a frequência à escola. Ao mesmo tempo em que a lei assegura o direito de acesso à escola, oferece uma escola ruim e com poucas horas de estudo para que os jovens possam ter uma formação de qualidade.

A escola, por um lado, diz que o estudar é importante e resiste através da luta dos professores ao sucateamento da escola pública, por outro lado, cede às exigências dos empregadores e libera seus alunos das aulas para que os mesmos possam chegar no horário estipulado pelo local de trabalho.

A empresa não incentiva tanto a estudar. Se tiver um trabalho para fazer, assim extra-classe, fora do horário do colégio, e eles precisam de mim, eles não vão me liberar para fazer o trabalho. De repente, até liberam se eu levar um papel da escola. Precisa toda uma burocracia, para eles me liberarem. Tenho uma amiga que se formou no colégio dela. Foi num sábado. Para ela ser liberada do horário, e poder ir à formatura, teve que sair atrasada. Ela teve que pedir para entrar de manhã no trabalho. Veio um papel da escola falando que tinha formatura e pedindo para trocarm o horário dela e, mesmo assim, acabou saindo atrasada. Só que eles sempre falam nas reuniões que temos que nos preocupar com o estudo. Aquelas coisas. Mas não dão oportunidade. (E4)

O negativo ali é o seguinte: dá um problema, tem uma coisa diferente no preço, todos os problemas encontrados dentro da loja caem nos caixas. Levamos a culpa de tudo. Então, esse é o lado negativo. Os que têm culpa mesmo não aparecem para assumir. Eles ficam lá. Chegam para gente depois e dizem: fulano, está errado o preço, mas na hora que o cliente xinga, grita contigo, eles ficam lá dentro, mexendo no computador, conversando, e a gente está ali. O horário também é negativo. Somos obrigados a nos acostumar. Eu entro ao meio dia e trinta. Se eu chegar atrasado eles vão reclamar. Mas quando chega a hora de ir embora, chega as oito e trinta e não vou embora. Se eu reclamar eles vão achar que eu estou errado ainda em reclamar. Ah, porque eu preciso de ti aqui e tu vais ter que ficar. Mas eu não sou obrigado a estar ali. Meu horário fechou, eu não tenho mais obrigação de estar ali. Isso é negativo. Tenho hora para entrar. Chega a hora de ir embora, é aquela ladainha. Eles ficam enrolando até para a gente poder ir embora. Isso não é bom. Porque uma hora tu tens que te dedicar só ao trabalho, outra hora só ao estudo. Não dá tempo de fazer nenhum dos dois. Os dois estão unidos, mas para alguns é difícil, às vezes tu não

consegues. Eu já me acostumei, mas no começo foi difícil estar trabalhando e estudando. Agora já me acostumei, mas antes era horrível. (E4)

Antes era super difícil. Minha patroa às vezes chegava tarde, eu ia no segundo ônibus e aí eu não tinha tempo. A minha professora de matemática dizia: Tu tens que estudar durante a semana. Professora, mas eu não tenho tempo para estudar, porque é aquela correria. Apesar de ser só uma babá, eu fazia tudo dentro de casa, sabe, e era todo dia aquela mesma coisa. Mandava a outra para o colégio, cuidava da pequena e daí o tempo voava para mim. Para fazer todas as coisas que eu tinha que fazer, e sozinha. Como eu nunca tinha trabalhado, foi difícil. (E5)

Eu acho que não há incentivo, porque a gente precisa de tempo para trabalhar, depois logo que sai do trabalho tem a escola. Tu já vens confuso do serviço que tu estás fazendo. A tua cabeça fica cheia, parece que vai explodir, porque tu tens que pensar: amanhã eu tenho que levantar cedo. Tu chegas na escola e a tua cabeça não se encaixa. São poucas as cabeças que se encaixam, porque é muita coisa, entendeu. No serviço eu estou tipo, assim, estou virando uma massa, um concreto, estou lá suando, fazendo desgaste físico e tenho que vir para escola depois. Que cansaço, ter que ir para escola lá no outro lado. É difícil conciliar. Existe uma vantagem financeira em cima disso. No serviço, que nem eu já falei, tu estás recebendo. Ninguém ganha só para estudar, tu tens que trabalhar. Eu acho que para estudar a gente devia ganhar entendeu. Eu acho que depende do tempo. É uma questão de tempo. (E6)

Minha dificuldade no momento é que eu mudei de turno. A matéria é outra, o modo de dar aula é outro. No noturno, não tinha tanto essa coisa de trabalho. Os trabalhos que nós tínhamos eram feitos em sala de aula e aqui não. Após eu sair da escola, eu vou para casa, almoço e saio para rua, depois eu chego às sete horas em casa de volta. Então, tenho das sete horas às dez horas para fazer um trabalho, sendo que eu trabalho, mas não tenho computador em casa, sabe, então tenho uma certa dificuldade em fazer os trabalhos. Minha dificuldade é essa, em fazer as atividades. O meu tempo é pouco. Trabalho de segunda a sábado. (E7)

A única coisa negativa era o horário. Tinha dias que eu passava mal, de tanta fome que eu ficava. Eu ficava muito mal. Eu já sou magra, então emagreci muito mais. Todo mundo falou no colégio que eu estava muito magra. Positivo era poder conversar com as pessoas. Tinha aquelas pessoas que conversavam com a gente. Isso era muito bom. Eu aprendi que o trabalho era bom nesse lado. Conhecia várias pessoas e podia conversar com elas. Tinha muitas pessoas. (E13)

Se não está estudando não trabalha, não faz estágio. Se estiver fazendo estágio, tem que estar ao mesmo tempo estudando. Então, uma coisa obriga a outra, porque eu tenho que necessariamente trabalhar, e para trabalhar preciso estar estudando. Para continuar, preciso tirar boas notas. Obrigatoriamente, eu sou obrigado a passar. Tem muitas coisas que ainda é meio difícil para mim, porque quase da noite para o dia eu tive que mudar totalmente, amadurecer. Enquanto todos os dias eu dormia às 9 ou 10 horas da noite, agora todos os dias eu não consigo dormir antes da 1h:30m, e preciso acordar muito cedo para ir à escola. Então é uma coisa muito cansativa. (E15)

Em nosso entendimento constatamos nas falas colocadas acima, as contradições do sistema capitalista que, ao mesmo tempo, no discurso diz preferir que os jovens trabalhadores estudem, e silenciosamente usa mecanismos que incompatibilizam trabalho e estudo e levam os trabalhadores jovens a pensarem que não são suficientemente inteligentes para estudar e chegar a produzir conhecimento.

Nosso fenômeno, que trata dos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, relaciona-se a uma totalidade de fenômenos que compõem o capitalismo com seus elementos e aspectos próprios de um dado capitalismo em uma determinada etapa de seu desenvolvimento. A etapa atual é de capitalismo neoliberal, de economia globalizada, com suas forças produtivas muito desenvolvidas em relação às forças produtivas do capitalismo da época da 1ª Revolução Industrial, por exemplo. Precisamos também considerar que o trabalho do jovem que trabalha e estuda ao mesmo tempo está especificamente localizado em um país em desenvolvimento, de economia dependente, com uma das maiores dívidas<sup>45</sup> externas do mundo.

É dentro desse contexto que os jovens trabalhadores estudantes vivem a realidade do trabalho e do estudo. O mundo do trabalho e o mundo da escola (entendida por nós como trabalho), ao se inserirem dentro de uma sociedade que compreende classes sociais em luta num sistema capitalista que passa por uma reestruturação em suas formas de produção e pensamento, apresentam muitas contradições.

A escola, como sabemos, tem tradição histórica de aderir aos ditames do sistema e, mais recentemente, em nossa opinião, de resistir ao sistema capitalista. Para nós, apesar de todas as lutas organizadas, através das representações de classe dos professores e dos trabalhadores em

---

<sup>45</sup> Sobre a dívida externa e educação ver Gadotti: Impacto da dívida externa na política educacional brasileira. In Romão (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. São Paulo: Papyrus, 1995. Neste artigo, Gadotti coloca a dívida externa como causa principal de nossa pobreza educacional e social.

geral, do acúmulo teórico dos pensadores críticos, tanto brasileiros quanto franceses, americanos, ingleses, alemães e demais países da América Latina, predomina ainda, na escola, a reprodução ideológica e das relações de produção. Segundo nossa pesquisa, esse predomínio acontece mesmo quando os professores pensam que estão resistindo. Algumas resistências realizadas atualmente pela escola e pelos professores estão de acordo com os critérios de lutas propostas pelos pós-modernos, ou seja, o possível para eles são as pequenas lutas, as lutas cotidianas. O entusiasmo que existia pelas grandes lutas arrefeceu. O ânimo dos professores foi quebrado devido aos poucos resultados de suas lutas na melhoria das suas condições de vida e de trabalho. A correlação de forças é outra no atual capitalismo. Alguns reconhecem que isso não é bom, outros preferem falar mal do sindicato como uma forma, talvez, de negar suas impossibilidades de lutar. Nossa afirmação não pretende falar mal dos professores, pois falaríamos mal, corajosamente, de nós mesmas. Reconhecemos o esforço realizado pela classe dos professores e professoras para manter a escola, apesar das péssimas condições materiais em que se encontram. O que colocamos em nosso trabalho é a expressão dos resultados de nossa pesquisa.

Sobre as pequenas lutas, uma professora contou-nos o que segue:

Na minha vivência de professora eu noto hoje...Também não sei se não são receitas muito caseiras, coisas muito pontuais ou muito específicas de um colégio, de uma cidade, de um bairro, mas eu acho que há uma tendência das pessoas em...Não é com a fuga, mas aquela tendência do coletivo, hoje, passou a ser menor. Passou a ser a minha casa, passou a ser o meu colégio, o meu bairro. Eu noto, eu sinto isso aqui na escola, que há uma flexibilização. As pessoas, eu não sei se a palavra é essa, as pessoas estão mais abertas, as pessoas procuram temporizar mais para que o clima de trabalho fique legal. Eu sinto que, pela defasagem salarial, pelas condições de trabalho, enfim, pela nossa questão particular do ensino. Grosso modo, qual é o resumo do que as pessoas dizem? “Poxa gente, nós ganhamos tão mal, nos sacrificamos tanto, vamos facilitar a vida um para o outro”. Essa mudança eu notei. Eu noto, assim, mais parceria. Eu noto que as pessoas estão mais solidárias. Antes, nós gritávamos muito pela dor. Hoje, a gente não grita mais pela dor, mas sente a dor. Ela joga a gente quase que para um individualismo, para um pequeno grupo. Pequenas coisas te fazem feliz, pequenas facilidades te deixam bem. Acho que se a gente for analisar isso profundamente, é muito ruim, mas para o nível que está a situação do trabalho, é aquela coisa, há uma certa alienação das pessoas em relação ao mundo. Eu já me peguei assim faceira dando aula, feliz. Só que eu quero ficar dando aula e feliz. Mas eu não quero abrir mão de pensar que isso está arruinando a minha felicidade, pelo contrário. Acho que há uma certa alienação até consciente, ou seja, é mais fácil feliz aqui do que...O dia é duro para todos. A vida está difícil. (E2)

Quando a escola se adapta às exigências do mundo do trabalho, sem críticas, contribui com o sistema. Quando faz crítica, é uma forma de oferecer resistência, mas nos últimos tempos essa resistência não representa uma ameaça ao modo de produção capitalista.

Tendo em vista a atual realidade do trabalho, de suas novas demandas, que progressivamente passam dos processos rígidos, de base eletromecânica, para os processos flexíveis de base microeletrônica, a escola inserida nessa realidade e, em geral, sem entender esse movimento de um processo a outro, de permanência e de mudanças, de convivência inclusive de um processo com o outro, nos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, entende algumas categorias novas do mundo do trabalho de forma equivocada. E aplica à escola também de forma equivocada.

Em seus dizeres informais, em reuniões, conversas na sala dos professores e até mesmo nas entrevistas, entendem os professores que é preciso que a escola seja flexível com os jovens trabalhadores que estudam ao mesmo tempo. Ao usar o termo flexibilizar, não se reportam ao seu significado surgido no bojo do capitalismo neoliberal de economia globalizada e na forma assumida pelo trabalho, nesse capitalismo.

Para os professores, flexibilizar é tornar a escola menos dura em suas normas e exigências. Tornar a escola acessível aos trabalhadores alunos, facilitando para que o mesmo trabalhe e estude ao mesmo tempo. Afinal, a escola qualifica para o futuro e o trabalho torna o jovem mais responsável para a vida, segundo as palavras dos jovens, da maioria dos professores e das mães entrevistadas. Ou seja, a escola flexível deve ser menos rígida, ter mais diálogo e facilitar a vida dos alunos para que possam conciliar trabalho e estudo. Esse é o discurso corrente, entre os professores e as mães, e que pensamos se reflete na formação da consciência dos jovens alunos e alunas, aliás, como quer o neoliberalismo, porque assim eles já vão estar sendo familiarizados com o termo “flexibilizar”, não importando se sabem ou não o verdadeiro significado do mesmo. Se a escola socializa para o trabalho essa é uma forma de fazê-lo: confundir a realidade.

Em alguns postos de trabalho oferecidos aos jovens, flexibilização significa, consoante o capitalismo neoliberal, mudanças de horários a cada semana, ou a cada mês, mudanças de atividades a cada dia e, principalmente, contratos temporários de trabalho e direitos reduzidos.

A forma flexibilizada de trabalho, surgida com os processos flexíveis de microeletrônica, foi explicada por nós em nossa dissertação de mestrado, que tratou das condições de trabalho e

estudo dos jovens. Nesse estudo, realizado de forma comparada, no final da década de 90 do século passado, explicamos que na Argentina o processo de flexibilização laboral era muito mais evidente e desmascarado para os trabalhadores (alunos e professores) do que no Brasil. (SIQUEIRA, 1998)

A lei da educação também propõe flexibilização. O exemplo mais evidente é sua dupla proposta de formação de professores, mesmo que, como sabemos, essa proposta rebaixe a qualidade da formação docente. Por exemplo, nas universidades quando aderem à modalidade de ensino a distância e de formação pedagógica para outros profissionais liberais que não sejam professores, bem como à proposta de formação em Institutos de Educação Superior.

Os estudantes universitários hoje, em geral, e em particular na pedagogia, também aliam trabalho e estudo. Mesmo professores já formados, quando querem fazer algum curso de aperfeiçoamento, tornam-se trabalhadores estudantes. Alguns têm 60 horas semanais de trabalho e, nos fins de semana, aulas em cursos de pós-graduação. No entanto, há um certo desconhecimento ou talvez negação de parte desses professores de que eles são tão trabalhadores quanto seus alunos.

Entendemos que não há, na verdade, uma conciliação do estudo com o trabalho. O que há é uma conciliação de horários. O tempo em que não estão trabalhando estão na escola. Tempo esse que parece ter menos valor do que o tempo de trabalho, que é considerado como importante, mas não como um trabalho. O estudo, olhado como um trabalho, poderia ajudar os jovens a serem mais responsáveis e a superar suas condições de pobreza intelectual e social. Para as pessoas em geral, o local de trabalho, sim, torna os jovens mais responsáveis e disciplinados.

Diante disso, resgatamos a idéia de Enguita, já colocada em nosso estudo anterior, que coloca: “se aceitamos que uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho - e assim o fazem não apenas a maioria dos estudiosos da educação, mas também seus agentes e seu público – saltam aos olhos a necessidade de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta do mundo da educação” (ENGUITA, 1989, prefácio).

Isso quer dizer que as relações de trabalho social influem nas relações de educação, por isso, buscamos entender, em nossa dissertação de mestrado (1998), as condições de trabalho para passar às condições de educação. Por isso, concordamos com a concepção de escola como Unidade Produtiva Particular (UPP). Essa tese nos é trazida por Nunes e João Bernardo e para nós é procedente” (JOÃO BERNARDO, 1998, NUNES, 2000).



Em nossa tese, coerente com essas idéias, pensamos que as condições de trabalho e de estudo são a base dos significados atribuídos ao trabalho e ao estudo, pelos jovens.

Qual é a reflexão que queremos trazer sobre as relações do mundo do trabalho flexibilizado e a escola flexibilizada? Para nós, manifesta-se aí uma contradição interna ao sistema. Explicamos essa contradição da seguinte maneira. Quando a escola atende aos apelos do trabalho explorado e flexibiliza o horário para que os trabalhadores jovens possam sair mais cedo, perdendo o último período de aula no turno da manhã, mas chegando na hora certa ao local de trabalho, nesse momento o trabalho é colocado como a qualidade na vida dos jovens, como necessário, quando na verdade deveriam colocar o estudo como a qualidade na vida dos jovens e como necessário, e o trabalho como, na forma como se apresenta no momento, como trabalho de exploração, como uma contingência na vida desses jovens devido às suas necessidades financeiras e sua condição de classe.

A escola se contradiz quando, por um lado, permite a saída dos alunos do turno da manhã, para atender a necessidade do mundo do trabalho e, por outro lado, quando impede que os alunos do turno da noite, principalmente os alunos de EJA, percam sua primeira aula porque chegaram atrasados devido ao horário de trabalho e à distância que percorrem até a escola. Como já apareceu na fala de uma professora dessa escola e de um jovem trabalhador, os alunos de EJA, bem como seus colegas, permaneciam do lado de fora do portão. Após reivindicarem junto à direção da escola, conseguiram esperar o sinal para o segundo período dentro do pátio da escola.

O motivo de saírem mais cedo pela manhã, e perderem o último período de aula e não poderem entrar no primeiro período à noite ou no horário de sua chegada, é o mesmo. É o trabalho e suas exigências. Mas a forma como a escola lida com as duas situações é contraditória. Além de ser contraditória, não questiona as contradições próprias do capitalismo e das relações de trabalho.

Os professores defendem, em seu discurso, uma escola de melhor qualidade, mas não incluem como um aspecto importante para a conquista dessa qualidade um planejamento especial e diferenciado, uma política geral, um Projeto Político-Pedagógico específico para os trabalhadores estudantes jovens ou não. A EJA da escola “Gama” é uma EJA formal. Uma EJA que atende às políticas do ensino rebaixado e barato e vê essa modalidade de ensino não como algo singular, como é um fenômeno dentro de um conjunto de fenômenos maiores, mas como

apenas uma educação compensatória e adaptativa. Os alunos de EJA são tratados como todos os outros alunos da escola. Devem seguir as mesmas normas e exigências.

Em um dado estágio do desenvolvimento da contradição, os contrários mudam-se, seja um pelo outro, seja pelas formas superiores, condicionando a resolução da contradição e, ao mesmo tempo, a eliminação do antigo estado qualitativo e o aparecimento de um estado novo. Este aparecimento do estado novo resulta da negação do antigo estado qualitativo que já está anulado. (CHEPTULIN, 1982, p. 313)

A negação dialética está ligada à evolução. A negação ligada à regressão e ao movimento circular é classificada de negação não dialética. A negação dialética está ligada ao movimento de desenvolvimento que se dá do inferior ao superior. O traço distintivo da negação dialética é a objetividade, a realidade de sua existência e o fato de ser ela uma consequência da luta das forças e tendências contrárias internas, próprias à formação material, ou estado qualitativo negado.

Podemos destacar como uma característica importante da negação dialética ser ela um elo de ligação entre o inferior e o superior. Sendo uma consequência da evolução e da resolução das contradições próprias à formação material negada, não é uma destruição desse ou daquele determinismo qualitativo, mas representa uma negação no curso do qual tudo o que havia de positivo no estado negado, encontra-se retido e transplantado para um estado qualitativo novo. (CHEPTULIN, 1982)

Entendemos que a negação da negação é uma possibilidade. Qual é o elo de ligação entre o inferior e o superior que os jovens trabalhadores têm, se a realidade do trabalho é uma realidade inferior por suas condições? O superior para eles seria a escola e a possibilidade de formação, que, na realidade, também não o é de forma suficiente no momento. Os jovens pensam e desejam negar sua condição atual contando com estudo. Para eles, a escola ou o estudo pode mudar sua vida, mas percebem que ela, como instituição, também tem o que mudar. Falam sobre isso, mas não de forma clara.

Os jovens, ao falarem sobre as mudanças que desejariam para a escola, centram seus dizeres na questão da avaliação e dos conteúdos. Dizem que gostariam de não ter certas disciplinas, que entendemos como ciências importantes. Os motivos são variados: por não gostarem da disciplina ou pelo método dos professores. Na verdade, o método pode ser uma das causas de os alunos não gostarem da disciplina, como também pode ser o efeito da não formação continuada dos professores.

Eu mudaria a avaliação se pudesse. Antes a avaliação era por Bimestre. Então, se tu não te dava bem, tinha recuperação. Se tirasse oito no 1º bimestre e no 2º tirasse seis, era uma nota que o primeiro já abatia para o segundo. Agora não, agora, se tu vai bem tanto no primeiro como no segundo, se tu não tirar seis no terceiro tu não passa. Se vai bem nos dois primeiros e chegar no terceiro for mal, tirar cinco, não vai passar. Agora o método deles é: se tu tirar seis no 1º no 2º, tem que tirar sete. Tem que aumentar a nota, eu não posso regredir. Só que não dá oportunidade para o aluno, porque se eu tirar sete aqui e aqui tirar cinco, esse ponto a mais não vai valer para o outro e nem essa nota do 2º vai valer para o 3º. No 3º, tem que tirar seis. Se tirar, passou; se não tirar, não passou. É do acúmulo da matéria. A maioria das provas está sendo assim desde a matéria do 1º até o último trimestre. (E4)

Pensam também em continuar os estudos em uma universidade. Esse desejo é geral nos jovens que participaram de nossa pesquisa, especialmente nos do diurno.

Se eu conseguir. Eu preferia entrar na UFRGS. Só que na UFRGS não tem horário definido. Pode ser de noite, pode ser de dia. Se não conseguir entrar na UFRGS, vou ter que entrar em outra. De repente eu consigo, só que vou ter que continuar trabalhando. (E4)

A possibilidade de negação também aparece ao sonharem com mudar de vida e com um futuro melhor.

Para que a instituição escola chegue a ser de melhor qualidade fazem-se necessárias certas transformações que neguem a qualidade atual. É preciso políticas educacionais, que são formas de políticas sociais, determinadas para isso. Sabemos, no entanto, que a sociedade em sua forma capitalista não tem interesse em implementar políticas fortes que qualifiquem a educação. A brecha da lei, como a possibilidade de planejamento participativo, não é aproveitada pela comunidade escolar como um todo (incluindo professores, pais, alunos e demais trabalhadores em educação), de forma plena, para que aos poucos possam construir coisas com nova qualidade.

Buscamos em nossas entrevistas saber sobre as formas de planejamento da escola, sobre o currículo, sobre as relações com os alunos e com a própria profissão.

Os processos contraditórios, no seu desenvolvimento, para que atinjam mudanças em sua forma e conteúdo, buscando a superação da contradição, na escola, se dariam através do planejamento participativo que se configuraria como uma construção coletiva do P.P.P. com as mudanças curriculares necessárias, com a forma de avaliação compatível com o que foi decidido

coletivamente e com a teoria do conhecimento escolhida para levar avante o planejamento participativo.

O que encontramos em relação ao P.P.P. nas três escolas em que pesquisamos? Na escola “Gama”, entendemos que houve um determinado desenvolvimento, se compararmos à situação em que os professores encontravam-se antes da elaboração do mesmo. Houve esforço na tentativa de eliminar o antigo estado qualitativo e a busca de um novo estado qualitativo através da construção do P.P.P. da escola.

O que colocamos a seguir baseia-se no relato da supervisora pedagógica da escola “Gama”, ao nos conceder entrevista.

Antes da construção do P.P.P., não aconteciam na escola “Gama” sequer reuniões entre os professores de uma mesma disciplina. Com a exigência legal de uma construção coletiva do P.P.P. a escola procurou organizar-se para atender a lei. O processo iniciou-se em 2001. Os professores reuniram-se, convidaram palestrantes para saber mais sobre o planejamento coletivo e especificamente o P.P.P. O palestrante convidado foi o professor Danilo Gandin, conhecido no Rio Grande do Sul como pesquisador do planejamento participativo. Após as palestras e reuniões, os professores elaboraram seu projeto, mas sem a participação plena da comunidade escolar. Consideramos, portanto, que o avanço, apesar de limitado, tem a importância de ter levado os professores a começarem a se reunir e discutir aspectos e elementos da escola - o que antes não era uma prática.

Houve também consulta ao CEE, para pedir esclarecimentos sobre o projeto e como procederiam legalmente. Os professores organizaram uma nova grade curricular com disciplinas que consideravam importantes e com uma nova forma de avaliação que começou a ser por conceitos. Em 2002, os professores já trabalharam com o novo planejamento. Na nova grade curricular consta, por exemplo, a disciplina Cidadania e Política. No ano posterior, em 2003, essa disciplina foi substituída por Ensino Religioso, o que consideramos uma regressão. As grades curriculares elaboradas pelas professoras e professores da escola “Gama” constam de nossos anexos (ANEXO C).

Os dizeres da professora supervisora nos esclarecem melhor:

Bem, na verdade, ninguém sabia fazer nada. Partimos do zero. Não sabíamos nem mesmo o que era um projeto, como que se montava um projeto, então nós buscamos informações

de fora, com estudiosos da questão, para que eles nos informassem, nos mostrassem alguns caminhos. Então ficou claro que a gente teria que fazer um levantamento de questões do que se desejava, de que tipo de escola se desejava, que tipo de escola a comunidade onde a nossa escola está inserida também queria construir. Fomos montando o projeto, conversando com todos os seguimentos da escola. Primeiro, fizemos um levantamento de questões. A partir do levantamento de questões, vimos o que era possível construir. Da parte dos professores, a grande mudança era sair daquele currículo muito compartimentado, trabalhar mais em forma de projetos, trabalhar com itens, assuntos mais ligados à realidade dos alunos. Nos preocupamos mais com as características próprias da nossa comunidade, os desejos dos professores, os desejos dos alunos. Ainda nos sentimos em falso, porque não sabíamos se o que estávamos planejando fazer para a escola era viável, era legalmente aceito. Chamamos pessoas ligadas ao Conselho Estadual de Educação para conversar, porque a lei mudou muito quanto ao aspecto da avaliação. Agora há uma avaliação mais qualitativa. Qualidade daquilo que ele sabe, e não em forma de quantidade de conhecimento. Queríamos saber qual era a maneira legal de trabalhar com essa nova forma de avaliação. Então fomos assessorados pelo Conselho Estadual de Educação, que nos explicou que tudo que nós imaginássemos como alguma coisa positiva para o aluno poderia ser feita, só que deveria ser regulamentado dentro da própria escola, e tudo aquilo que a gente regulamentasse dentro da própria escola a mantenedora da nossa escola, no momento em que o regimento fosse aprovado, teria que nos dar subsídios tanto de pessoal quanto financeiro, para que o Projeto Político-Pedagógico da escola pudesse ser efetuado. Colocamos tudo no papel. Nosso projeto está pronto desde 2001. Hoje ainda esbarramos em algumas situações, que não têm explicação. Nós não temos recursos financeiros para levar a frente determinados projetos, nós não temos, ainda, número de professores suficientes para atenderem todos nossos alunos. Esbarramos nessas situações que fogem, das nossas mãos porque estão nas mãos da Secretaria da Educação. (E 4)

A explicação que a professora pensa que não existe daria outra tese. Mas o que queremos ressaltar é que, ao falar de avaliação, a coordenação pedagógica da escola separa qualidade e quantidade de conhecimentos. Ao dizer “qualidade daquilo que ele sabe” é como se a escola não pudesse e talvez não devesse apresentar ao aluno uma quantidade X de novos conhecimentos. É possível notar que, em algumas escolas, as aulas são perturbadas grande parte do tempo por “promoções” alheias a um ambiente de reflexão e de estudo. Pensamos também que a explicação dada pelo CEE é equivocada, porque o que pode ser feito de positivo na educação e nas escolas não é fruto de nossa imaginação, mas deve partir daquilo que já foi construído pela ciência do conhecimento e de experiências que já deram certo. Não devemos rejeitar a teoria.

Outros professores das outras escolas “Alfa” e “Beta” também falaram da construção de seus projetos, a primeira (escola “Beta”), acreditando que podia contar com a força das modificações realizadas na escola. A segunda (escola “Alfa”), dizendo claramente que os professores desconhecem a LDB. Cabe ressaltar que certo professor (escola “Gama”), disse que o projeto da escola foi manipulado.

Eu acho que depois de ter participado do Projeto Político Pedagógico, depois de ter participado da filosofia da escola quando vem uma professora querer rodar um aluno por zero virgula um (0,1), por exemplo, como acontece nos conselhos de classe eu estou sempre com o regimento em baixo do braço e digo não, mas não é isso que o nosso regimento está dizendo. Tu vais pela disputa institucional e é por ai que a gente tem vencido nos últimos tempos. (E1)

Fizemos reuniões com os professores, jornadas de reuniões. Num primeiro momento era uma pauta geral. Cada disciplina apontou suas preocupações, seus objetivos, a justificativa e as expectativas. Tentamos construir um cronograma, um programa onde estivesse contemplado minimamente o interesse de cada disciplina dentro de um contexto geral na visão dos professores e à luz da realidade dos nossos alunos. Acho que foi bem legal a construção do projeto. Conseguimos alterar coisas que a muito tempo a gente não conseguia. Nos socorremos da lei em momentos de dúvida, isso pode, isso não pode, mas a construção dessa lei não contempla nossos significados. Ninguém se viu na lei atual. O que aconteceu com nosso Projeto Político-Pedagógico? Na verdade, a gente estava trabalhando exatamente com o objetivo maior da lei que nós queríamos, que era essa discussão do processo de crescimento. O processo de ensino-aprendizagem, para mim, de todos é o mais progressista, no entanto, a gente ignorou, ou seja, os professores fizeram exatamente o que tinha que ser feito na lei, mas não houve a necessidade de discutir a própria lei, por desconhecimento. (E2)

O grande problema do Projeto Político-Pedagógico é que esse projeto foi imposto. Ele foi demagógico, imposto pela Secretaria da Educação. O Projeto Político-Pedagógico lá da minha escola era assim. Era colocado para os professores: vamos votar a questão da avaliação. A questão da avaliação poderia ser por notas, poderia ser por conceitos. Ganhou a nota. Daqui a pouco levavam lá para a Secretaria de Educação e quando voltava de lá diziam: A LDB não permite, não pode ser nota. Pode ser conceito. Na minha escola houve manipulação, mas os professores não sabem disso. Na realidade, o Plano Político-Pedagógico da escola seria o estudo voltado à realidade do aluno, mas não preocupado

com a questão do trabalho. Ao menos na minha escola a preocupação não é essa. Nós tivemos reuniões pedagógicas, mas nunca em relação ao trabalho. (E3)

O fato é que apenas a escola “Gama” nos permitiu olhar e ler o Projeto Político-Pedagógico. Inclusive copiamos o currículo, porque o Xerox estava estragado. As outras escolas não nos deram acesso ao Projeto. Na escola “Alfa”, apenas esse ano descobrimos que, apesar do esforço dos professores, das reuniões realizadas aos sábados, das anotações feitas pelos professores, o projeto não existe. A coordenadora pedagógica da escola “Alfa”, depois de um ano de tentativas de entrevistá-la e após ela ter dado um jeito de não ser entrevistada, nos disse: “Nós não temos Projeto Político-Pedagógico”. Descobrimos o que aconteceu com o Projeto através do relato feito a nós em conversa informal pela professora “E2”, quando a encontramos novamente. Contou-nos a professora que, após as reuniões e os apontamentos, a vice-diretora teria pedido tudo, porque ela iria escrever o projeto, mas nunca o fez. A professora colocou-nos que, além de não escrever, ela não informou nada às colegas que sequer sabem onde foram parar as anotações realizadas.

Sobre isso perguntamos: como estão as exigências da SEC? Porque não cobrou da escola o projeto enquanto, em outras cidades, segundo ficamos sabendo, alguns projetos foram devolvidos para serem refeitos?

Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.

Se a realidade representa o que existe realmente, não podemos distingui-la da possibilidade, porque a possibilidade também tem uma existência real, mas somente como propriedade, capacidade da matéria de transformar-se em condições correspondentes, de uma coisa ou de um estado qualitativo em um outro. Sob essa forma, esta é, como capacidade de transformar-se de um em outro, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real. (CHEPTULIN, 1982, p.338)

Sabemos que a realidade da escola pública oferecida as crianças e jovens não é boa, e que muito menos a realidade do trabalho em geral, logo as possibilidades se estreitam.

Por possibilidade “entendemos as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”. “A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial”.(CHEPTULIN, 1982, p. 338)

“Se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições” (CHEPTULIN, 1982, p. 335).

O estado real não é idêntico ao estado possível. O que existe não é idêntico ao que ainda não existe, ao que será unicamente em certas condições. O alcance de um e do outro está longe de ser o mesmo para a prática dos homens. É necessário distinguir o real do possível. Colocar em evidência as particularidades de um e de outro, compreender a dialética das transformações de um e do outro e recorrer às categorias de “possibilidade” e de “realidade”.

Entendemos por possibilidade as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais de passar umas nas outras.

Quais as possibilidades que os jovens têm de negar suas condições materiais? Como já dissemos, para eles o estudo é o meio possível. O sonho deles é a realidade potencial, logo é uma possibilidade.

No ano que vem quero fazer um cursinho. Pretendo fazer o vestibular para jornalismo. Pretendo seguir a carreira de repórter. Pretendo continuar me aprimorando. Não pretendo ficar sempre trabalhando no supermercado. Pretendo sair dali e arrumar outro emprego. Pretendo ter mais conhecimento em algumas coisas. (E4)

Eu desenho bastante. A senhora não viu o meu desenho ontem? Bom, eu não penso assim, ser um artista. Eu quero alguma coisa assim, sei lá. Sempre sonhei em ser piloto de avião, ser desenhista, mas eu vejo que isso aí não está dando. No meio em que o cara convive, ser desenhista não é bem assim. Daí fica, quero ser piloto de avião. Não sei o que eu quero ser, não tenho informação. Isso está embaralhado na minha cabeça, a gente é pouco notado, entende. Tu constrói uma casa aí quem foi que fez? Fulano, mas não é reconhecido. É reconhecido naquele tempo ali, mas eu quero ser reconhecido. Pensei em ser professor, personal trainer, de educação física, de artes, mas está tudo embolado. Enfermagem. Estava pensando em tirar um curso, mas eu preciso do segundo grau. (E6)

Quando o jovem “E6” diz: “vejo que isso aí não está dando”, entendemos que está dizendo que a capacidade das coisas materiais ou da realidade vivida no momento dificulta a passagem de uma realidade para outra realidade. Sua realidade potencial, seu sonho ainda é



difícil de se realizar. Ele entende que passar de uma realidade a outra depende de esforço e de alguma base que, para ele, no momento, é o 2º grau, ou ensino médio conforme a LDB.

Muitos outros jovens têm seus sonhos, mas precisam passo a passo, com esforço, conseguir negar a realidade vivida no momento para chegar onde pretendem. Talvez precisem fazer mediações como a jovem que queria ser médica, mas disse que ia tentar administração e acabou, na verdade, indo para o curso técnico pós-médio. Ela insiste em lutar, mesmo tendo terminado o estágio que lhe pagava quase 300 reais por mês e arrumado um emprego com um salário menor do que o salário mínimo.

Desde criança eu pensei em medicina. Eu até dou para medicina, só que medicina é muito cara e ainda é no diurno. Manhã e tarde. Não tem como trabalhar de noite. Não tem como fazer medicina. Medicina são dez anos. São seis de faculdade mais quatro de prática. Com tudo são dez anos. Dez anos fazendo faculdade, não dá pra trabalhar. Como é que vou ficar sem trabalhar seis anos? Então eu vou fazer administração. Mas não agora. Não dá. É muito cansativo. É muita coisa. Eu preciso de um descanso. Eu tenho que parar para descansar. Eu não posso. Agora, se fizer vestibular, começar. Começar no ano que vem já. Na UFRGS. Se fizer em outra e já começar no ano que vêm, não tem como. Agora quero me preparar. Antes queria fazer direto, agora quero me preparar. (E2)

Eu gosto muito de jornalismo, sabe. Gosto muito, assim, de rádio para jovem. Gosto muito de evento. Eventos importantes. Eu queria na verdade ser repórter, e não locutor. Também tenho um outro desejo. Ser piloto, mas acho que isso eu não vou conseguir. Porque tem que ter, acho que nível universitário. Tem que ter duas mil horas de voo. Não sei quanto está a hora de voo. Eu pretendo me formar. Ter um bom serviço. Pretendo morar com alguém antes de casar, com um amigo, ou morar sozinho. Quero ter experiência para depois pensar em ter filhos, esse tipo de coisa. Antes de casar e ter filhos, eu pretendo ter tudo formado. Pretendo ter tudo, a minha casa, o meu carro. (E1)

Eu queria conquistar um espaço assim. Ter umas coisas para mim de meu. Uma casa, um carro, coisas assim, e ter dinheiro para ajudar a minha mãe. Ter dinheiro suficiente para viver a vida. Ter um bom serviço e ter... É um sonho. Crescer na vida. Ter uma família, crescer dia a dia. (E10)

Tudo começa por baixo até subir. Tem pessoas que já nascem em berço de ouro. Já vai direto pro bom, né. Nós, não. Pessoa de classe média tem que suar bastante para depois crescer, ter oportunidade para ganhar alguma coisa. De repente, o pai delas se esforçou

para ter isso. Não é só pensar aquele lá é rico, cheio do dinheiro, mas também porque aquela pessoa trabalhou e também que poderia ser de classe baixa e com toda aquela situação e hoje está ali. Então, o fim dele era melhorar de condições. Tem muita gente que pensa: a pessoa veio em berço de ouro, mas não é. Tem pessoas que lutam para ter aquilo ali, para depois dá o melhor para os filhos também. (E10)

Eu gosto de estudar, mas não sei se vou continuar estudando. Agora eu não sei o que eu vou fazer. Preciso de dinheiro. Minha mãe quer que eu trabalhe para ajudar em casa, só que eu queria continuar estudando, eu queria fazer vestibular. Eu queria ser bióloga. É, mas eu não sei se vou poder, só se eu trabalhar, porque lá em casa está ruim. Eu gosto de estudar, mas trabalhar é melhor, por necessidade. Sonho continuar estudando, me formar, ter as coisas, ajudar a minha família. (E13)

A escola importa para o futuro. Se eu não estudar, o que vou ser no futuro? Mesmo trabalhando, tem que estudar. Quero ser advogada. Tenho que estudar. Não posso só trabalhar. Tenho que pensar no meu futuro. Não vai ser somente aquele emprego ali. Um dia irei embora dali. E eu vou fazer o quê? Sonho terminar os estudos, fazer faculdade de direito, ser uma boa advogada. (E14)

O que conseguimos ver, através das falas dos jovens, é que a realidade vivida por eles como possibilidade já realizada os leva por caminhos muito duros e complexos na luta por realizar suas potencialidades. A realidade vivida por eles no momento contradiz suas possibilidades.

### **2.2.2- Opiniões dos (as) professores e mães.**

A opinião das mães, professores e professoras, sobre as condições de trabalho dos jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, é uma contribuição para que nossa análise sobre o fenômeno material que nos propomos a investigar seja olhado em sua totalidade e em suas contradições.

O olhar das mães, professoras e professores sobre a importância dos jovens trabalharem e estudarem ao mesmo tempo, sobre as possibilidades de conciliar essas tarefas, é muito importante, porque ilumina e reforça nossa compreensão das condições e dos significados dados pelos jovens ao trabalho e ao estudo.

No que se refere às condições de trabalho e de estudo e à possibilidade de conciliar as duas tarefas, constatamos que as mães, a princípio, pensam que seus filhos podem trabalhar e estudar com facilidade, porque é apenas uma questão de dividir um tempo para cada coisa. Confiam na força da juventude de seus filhos e, para elas, o trabalho é necessário no sentido tanto material quanto moral. É como se o trabalho garantisse a elas que seus filhos não estão fazendo coisas erradas. Que estão aprendendo alguma coisa e aumentando sua responsabilidade.

Colocamos a palavra “a princípio” porque, sendo nossa entrevista semi-estruturada, como requer nosso método, desenvolve-se uma espécie de debate de idéias e, na medida que a entrevista desenrola-se, vão surgindo questionamentos sobre o mundo do trabalho, as condições do local de trabalho e a importância do estudo, uma vez que as mães sonham para seus filhos um futuro melhor e dão ao estudo significados que se relacionam a esse sonho. Fica assim mais claro para nós e, talvez para elas, que para realizar um sonho é preciso levar em conta a vida real.

Mesmo apresentando crítica à escola, as mães pensam que a escola é muito necessária, é prioridade, é a promessa de futuro. Todas as mães entrevistadas por nós querem ver seus filhos na universidade e se esforçam para que os mesmos estudem apesar da dificuldade da família. Todas as mães arrependem-se de não terem estudado e pensam que os tempos de hoje são piores do que em sua época para superar dificuldades materiais.

Sobre conciliar trabalho e estudo, uma das mães pensa que é possível:

Ele querendo ele consegue, mas vai muito da pessoa, não relaxar. O meu marido diz assim: Ele foi reprovado, porque ele trabalhou e estudou. Eu acho que não, porque quando eles querem, eles conseguem. Ele tem a cabecinha muito boa. Então, ele nunca precisou viver sempre estudando para poder passar. Tem aluno que tem dificuldade. Tem que correr atrás do prejuízo quando chega em casa. Ele nunca foi assim. (E1)

Nota-se que o pai do jovem trabalhador estudante pensa o contrário da mãe em relação ao prejuízo que o trabalho acarretou aos estudos do filho. A mãe se contradiz logo a seguir, ao dizer:

Eu não notei diferença, achei que a atenção que dava para os livros e cadernos dele em casa era a mesma de quando ele não trabalhava. Ele rodou em três matérias. Não sei bem quais são. Notei que ele, de uns dias para cá, começou a pegar uns livros, porque andou tirando vermelho no trimestre. Está tentando botar a matéria em dia. Quando eu soube que ele estava mal, por que ele só ficava dizendo que estava tudo bem, não tinha mais volta. Quando eu tomei conhecimento mesmo, fui na escola, aí ele aproveitou e abandonou. (E1)

Nos dizeres dessa mãe, notamos que é possível que algumas mães tenham uma espécie de temor em perguntar coisas a seus filhos. Essa mãe criticou a escola por não avisar que seu filho não estava tendo um aproveitamento adequado nos estudos, no entanto, ela mesma não sabia sequer as matérias em que seu filho não estava bem.

Uma outra mãe correlaciona a necessidade de estudar à necessidade de arrumar trabalho. Em sua opinião, os jovens estudam sem vontade e trabalham obrigados. Olhando dessa maneira, entendemos que, se for assim, para esse jovem tanto o trabalho quanto o estudo são uma contingência e não o necessário em sua vida.

Hoje em dia os jovens, na maioria, pelo menos, fazem o ensino médio, assim quase chorando. Eu acho que a maioria dos jovens hoje em dia está estudando por obrigação, não mais por aquela vontade própria. Trabalham obrigados, porque tem que estudar, porque se não estudar não conseguem emprego. E os pais fazem isso, porque, às vezes, eles dizem: ah não quero mais estudar. Hoje eu não estou com vontade, então a gente diz: Se tu não vai estudar, como é que vais trabalhar? Como é que tu vais arrumar um emprego melhor? Como é que tu vai subir na vida? Então a gente faz isso. Obrigá-os. (E2)

Esse jovem, em particular, trabalhava em um supermercado. Segundo nossa experiência como pesquisadora, não é um trabalho animador. Existe excesso de exploração na forma de mais-valia absoluta. Esta se reflete em termos do aumento abusivo de horas de trabalho. Além disso, em geral, os jovens que trabalham em supermercados acham o trabalho rotineiro, cansativo e simplificado, conforme os resultados de nossa pesquisa anterior. Quando ficam mais tempo trabalhando nesse ramo de serviço, conseguem compreender melhor essa exploração.

A mãe desse jovem pensa que trabalhar em mercado não ensina uma profissão. É apenas um serviço se comparado com a profissão de seu marido que é marceneiro. Ela diz: “O trabalho em supermercado não é uma profissão O meu marido é um marceneiro. Já fazem trinta e cinco anos. É uma profissão. Mas trabalhar em supermercado não é uma profissão. Para mim, é um quebra galho. É para ter um serviço”. (E2)

Reconhece a mãe que no supermercado seu filho é bastante explorado e que esse tipo de trabalho não está acrescentando nada em sua formação. É apenas mais uma função diz ela: “Exploram bastante. A pessoa fica desanimada, porque vai trabalhar ali. Chega no final do mês, ganha o salário dele, mas não acrescenta em nada. Para a formação dele não está acrescentando. A única coisa é que ele começou como empacotador, e agora ele é caixa. A única coisa que

acrescentou foi que ele aprendeu uma função. Quando ele sair dali, ele pretende procurar um serviço melhor”. (E2)

Através das palavras dessa mãe, entendemos que seu filho trabalha por necessidade. Logo, a necessidade seria nesse momento a causa que o leva a procurar trabalho.

Ter responsabilidade e compromisso é a grande preocupação das mães. Para o senso comum, essas qualidades só se consegue com o trabalho. A idéia predominante no senso comum é justamente o que é ressaltado na ideologia capitalista. A maioria das pessoas pensa que a escola é lugar de estudo, mas não tem as exigências do mundo do trabalho, exigências essas que podem colocar os jovens nos “eixos”. Pensamos, no entanto, que as “garras” do capitalismo, com seu sistema de idéias mais negativas do que positivas sobre a realidade (negativa no sentido de mascarar a realidade para melhor explorar), tanto pode fazer um jovem ficar mais responsável quanto desiludi-lo, do trabalho e fazê-lo menos responsável no futuro. Isso para nós é contraditório, pois o trabalho não melhora a qualidade de vida dos jovens. A qualidade de suas vidas futuras depende de formação continuada e de melhores oportunidades sociais.

Disse-nos uma das mães:

Eu acho que é possível trabalhar e estudar. Ele estuda de manhã, passa por aqui, eu já trago a vianda dele, eu aqueço a comidinha dele, ele come e trabalha aqui em cima no 5º andar. Ele faz o estágio. Então, dá para ele conciliar, porque eu penso assim: Prefiro que ele faça isso a que saia do colégio e fique na rua. Então, ele sabe que naquele horário ele vai ter que vir para cá, porque tem um compromisso. É um compromisso. Até que eu demorei muito para pedir um estágio para ele, porque ele está estudando. Pensava: Porque fazer ele sair de manhã cedo de casa e trabalhar. Mas depois fiquei pensando assim: Ele precisa ter alguma obrigação. Ele foi sorteado duas vezes pela prefeitura para curso de computação. Fez os dois cursos de computação. Então, ele tem que botar em prática aquilo que aprendeu, é ou não é? (E3)

Essa mãe não fala sobre a questão da necessidade, apesar de ser pobre e só para sustentar seus filhos. Apesar de morar longe, ter problemas de saúde na família e ter mais filhos, para ela a questão é não ficar na rua e ter compromisso.

Apesar de reconhecer a necessidade financeira duas mães, apresentam um pensamento oposto ao colocado acima:

Eu penso que não era para eles trabalharem. Era para só estudar até se formar. Mas, como a vida está tão difícil, o salário tão pequeno, às vezes, é por necessidade mesmo que se obrigam a dar uma força. Para ajudar em casa. Ele está feliz trabalhando. O salário não é lá grande coisa, mas ele gosta. A carga horária do trabalho deveria ser menor para quem estuda. (E4)

Acho que enfraquece o aluno, porque o tempo é pouco para eles estudarem. Não é que eles não deveriam trabalhar em alguma coisa, mas não deveria ser ao contrário em relação ao tempo? Ou então o mesmo tempo, tempo igual. Ou então ter mais tempo na escola, porque muitos deles perdem a última aula para ir para o trabalho. (E5)

A mãe E5 é funcionária de escola. Contou-nos a história de um aluno que demonstra bem a realidade contraditória do trabalho, e as condições de trabalho que talvez a maioria dos jovens das escolas públicas vivam diariamente.

Nós tivemos aqui no colégio, sou funcionária, mas ficamos sabendo, o caso de um aluno de dezesseis anos, que exigiram que ele trabalhasse quarenta e quatro horas semanais para pagar um salário mínimo. Os pais foram chamados na escola, o pai e a mãe dele. Conversaram sobre isso com os professores. É muita exploração, mas eles, os pais, estavam tão desesperados e ao mesmo tempo tão contentes porque o filho conseguiu um emprego, que eles acharam que, graças a Deus, ele tinha conseguido aquele emprego, e que ele tinha mais era que trabalhar. (E5).

Ao colocar suas preocupações e discordâncias, o trabalho precoce para essas mães têm como causa a necessidade e o tipo de trabalho realizado apresenta-se como contingência e não como necessário. Aqui também podemos ver a contradição que se estabelece e que é interna ao sistema. Segundo o discurso do próprio sistema, os jovens são o futuro da sociedade, mas os jovens pobres precisam trabalhar para poder estudar e precisam comprovar a matrícula em uma escola para poder arrumar um estágio e trabalhar. Se esse jovem for reprovado e não comprovar a matrícula, não conseguirá um estágio - uma das formas de trabalho. Conforme a fala de algumas mães, professoras e professores, muitos jovens fazem a matrícula e, quando conseguem um estágio, param de estudar. No outro ano, fazem a mesma coisa e assim sucessivamente. Eis uma das contradições da escola: ser conivente com o mundo do trabalho e com o trabalho explorado sem oferecer resistência quando se trata dos alunos, porque os professores têm uma história de lutas nas quais resistiam aos ditames do capitalismo.

Queremos reafirmar que o trabalho em si não é prejudicial aos jovens. O que é prejudicial aos jovens é a forma de trabalho à qual estão submetidos. Promissor para seu futuro seria escola igual para todos e trabalho educativo. Os jovens, como as mães, conseguem ver algo de positivo no fato de trabalharem e estudarem. Talvez até exista em parte. O que queremos dizer é que o trabalho como predominante, nos moldes capitalistas, não é apropriado às crianças e aos jovens. Não oferece possibilidades de emancipação e de futuro melhor.

Nas falas das mães, os pontos positivos aparecem na seguinte forma:

Ele cresceu mais. Amadureceu muito. Aprendeu muito, e ajuda muito nos estudos, por que ele trabalha fazendo contas, digitando. O descanso dele é final de semana, envolvido na igreja com as aulas de música. Para ele é um descanso. Está praticando o que ele gosta. Quando eu soube que meu filho queria muito aprender a tocar violão, eu pedi ao padre para dar aula para ele. Não pagamos nada. (E4).

Crescimento, amadurecimento e aprendizagem. Esse tipo de discurso os jovens também têm quando falam sobre seu trabalho. Assim compreende-se que os valores presentes na sociedade e na família têm grande força na formação de suas consciências. Mas também aparecem pontos negativos, como podemos constatar em nossas entrevistas, principalmente quando falam do trabalho na forma de estágio.

Sobre a realidade particular do estágio não há divergências entre as mães. Todas concordam que o estágio é uma oportunidade enganadora que favorece muito mais o patrão do que o jovem trabalhador. Podemos conhecer um pouco mais dessa realidade através de suas falas:

É uma oportunidade de emprego, mas depois, vamos dizer, de seis meses no estágio, são seis meses que, se não fores efetivado, são seis meses da vida deles que não contou. Com a lei de agora, para se aposentar tem que ter 60 anos. Um ano que a pessoa fica fazendo estágio é um ano que perdeu. Vai fazer falta.(E2).

O estágio é importante, mas são dois anos perdidos, porque eles não contam como dois anos de tempo de trabalho. Vão dar um documento quando ele sair daqui a dois anos, mas não vale para nada, só como uma carta de recomendação para tentar conseguir outro emprego.(E3).

O estágio que ele faz é num horário de profissional. Faz o trabalho de um profissional. Trabalhar é importante, mas não para o jovem que está estudando. Eu acho que atrapalha.

Nenhum direito, nem feriado, nem férias, nada. Se adoecer e levar atestado não ganha. Trabalha por hora. Tem que ter saúde perfeita, ter disposição. Estágio não serve como tempo de serviço. Devia servir. Não assinam carteira. Ainda não tem esse direito. Devia ter, porque depois, para se aposentar, já tem que trabalhar mais. Ele faz sacrifícios. Para estudar, ele prefere acordar às 4 horas da manhã, aí ele vai estudar quieto, em silêncio. Ele acha que está um pouco mais descansado. Das 4 horas em diante ele não dorme mais até preparar a aula dele, depois já se prepara para ir ao colégio. Dorme cedo, às 21hs. (E4)

O trabalho é que tem que se adaptar ao horário escolar. Quer dizer, o trabalho não, o estágio. Estou falando do estágio, porque quanto ao trabalho, a escola não tem quase acesso a isso. Agora ao estágio não. O estágio depende da escola. Então o estágio deveria se adaptar a escola, ao horário que a escola tem. Eu não posso exigir que um aluno comece a trabalhar ao meio-dia, se ele sai meio-dia e quinze. Muitos começam nesse horário, e para poderem fazer um lanche, eles têm que sair 11:30min, da escola. (E5)

Ele deveria ter tempo de estudar, ser uma carga menor. O estágio, por exemplo, não conta tempo de serviço, não tem garantia nenhuma. Nem uma lei trabalhista é paga. Se ele se machucar, qualquer coisa, sai, perde aquilo. Minha filha terminou o 2º grau, terminou o estágio e não está conseguindo um novo trabalho. O estágio deveria ser reconhecido como tempo de trabalho. A maioria dos estágios, principalmente das escolas de ensino médio, que não é um curso técnico, é para trabalhar em qualquer serviço. Não tem nada a ver com o que ele está aprendendo, porque o ensino médio, hoje, não direciona para nenhuma carreira, nenhum curso técnico. Estágio é só a maneira de dizer. Estágio quer dizer que vai trabalhar sem direitos trabalhistas. Vai trabalhar atendendo caixa, atendendo telefone, datilografando alguma coisa, digitando alguma coisa. São matérias que não estão no currículo, na base curricular do aluno. Ensino médio e estágio são para ter mão-de-obra barata para as empresas. Deveria ter um colégio que direcionasse pelo menos para uma profissão. Quando saísse de lá com quinze, dezesseis anos, estava sabendo alguma coisa. Arrumar um cano d'água, fazer uma cadeira, ser um marceneiro. Ia sair com uma profissão. (E5)

O estágio, como já dissemos, é um tipo de trabalho que se transforma em um motivo para levar os alunos para a escola. Por outro lado, a escola de ensino médio leva o aluno para o estágio. As escolas de ensino médio têm o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola). Os jovens do 2º ano do ensino médio podem arrumar um estágio, nas condições ressaltadas pelas mães. A escola está organicamente ligada ao mundo do trabalho na forma de estágio. Esse mundo



do trabalho submete a escola às suas normas e as escolas aceitam. Um não vive sem o outro: escola pública e o mundo empresarial que oferece trabalho em suas diversas formas, principalmente no ramo dos serviços. Aparece aqui, mais uma vez, a contradição entre a realidade e a possibilidade futura.

Podemos ver nas falas das mães a predominância das seguintes preocupações que comprovam nossa afirmação:

o tempo de estágio não conta como tempo de trabalho. É tempo perdido;

o trabalho atrapalha os estudos, porque falta tempo para estudar em casa;

o estágio nega os direitos trabalhistas. E, para uma das mães, se diferencia do que se entende por trabalho;

a escola não tem acesso ao mundo do trabalho, mas tem acesso ao mundo do estágio, ou seja, para esta mãe, para ter estagiários as empresas dependem das escolas, portanto o estágio deveria se adaptar ao tempo escolar e não a escola se adaptar ao tempo do estágio estipulado pelas empresas e serviços;

o conteúdo da escola está dissociado do conteúdo da atividade realizada no estágio. As atividades realizadas não são ensinadas na escola, além disso, estágio corresponde a qualquer tipo de serviço. Poderíamos dizer que se trata de trabalho simplificado, mas não é de todo verdade, porque em alguns estágios a atividade do aluno é mais complexa do que o conteúdo apreendido nas escolas, uma vez que trabalham com computadores e na escola, em geral, não existe computador disponível para os alunos, como é ressaltado pelas mães e, como veremos mais adiante, pelos professores;

duas mães falam na necessidade do jovem aprender uma profissão. Essa questão aparece na fala da mãe representada como “E2”, e da mãe representada como “E5”. As duas mães trazem a marcenaria como um exemplo de profissão mais elevada do que atender telefone.

Segundo as mães, o estudo é importante, mas a escola carece de tecnologias e a forma de trabalhar dos professores piorou devido às necessidades que esses professores têm como trabalhadores que são.

Pelo amor de Deus, ele tem que estudar. Hoje em dia qualquer servicinho que tu vais procurar sem 2º grau não adianta nem ir. Nunca tinha visto ele assim, sabe. Digo para ele: Tu não estás fazendo nenhum favor para mim. Estudar é para ti, não é para mim. (E1)

Hoje em dia os professores não têm mais tempo para os alunos. Eles vão lá na frente e despejam a matéria, se entendeu, deu, senão procura te informar com outro. Acho que deveria haver mais empenho dos professores, e principalmente mais empenho do governo para exigir dos professores. Mas o professor coitado chega ali, para dar as 4hs de aula, e vai para uma outra escola, é porque ele precisa trabalhar. A professora ensinou num dia. No outro dia, ele tem que sair mais cedo para trabalhar. Já perdeu aquele horário na escola. Às vezes, ele entrava mais cedo no serviço. Tinha que sair no meio do horário da escola para ir para o trabalho. Por que é aquele negócio, não posso faltar ao trabalho. É uma coisa que exige, que a pessoa vá trabalhar. Daí falta à escola. (E2)

Se eles não freqüentarem as aulas, o que será deles? Depois que saem do nosso convívio, a escola é a segunda casa deles. Eu acho que é muito importante uma criança freqüentar a escola. É uma arma para o futuro. (E3)

Tem computadores, mas eu acho que nenhum funciona. Eu ouvi dizer que o governo tinha mandado computadores ou que ia mandar. Tem duas salas feitas para esses computadores serem instalados, mas até hoje não chegaram. (E4)

A escola não tem laboratórios. Existem três salas que foram montadas, mas os computadores do MEC não vieram. Todas montadas só esperando os computadores. Existe uma sala, com três computadores para os professores, mas no momento só um está em rede, os outros dois servem apenas para digitar. (E5)

O jovem não pode faltar ao trabalho (estágio), mas pode faltar à escola. A escola seria então colocada como menos importante para os jovens do que o trabalho. Seria conveniente para os empresários que empregam os jovens que a escola afrouxasse a disciplina. Isso já era dito por Gramsci que, felizmente, vingou-se do sistema que prendeu seu corpo e diminuiu seu espaço, mas não conseguiu prender suas idéias.

Conforme Gramsci:

Deve-se convencer a muita gente que o estudo também é um trabalho, e muito fatigante com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso, mas intelectual: é um

processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão acostumados a considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. (GRAMSCI, 1979, p. 131)

A fala da mesma mãe destacada acima confirma os dizeres de Gramsci. Diz ela: “É aquele negócio, não posso faltar ao trabalho. É uma coisa que exige, que a pessoa vá trabalhar. Daí falta à escola”. (E5)

A escola provoca “facilidades”, “afrouxa” na disciplina com os estudos. Isso não ajuda os jovens, mas ao contrário, serve para sonegar a eles mais conhecimento e principalmente conhecimento de qualidade. Nos dizeres da “falta” tanto de recursos familiares quanto de insumos necessários na escola, recorrente na fala das mães, nos mostra que em seu conteúdo e forma a escola está organizada para sonegar formação aos jovens que mais precisam.

Sobre o sonho das mães podemos dizer que, na verdade, é o sonho de um futuro melhor para os filhos que toda a mãe e pai tem. Aquele futuro que não puderam realizar e que desejam que seus filhos realizem. É a esperança inerente e fundamental a todos nós. Se não houver esperança, não há idéia de desenvolvimento e de transformação que está na essência dos seres humanos.

Todo pai sonha em ter um filho doutor, não precisa ser um médico, pode ser doutor em qualquer outra coisa, mas que tenha uma formação superior. Daí paga cursinho. Chega no final do ano, tem 500 mil pessoas para uma vaga. A pessoa passa o ano todo batalhando para conseguir chegar lá, e aí não consegue. (E2)

É a única herança que a gente deixa. Se deixar dinheiro dá briga. Como a gente não tem dinheiro, vocês não vão brigar por nada. Então a única coisa que eu quero deixar é o estudo. (E3)

A escola em primeiro lugar. É muito fundamental. Hoje em dia quem não estudar vai sofrer muito. Eu falo, aconselho. Antes de tudo é o estudo. Eu acho que tinha que ter mais tempo no colégio. Tinha que ter cursos, coisas dinâmicas, mais opções para que eles pudessem escolher um curso. (E4)

A escola está presente nos sonhos de futuro tanto das mães quanto dos jovens que participaram de nossa pesquisa. A escola é colocada como fundamental e necessária. A escola pode ser um lugar particular de desenvolvimento e luta pela emancipação.

O que é o fundamental? É a célula original, o que é determinante. O necessário é o que não pode deixar de ser. Esse fundamental e necessário relaciona-se ao que é fundamental e necessário para o modo de produção de uma sociedade. Se a escola é vista como uma UPP (Unidade Produtiva Particular) da sociedade capitalista, o estudo de qualidade para todos não é fundamental para essa sociedade. O desenvolvimento e a emancipação da classe trabalhadora também não. Classe trabalhadora emancipada do trabalho explorado significa a negação do modo de produção capitalista. Negado em sua essência, o capitalismo não mais existirá. O trabalho deixará de ser mercadoria e o estudo, como um direito e de nova qualidade, deixará de ser um bem sonogado aos jovens pobres.

Sobre as condições de trabalho e estudo dos jovens, para as professoras e professores, podemos de uma certa forma repetir coisas que já descobrimos em nossa pesquisa de mestrado (1998). Mas em nossa pesquisa atual, cremos ter atingido um conhecimento maior. Descobrimos mais coisas sobre esse fenômeno material, principalmente porque certos fenômenos educacionais que estavam se estabelecendo naquela época hoje estão mais presentes em nossa experiência e vivência como professora.

Dissemos em nossa dissertação que existia um desconhecimento por parte dos professores da realidade de seus alunos. Hoje compreendemos que esse desconhecimento de alguns professores é relacionado ao seu próprio desconhecimento da totalidade da realidade na qual estão inseridos como profissionais.

Se a falta de visão de totalidade dos alunos, jovens trabalhadores estudantes, nos surpreende, é muito mais surpreendente que falte essa visão aos professores. Numa leitura mais apurada de suas entrevistas, podemos dizer que a maioria dos professores que participaram de nossa pesquisa não sabe bem o que significa globalização da economia e neoliberalismo. Não conhecem as leis do trabalho e não conhecem a LDB.

Repetimos que não estamos culpando os professores. Os professores não são a causa de suas próprias desgraças, mas sim efeito de um sistema que nega conhecimento igual para todos e condições de trabalho dignas para um profissional que lida especificamente com conhecimento.

Se as dificuldades dos professores na década de noventa já eram os baixos salários, o elevado número de turmas, turmas com elevado número de alunos e escolas deterioradas materialmente, hoje essas circunstâncias pioraram, porque a luta organizada da década de oitenta e início da década de noventa arrefeceu.

Temos exigências maiores da parte do poder, a partir da lei da educação, mas a formação que a maioria dos professores entrevistados tem e as condições materiais da escola pública não estão de acordo com essas exigências. O Estado brasileiro cobra dos professores aquilo que não dá.

Nossa análise da contribuição dos professores, para que possamos compreender melhor o fenômeno do trabalho e do estudo dos jovens, é apresentada a partir das falas dos professores em que aparecem as seguintes questões: globalização, conhecimento da realidade do trabalho dos jovens, condições de trabalho dos jovens, especificidade do estágio, planejamento escolar incluindo o P.P.P., avaliação e currículo, desempenho escolar do jovem que trabalha, condições de estudo oferecidas pela escola a esse jovem e formação de professores. Todas essas questões podem ser incluídas na categoria empírica mais geral que tratamos nessa parte de nosso trabalho: as condições de trabalho e de estudo dos jovens.

Já colocamos anteriormente as falas de duas professoras sobre globalização que são radicalmente opostas no que se refere à influência desse fenômeno na escola. Colocamos aqui outras falas sobre globalização, leis trabalhistas e LDB. As opiniões dos professores são muitas vezes divergentes, outras vezes ingênuas e semelhantes, mas, para nós, está implícito que o conhecimento sobre o assunto é insuficiente.

Temos a pseudo-impressão que a globalização é um avanço para a humanidade quando imaginamos que o mundo e nós somos a mesma coisa. E essa é uma falsa impressão, porque na verdade as diferenças, elas são muito mais gritantes e eles querem, apenas em nome da globalização, nos coletivizar - o que é bem bom. Só que o que é bem bom da globalização não é para todo mundo, é apenas para uns poucos. A globalização alterou a questão do trabalho na medida em que ela deslegitima qualquer discussão sobre as diferenças. Ela trabalha em cima das igualdades, só que não existem essas igualdades.  
(E2)

A gente não pode mais se isolar. Tem que estar na globalização. O trabalho hoje em dia está muito difícil. Eu acho que a globalização respingou na educação. Não dá para evitar.

É o neoliberalismo, é o neo não sei o quê. Não adianta, a gente tem que sobreviver e somos a parte mais fraca. Precisando de ajuda externa. (E6)

A questão da globalização, do capitalismo, fez com que os pais dos jovens perdessem seus empregos. Entre uma pessoa de mais idade que teria que ter um salário melhor, ter direitos, o empregador pega um jovem que consegue dar um estágio. Então, influenciou bastante na educação, mais ainda no trabalho. (E10).

#### Uma visão ingênua da globalização na fala de um professor:

A globalização e o liberalismo quando acontecerem aqui no Brasil, eu acho que em todo o mundo aconteceu isso, não houve assim, um tempo de adaptação. Que acontece com os varredores que eu falei, com os cobradores de ônibus, e com outros vários tipos de trabalho? Existia numa época em qualquer firma batalhões de pessoas trabalhando. No banco, eu tinha um amigo que trabalhava num banco, e cada vez que uma pessoa dava um cheque tinha um trabalho que essa pessoa tinha que fazer. Tinha que anotar dados, de serviço de contabilidade, hoje tem o computador. O que antes cem (100) trabalhadores faziam, agora tenha dez ou doze. Os donos das empresas não tiveram nenhum tipo de preocupação. O governo não impôs nenhum tipo de limite. (E3)

Entendemos como ingenuidade a visão de que, em se tratando do sistema capitalista, pode haver “um tempo de adaptação”, “preocupação dos empresários” e “um limite por parte do governo”.

As falas abaixo demonstram a aceitação passiva da influência da globalização na educação e o pouco conhecimento:

A globalização está influenciando. Mas eu acho assim, que a educação, ela está muito parada, ainda, assim, já devia estar um pouquinho mais, que nem essa história da flexibilização do horário, a educação, também, poderia ter uma certa flexibilização, os alunos poderiam vir em vários horários pesquisar. Poderiam ter um espaço maior. (E7)

A globalização influenciou sim. Eu acho que no discurso. Como uma arma ideológica. Sobre a educação eu não sei te dizer exatamente. Eu sei que a educação sofreu algumas mudanças para pior também. O próprio trabalho do professor, ele não tem recursos, os alunos não têm tempo de estudar, o professor não tem tempo para se atualizar. (E11)

Sobre as leis trabalhistas, alguns professores colocam que discutem na aula, mas não na perspectiva crítica. Outros dizem que não sabem se as leis trabalhistas protegem ou não os jovens e que os mesmos nem ficam sabendo ou que ficam sabendo através da mídia ou de seu sindicato.

O que constatamos foi que os alunos não conhecem a CLT. Isso implica em perguntarmos: o que eles estão fazendo na escola? Que eles conheçam através da mídia ou através de seus próprios sindicatos, não foi o que constatamos nas entrevistas com os alunos. A maioria não tem muito tempo de olhar a televisão e não participa de seus sindicatos. Além disso, o local de trabalho não permite que eles peguem panfletos quando os sindicatos, por ventura, vão ao local de trabalho. A discussão na mídia, em geral, diferencia-se daquela que deveria existir na escola. A mídia não se preocupa com elevação de consciências.

A maioria dos professores pensa que a lei não protege o trabalho dos jovens e tem consciência do prejuízo que o trabalhador terá com a flexibilização que coloca a possibilidade de negociação de direitos diretamente com o empregador.

Não protege nem o nosso trabalho que dirá o trabalho dos jovens. Eu não sei se as outras disciplinas trabalham com isso, mas a gente faz toda uma discussão. Não nessa perspectiva crítica. Eu problematizaria a CLT. Eu não faço a vinculação porque eles são alunos trabalhadores, eu faço a vinculação porque isto é discutir história. (E1)

Eu acho que a CLT, no papel, protege. Querem mudar na lei que toda questão trabalhista seja discutida direto entre patrão e empregado, isso vai piorar ainda mais. Eu tenho a minha oferta de trabalho, tu vai oferecer o emprego. Tu tens o poder financeiro, eu tenho, apenas, a oferta de trabalho. Ela compete com mais um monte de gente. Então, se colocar apenas patrão e empregado, vão prejudicar o empregado. (E3)

Até certo ponto a lei protege sim. Senão seria pior do que está. Eu acho que do jeito que a coisa vai. Já estão trabalhando até no domingo. Deve proteger. Não sei, não vou dar opinião. (E7)

As leis trabalhistas até, então, tinham alguma proteção, mas aos poucos elas estão sendo mudando. As relações de trabalho também mudaram. Estão exigindo que haja mudanças dentro da lei do trabalho. Realmente não tem mais proteção, são mínimas as proteções. (E8)

Acho que não protege. Eles, os jovens, nem ficam sabendo. Eu acho que se a gente quer lutar, e quer mostrar para eles isso aí, eles não querem escutar, também. De medo de perder o emprego. Às vezes eles preferem não saber, não se informar dos seus direitos com medo de perder o emprego.(E9)

Não protege e também essa ECA, que tem algumas coisas que estão relacionadas com o trabalho. Eu acho que é lei mais no papel. (E11).

Hoje em dia os jovens já conhecem essa lei. Até pela própria mídia. Quando o jovem começa a entrar no mundo do trabalho, há uma informação através dos sindicatos de trabalho deles. Eu acho que os jovens hoje conseguem ver. Não totalmente, mas eles já têm uma visão. (E14)

Sobre a influência da LDB na escola, a opinião dos professores está centrada na questão da avaliação.

Agora pela nova lei de diretrizes e bases não se pode reprovar o aluno, não se pode, não se pode, não se pode. (E6)

Eu era só estudante. Quando entrei, já estava em vigor. Eu não sei se foi influência da LDB, mas a pouquinho melhor. (E7).

A lei apresenta outras formas para avaliar sim, mas é que as escolas, dentro da lei, fazem o seu sistema de avaliação. O sistema daqui é por conceito. (E9)

Não é só mudar alguma lei que vai surtir efeito numa qualidade, numa qualificação educacional. Eu brinco que a gente tinha 180 dias e agora a gente tem 200 dias e não significa que a gente tenha uma melhor qualidade de ensino. (E10)

Pelo pouco que eu conheço da LDB, em relação a objetivos da educação, se tu fosse levar ao pé da letra, realmente, seria o ideal para educação, mas acho que não preparou o pessoal para isso, para dar aulas daquela forma. (E11)



A lei é linda no papel. Quero ver a aplicação dela. Está na lei que tu tens que ter uma formação, que tu tens que te atualizar. Como é que trabalhando 40, 60 horas por semana, tu vais conseguir ter uma formação de qualidade? Aonde é que tu vais ter que buscar essa formação? Eu consegui fazer essa especialização, porque eu tive quem bancasse. Porque, senão, eu não teria condições. É caro. (E14)

Nessa última opinião, a professora aponta uma contradição da lei que propõe a formação dos professores de formas variadas e não concede nenhum incentivo para que essa formação se concretize.

Nas opiniões seguintes, os professores também apontam contradições. Que melhora é essa que se dá apenas na letra da lei? Porque a lei tem os objetivos proclamados, como nos diz Saviani. É realmente de cima para baixo que historicamente as leis da educação vêm se constituindo. Mas sobre a ECA a história é outra. Houve uma luta para construir essa lei a partir do artigo conquistado na Constituição e se a mesma não é implementada como deveria, é porque é avançada demais para o capitalismo neoliberal.

Se a LDB não chega a atingir a educação, não seria uma oportunidade de rejeitá-la de forma criativa, implementando reformas que levassem a escola a construir de forma coletiva coisas que transformassem? Ou o poder ganhou pelo empobrecimento dos professores em todos os níveis?

Será que a LDB atingiu tanto a educação assim? A avaliação tem que ser continuada, qualitativa, essas coisas todas. A impressão que eu tenho é que a nova lei seja **da** ECA, ou da LDB, elas vêm tão de cima para baixo. (E1)

Eu tenho a impressão de que essa alteração não chegou no dia-a-dia das escolas. Tenho a impressão de que há uma desordem meio que generalizada no entendimento, na compreensão da extensão das mudanças, e conseqüentemente na própria aplicação do que mudou. Não vejo rigor na exigência do cumprimento. Não sei se é porque não se acredita na extensão do que foi votado, não sei se é porque não existe de fato uma preocupação com o objetivo das mudanças. Eu não sinto que chegou na escola. Eu na verdade me sinto meio perdida, porque algumas coisas que eram, não são mais. Mas eu não sei o que ficou no lugar. (E2)

Mesmo com essa nova lei da educação, que obriga todas as escolas a fazer seu plano de ensino e se adequar, as condições das escolas estão paupérrimas. Os diretores diziam que esta questão do xerox, que essa questão de os professores terem condições de trabalho era importante. Nos últimos anos, foi diminuindo, diminuindo, de maneira que o professor tem condições irrisórias, condições muito ruins, a ponto de tu teres dificuldade para conseguir uma fita adesiva. É difícil de tu conseguir uma tesoura para trabalhar na escola. Foi dito que seriam dados computadores para a escola e não vieram os computadores. A escola trabalha com o mínimo possível, praticamente só com o giz. (E3)

Não acho que as mudanças sejam assim, tão visíveis, porque junto com a mudança da lei deveria ter sido previsto, também, uma mudança na especialização do professor. Se o professor não muda, essa lei vai ser considerada uma coisa, assim, imposta. (E4)

Sobre as condições de trabalho dos alunos, alguns professores demonstraram que conhecem a realidade material de seus alunos e outros nem tanto. Mas em geral essas condições não são discutidas por eles como um fenômeno relacionado às políticas mais gerais ditadas pela nova ordem mundial. As opiniões mais importantes revelam que, para os alunos que trabalham, o estudo torna-se secundário e que se por um lado o trabalho atrapalha o estudo, a pior comprovação é de que o estudo atrapalha o trabalho. Essa seria a contradição interna ao sistema que se manifesta na escola e na vida dos jovens.

Os relatos das condições de trabalho de alguns desses jovens nos fazem refletir sobre qual deve ser o papel da escola frente a essa realidade. O reino da produção capitalista, da exploração e da necessidade é tão poderoso que a escola não pode denunciar? A entrevistada “E1” nos coloca questões muito importantes sobre a realidade do trabalho dos jovens.

O que assusta nos jovens que trabalham e estudam é que para eles estudar é mais do que secundário. O trabalho está em primeiro lugar. Vejo nos meus alunos. Eles vão para a sala de aula, dormem, chegam atrasados. Um aluno meu, no ano passado, trabalhava e saía do local de trabalho à meia-noite, duas da manhã. Morava na Restinga. Ele chegava na Restinga e depois tinha que vir para o colégio. O guri nunca conseguia dormir direito. Eu tinha outro aluno que, durante um determinado tempo, trabalhava os três turnos. Estudava de manhã, trabalhava de tarde, depois um pedaço da noite e depois de madrugada no pronto socorro. Então tu ficas mal, entende. Se eu pudesse dizer para eles: Escolham, eu diria: Escolham o estudo. Vão trabalhar a metade. Mas, lá na escola eles são os elementos de sustento da casa. Então eu te digo que hoje o trabalho, dependendo da maneira como ele é colocado, ele está atrapalhando muito o estudo. Está colocando os estudos em

segundo lugar. Hoje em dia não é mais o estudante que trabalha. É o trabalhador que estuda. Essa é a diferença. (E1)

Então, qual é o espaço mais importante? Qual é o definidor da vida deles? Eu não tinha pensado nisso, que eles ficam mais tempo no trabalho que na escola. É uma relação importante. Então, o trabalho? Era para ser o contrário, com estágio de quatro ou seis horas. Eu os sinto mais cansados. Eu acho que nós podemos discutir o que é trabalho. Sinceramente, o que é trabalho? Trabalhar é ser explorado? É isso? Nós estamos numa lógica que se tu não é explorado, tu é vagal. É uma inversão de valores. Não é o adolescente que tem que prover o sustento da casa. É o pai. Ele tem que ser adolescente. Eles não têm que levar esse murro nas costas. E é esse o meu medo. Eles têm responsabilidade demais. (E1)

Enquanto essa professora pensa que os jovens assumem papéis que não deveriam assumir nessa idade, por ser responsabilidade demais, outra professora privilegia o fator responsabilidade e coloca o trabalho como meio para construí-la:

Eu acho que trabalho é bom. Eu acho que trabalho é fundamental, principalmente para aquele aluno que é responsável e, de repente, quer um recurso a mais para ele. Eu acho que não faz mal se ele souber se organizar. Não faz mal, é bom, amadurece. Eu tinha alunos, o ano passado, que trabalhavam e chegavam de manhã na sala de aula e dormiam. Mas esse é um aluno que já era ruim antes de trabalhar, ele não se interessava pela escola. (E6)

A professora (E1), no entanto, alega que não deve haver ênfase na formação para o trabalho, que não deve haver relação nenhuma do estudo com o trabalho. A professora não entendeu nossa posição. O que colocamos foi a questão da negação do mundo do trabalho nos currículos escolares e não a defesa da formação para o trabalho. Se assim o fizéssemos, não estaríamos seguindo as idéias do materialismo dialético e histórico que defende a educação pelo trabalho.

Se tu pegares os planos de trabalho e os planos de estudo, tu vêes que tem uma ênfase na formação para o trabalho. Mas eu acho que dentro da sala de aula não. Eu acho que não. Quer saber. Eu te diria que não tem que ter. Que não tem que ter relação nenhuma com o trabalho, porque eu acho que o trabalho não tem que ser a realidade do meu aluno, ainda que seja. (E1)

A participação das outras professoras também é reveladora quanto às condições de trabalho e de estudo dos jovens:

Acho que é um complicador, porque a idade que eles estão agora, estudando e trabalhando, seria a idade que eles deveriam estar se dedicando a aprender a aprender. A necessidade leva-os para o mercado de trabalho e a própria necessidade os afasta da escola, porque eles não podem abrir mão do trabalho. Normalmente, na época em que estão descobrindo o gostar, é que eles têm que abandonar. Eu encontro alguns alunos meus que trabalham e que largaram a escola, eu sinto isso neles. Aquela nostalgia, aquela saudade, aquela vontade de voltar para o colégio, inclusive maldizendo o não terem aproveitado bem enquanto estavam no colégio. Acho que é prejudicial trabalhar cedo. Eles só me dizem que estão muito cansados. O que sei é o que eles me dizem nas aulas. Eles demoram muito para chegar em casa ou “eu caminho vinte minutos”. Na verdade, é muito grave porque nós estamos falando de um adolescente. Com o passar do tempo, essas quatro horas de escola passam a ser complicador, é isso que atrapalha, não são mais as oito, nove horas de trabalho. No começo, ele faz um esforço para fugir do trabalho e vir para o colégio, a medida que o tempo passa eles fazem o contrário: começam a sair mais cedo do colégio, até que não vêm mais. (E2)

Sinto pena quando eu encontro alunos nossos, não pela situação do trabalho em si, porque nenhum trabalho vai desmerecer a pessoa, mas porque eu os vejo trabalhando numa situação, assim, em que eles não têm oportunidade às vezes de se comunicar. São como umas maquininhas trabalhando, tu entras num Mac Donald's e encontra um aluno. Ele está limpando mesa. Ele não conversa contigo, não sei, acho que é proibido. O cliente é para ser atendido, não é para se bater um papo com o cliente. Acho que essa parte de exploração do trabalho, exploração da mão-de-obra, ela sempre existiu, eu acho que o que mudou muito no trabalho é a questão da velocidade, da automação, do uso da máquina. Hoje existe mais disputa, dentro do trabalho. Antigamente tu entravas para trabalhar e era ensinada. Tu tinhas pessoas mais perto de ti, para te orientar. (E4)

Tive uma aluna que trabalhava no MacDonald's. Até achava legal, porque o MacDonald's pede para o aluno apresentar o boletim como prova de que estão freqüentando a escola. Isso foi ela que me falou que está freqüentando a escola, senão eles não contratam. Achei bom, porque eles estimulam. Ela estava no 2º ano e tinha abandonado a escola. Eles exigiram que ela apresentasse as notas e também que ela estava freqüentando, e ela não estava. Ela voltou. Achei legal isso. (E5)

Eu acho que deveriam começar a trabalhar com 18 ou 19 anos. Quando estivessem na faculdade. Até o ensino médio tinha que só estudar. Mas, como a vida é difícil, eles estão na luta. Na realidade, os nossos são de classe baixa. Eu te digo, não é fácil para eles trabalhar. Tenho alunos que são caixas de supermercados, são balconistas, e aí chegam cansados, não têm vontade nem de falar, nem de conversar. Têm alguns que deitam a cabeça e ficam. Eu tenho vários que têm o seu trabalho e têm o seu bico. Dão o cartãozinho para gente. Um deles aprendeu a gravar CD para o computador. Outro disse: "Professora, eu estou fazendo limpeza de jardins, limpeza de banheiro, se a senhora precisar dos meus serviços". Outra faz tortas salgadas e pede para colocar na mesa dos professores a propaganda. Eles oferecem os seus trabalhos. (E9)

Eu acho que está prejudicando bastante, porque eles acabam tendo que priorizar o trabalho. Até não é tanto o caso da manhã, mas a gente vê os alunos da noite que vão trabalhar e vão impondo um horário que os leva a desistir da escola e ficar com o emprego. Precisam do dinheiro para ficar na renda familiar. Mudam o horário deles, pelo menos quando chegam na escola, eles dizem, "Ba! Professora, mudou meu horário. Eu trabalhava até as seis da tarde e agora eu comecei a pegar o turno da noite. E aí meu patrão diz: Ou tu trabalha ou tu estuda". Eles não estão dando valor, incentivando o estudo. Hoje mesmo eu vi um aluno meu em um supermercado, que parou de estudar por essa questão. Estudava à noite. Eu pergunto: Vocês não explicam que estudam? Eles dizem: "Professora, eles olham para nossa cara e dizem: Ah! Vocês escolhem. Optam pelo serviço ou pela escola". Fico chocada. Se fosse um aluno só, a gente poderia achar que não estariam falando a verdade, só que são mais de um caso que a gente sabe. Ontem mesmo, eu cheguei na escola e um aluno estava me dizendo que pegava às seis da manhã e saía ao meio dia. E até se ele quisesse arrumar outro emprego, ele poderia à tarde, já que só estudava à noite. Agora botaram ele a trabalhar noutro horário. Sei que ele sai às deztoito. Fica apertado para ele. Está no último ano da oitava série. Ele diz que mexeram no horário sem consultá-lo.(E10)

Esses dias uma menina comentou que trabalhava numa empresa de pão de queijo. Comentou a questão do lanche. Chegavam de manhã e tem só um pão de queijo e uma esfirra, para passar o resto do dia. Se não tivessem dinheiro para comprar outra coisa, passariam assim... Ela pegava às sete e meia e saía às dezesseis ou dezessete horas e tinha direito a uma xícara de café, um pão de queijo e uma esfirra. Não tinha vale-alimentação não tinha vale-transporte. O que ela quis me dizer? Que acabava passando o dia inteiro com um pão de queijo e com uma esfirra e trabalhando. Ela contou que tinha que fazer

horas-extras várias vezes. Fiquei apavorada, fazer hora-extra para poder produzir para o dia seguinte. Só que quando chega perto do fim do mês, ao invés de pagarem a hora-extra, o chefe diz: “Hoje tu saís mais cedo para compensar as horas que tu trabalhaste a mais”. Não pagam as horas extras. (E10)

Muitas vezes é o sustento da própria família. Nós temos vários alunos que ajudam na renda familiar. Então, é sobrevivência mesmo, assim como tem aquele que quer melhorar, que quer ter o dinheirinho dele, quer comprar roupa, quer comprar o celular moderno. O que ajuda no orçamento familiar, em geral, é o que mais trabalha. Esse é aquele que mais dá duro. (E14)

Além de revelar os reais motivos que levam os jovens a procurar trabalho, as professoras dão muitas pistas sobre o conteúdo e forma do trabalho dos jovens. Mostram o efeito que o trabalho explorado exerce sobre o jovem trabalhador estudante que reúne suas últimas forças para ir à escola. O aluno dormir em aula, ter que escolher se trabalha ou estuda, ficar mais horas no trabalho do que na escola, são efeitos de um modo de produção específico que, ao se reestruturar constantemente, acha novas formas de exploração e às vezes dissimula que está dando estímulo aos jovens com programas de primeiro emprego. Quando os jovens são obrigados a escolher entre o estudo e o trabalho o trabalho, entra em contradição com o estudo.

Para nós, o estágio é uma forma de trabalho. Conforme o depoimento de uma mãe, o estágio apresentava-se como um trabalho diferenciado. Na forma de exploração do trabalho, ele é diferenciado, pois nega ainda mais os direitos dos trabalhadores, que já são comprimidos e não expandidos. Mas, enquanto atividade, ele é um trabalho. Colocamos as falas sobre estágio em separado com o intuito de melhor visualizar e entender as condições de trabalho em geral dos jovens e porque pensamos que, ao falar de estágio, os professores relacionaram melhor o trabalho com a sociedade em que vivemos, mostrando as contradições que aparecem nesse fenômeno.

Evidentemente que o estágio virou uma mão-de-obra barata. Estão substituindo profissionais. Então a exploração é muito maior. Sabe-se que os adolescentes precisam trabalhar, então na verdade se contrata adolescente. Os alunos hoje trabalham oito, dez horas. Os adolescentes estão trabalhando muito. (E1)

Eles procuram um estágio para ter um emprego, ganhar um salário. É diferente um estágio de quem sai da universidade para vir para cá, porque vem de fato testar aqui a sua prática. O nosso aluno não vai fazer um estágio, até porque ele pode fazer estágio desde o primeiro

ano. Não existe ligação nenhuma da escola com o lugar que ele vai. Ninguém sabe o que ele está fazendo, onde ele foi. Ele chega lá e faz o que tiver que fazer. Ele é um estagiário que recebe X para fazer o que tiver que fazer não importa o quê, aonde, como, nem porquê. Ninguém quer saber o que ele está aprendendo na escola, ninguém pergunta nada. Tanto que não precisa ter currículo nenhum. Não precisa nem dizer quem ele é. O local de estágio não tem nenhum compromisso com o aluno. Então o aluno se joga sempre para esse estágio, inteiro como se fosse o último dia da vida dele. Ele dá sempre o máximo. Não sobra nada para a escola. (E2)

Esses jovens que trabalham e estudam, principalmente aqueles alunos que são estagiários, algumas empresas exploram, é esse o termo, exploram o trabalho do aluno exigindo, até, que ele fique e faça horas-extras, ocupando esse funcionário num sábado e no sábado, seria aquele espaço que ele teria para estudar. Isso estimula cada vez mais o trabalho. (E4)

Um ou outro aluno comenta a questão do estágio. Que não tem férias. Não conseguem contar como tempo de serviço, para a aposentadoria. Eles dizem assim: “Se a gente bobear tem cem para pegar nosso lugar e ainda ganhando menos”. Eu sei que o jovem não anda tendo muito seu direito. No momento não deixam nem ele se qualificar. (E10)

Apesar das condições de exploração do estágio, duas professoras acham que é bom para o aluno. O discurso presente em suas falas é o antigo discurso da preparação para a vida. Uma delas se contradiz ao dizer que também é prejudicial ao aluno:

Acho que o estágio é muito bom, porque ele dá chance para o jovem ter uma idéia do que ele vai encontrar lá no mercado de trabalho. Mas ele tira muito. Suga o aluno. E não têm muitos direitos, que os outros trabalhadores têm. Isso é ruim. Mas é bom porque o aluno pode saber o que ele vai encontrar amanhã. (E13)

Olha o estágio eu creio que ele ajuda, ele dá embasamento. Eu tive um estagiário Há pouco que me disse o seguinte: “Eu tenho que sair, mas o que eu aprendi aqui, quanto tempo eu demoraria em saber isso? Em 7 meses eu tive um bom aprendizado, e eu gostei disso”. O jovem é audaz e tudo, mas ao mesmo tempo ele é inocente nesse mundo do trabalho. (E14)

Quais são as condições materiais e de estudo oferecidos pelas escolas públicas aos jovens trabalhadores estudantes na visão dos professores? Essas condições apontam para uma perspectiva de transformação na vida dos jovens, a partir da construção de conhecimento como

arma para as novas exigências para o trabalho, na sociedade capitalista, que estão colocadas pelo desenvolvimento tecnológico?

Os dizeres dos professores nos explicam como estão as condições materiais da escola pública e o que é oferecido aos jovens que trabalham, bem como aos estudantes em geral. Assim conhecemos melhor como está o conteúdo e a forma da escola. Se os professores reconhecem que as condições materiais da escola não estão boas, levando-os a darem aulas de forma precária, reafirmam a contradição da realidade com a possibilidade e nos mostram que o estudo, como arma para o futuro, a construção de conhecimentos mais profundos e de qualidade é sonegada aos jovens pobres.

Há uma perspectiva horrível nas escolas públicas. A professora não tem vontade de trabalhar. Há ausência de professores em sala de aula, o aluno sendo tratado como um lixo. Mas, eu acho que ser professora estadual é muito bom. (E1)

Se os professores batessem pé e exigissem qualidade. Mas o grande medo é que eles seriam exigidos também. Mas os alunos olhariam para a escola de maneira diferente. Que motivação esses professores dão para os alunos para que eles achem que aquilo é importante? Será que se eles não trabalhassem e tivessem tempo disponível, um professor interessado que propusesse atividades dentro da escola, eles não iriam? Se a escola abrisse outro turno e propusesse para ele jogar futebol, ele não iria? Eu acho que ele iria. Não é criar vagabundo, vagal, antes de trabalhar e agora, porque trabalha, ele é um cara mais responsável. Eu não acho que essa responsabilidade que ele tem que ter aos dezesseis anos é a responsabilidade do trabalho que a gente conhece depois. (E1)

Eu tenho toda autonomia, posso fazer tudo que eu quiser, só que tem uma coisa: tudo por minha conta. Então, se eu quiser fazer um trabalho com computador, eu levo o computador, se eu quiser trabalhar com cartaz, eu levo o cartaz, se eu quiser trabalhar com teatro, eu vou ter que dar aula de teatro. A escola me apóia em tudo, só que ela não me ajuda em nada. Todas as escolas foram assim, eles me apoiaram em qualquer projeto, a palavra é “self-service”, eu posso fazer tudo, eu fazia e, às vezes, até faço. Se eu quiser fazer um projeto novo de química, eu tenho que pegar um saco desse tamanho e levar a vidraria toda. Se tiver que fazer um cartaz, eu tenho que levar o cartaz, eu tenho que levar as revistas, eu tenho que arrumar tesouras, eu tenho que arrumar cola, então, é um “self-service”. Eu faço um pouco isso, porque eu me cobro um pouco a respeito da qualidade, mas o que eu estou dizendo é que a escola não te ajuda em nada. Olha o que é a escola.



Fizeram uma grande festa. Foi até a Secretária da Educação do governo anterior. Arrumaram uma sala grande, a Secretária de Educação trouxe computadores, 2 aqui, mais 2 aqui, mais 2 aqui. Trouxeram os computadores, que legal. A escola tinha os seus computadores. Aí sob pretexto, que os alunos estragavam os computadores, eu não sei, acho que alguns professores plantaram isso. Sob esse pretexto os computadores foram levados da sala de computação. Dois foram para a secretaria, um ficou na biblioteca, outro mais não sei onde. Então, tudo aquilo que se fez, uma festa para receber os computadores. Os computadores foram para os alunos e colocaram nos setores. E eu critiquei muito, mas não adiantou nada, porque eu fiquei sozinho. Critico até hoje, mas a verdade é que se perdeu, e os alunos ficaram sem esse recurso. (E3)

Para outros organismos políticos sobra dinheiro em xerox. Se tiver que voltar para o mimeógrafo, eu largo o ensino. Não vou regredir. Quer dizer, o mínimo é ter folha de ofício, poder passar texto, porque tu não podes fazer discurso lá na frente para os alunos. Tem que fazer um trabalho em que eles possam interagir, discutir, e tem que ter uma base teórica, tem que dar alguma coisa, para que a gente possa trazer, e não tem material, só giz e quadro-negro, e isso é muito precário. Eu lido com o português, aí, como é que eu vou trabalhar um texto? Trazer um jornal atual, para trabalhar sobre as relações de trabalho? (E8)

Muitos professores não estão trabalhando da maneira como gostariam de trabalhar. Porque o professor da escola estadual trabalha manhã, tarde e noite. Tu achas que alguém que trabalha manhã, tarde e noite, com turmas diferentes, consegue preparar uma boa aula para manhã, tarde e noite? Impossível. Então, o professor, também, não está tendo condições de dar uma boa aula, manter uma qualidade de ensino, porque ele não tem tempo também. (E11)

Se a gente tivesse melhores condições. Uma sala com computadores audiovisuais, Internet, isso aí seria ótimo. Internet é uma coisa que para eles é bom, chama a atenção deles, e é uma coisa que está aí. O mundo todo vive hoje, praticamente em função disso. (E13)

A escola pública, ela não tem condições de proporcionar esse aparato tecnológico ao jovem, o que eu acho muito falho. O governo tem que tomar uma providência, porque nós estamos cada vez mais achatando essas pessoas. Eles não têm condições, nem acesso a

tecnologias. Olha só o que é a tecnologia, e onde nós andamos. A escola é a única coisa que não mudou até hoje. Ela continua igual a 30, 40 anos atrás. Deram uma mexida, uma roupagem nova com a lei, mas ela é a mesma, se tu olhar bem a fundo, ela continua igual. (E14)

Para esses professores, mesmo com uma nova lei de educação, a escola não mudou em suas condições materiais. O quadro e o giz continuam predominando na era do computador. Há inclusive uma regressão nessas condições. Acompanhamos o momento em que uma das escolas não estava mais contando com xerox e teria que voltar ao mimeógrafo. A escola “Gama” foi a única escola em que tivemos acesso a leitura do Projeto Político-Pedagógico. Pedimos para fazer um xerox e não foi possível, pois o mesmo estava estragado. Não houve permissão da parte da escola para que pudéssemos fazer o xerox em outro lugar. Os relatos dos professores sobre as condições da escola nos revelam os efeitos que se manifestam em uma instituição que deveria ser contemplada com investimento ou financiamento mais pesado, mais forte, e que deveria ser priorizada com políticas sociais. As (os) professoras (es) fazem críticas, mas têm uma certa dificuldade em ver com clareza as causas mais profundas que levaram a escola pública a se tornar pior do que era em tempos anteriores, principalmente em sua forma e conteúdo.

Sobre o desempenho escolar e a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, os professores têm opiniões diversas, Muitos dizem que depende do aluno. Assim como tem professoras que dizem que se os alunos tivessem incentivos, estudar seria mais prazeroso para eles.

Tenho alunos que não são trabalhadores e não fazem nada. Tem alguns alunos meus que viraram muito mais responsáveis, porque começaram a trabalhar. Organizam seu tempo melhor. Eu tenho uma aluna ali que sempre foi maravilhosa. Ela entrou para o estágio da prefeitura, ela continua exatamente como ela era. Mas a desculpa do trabalho complica a situação. Eu poderia ter uma outra exigência, se a criatura não trabalhasse. (E1)

Alguns conciliam, outros não. Eu tenho alunos que estudam de noite e também trabalham de noite. Às vezes, as aulas começam as 7 hs e 20 m e ele trabalha até as nove, ou até dez, porque as vezes eles fazem aqueles serões. Tem uma aluna do equivalente à oitava série que até deveria se formar, mas vai terminar não se formando, porque ela sempre falta nas sextas-feiras. Um aluno que trabalha num bingo, ele faz a segurança, precisam dele. Essa aluna, todas as sextas-feiras faz serão. E às vezes eu me questiono sobre como é que eu

deveria trabalhar em relação a isso. Deveria negociar com os alunos? Só que eu não posso, por exemplo, falsificar uma folha de chamada.(E3)

Isso depende deles. Eu acho que no geral deve prejudicar. Eu acho que se tiver um aluno bom que trabalha e um aluno bom que não trabalha, aquele que não trabalha vai melhor. Mas eu também tenho alunos que trabalham e que vão bem. Então isso depende deles. (E5)

As pessoas que estão realmente a fim, de trabalhar e estudar, de fato, conseguem. Eles não falam muito das atividades profissionais comigo, acabo descobrindo alguma coisa. Quando eles ligam alguma coisa da aula com o trabalho. Dizem: “Ah, isso eu já fiz Há muito tempo no emprego”. Eu não pergunto sobre isso. (E7)

Tem alunos que trabalham e estudam e têm um ótimo desempenho, e outros que trabalham e estudam e têm um baixo rendimento. Como tem alunos que não trabalham e têm um bom rendimento e outros não. Aí depende de interesse e de dedicação.(E10)

A gente vê nitidamente o cansaço físico deles. Quando eu dou aula no último período, fico preocupada. Eles querem continuar, mas alguns não conseguem controlar o sono. Tentamos trabalhar o máximo possível. Às vezes eles dizem: “Professora, eu queria tanto, mas hoje não estou conseguindo”.Exige muito raciocínio, é muito cansativo. É humanamente impossível ter o mesmo desempenho de quem tem tempo livre para descansar, para ter lazer. (E11)

Não dá para por a culpa no serviço. Claro que isso é muito individual, depende de cada um, mas eu tenho alunos que trabalham da 13 hs às 18hs e rendem, são pessoas que estudam, aproveitam a aula. Comparando com aqueles que não trabalham a tarde toda e que vão para casa dormir. Esses não rendem nada, nem em aula, nem em casa. Eu já tive alunos que não trabalhavam e quando começaram a trabalhar mudaram. Não existe uma regra fixa. (E12)

Aqueles poucos momentos que eles têm aqui, eles querem aproveitar. Eu acho que é bastante difícil deles poderem conciliar isso. Às vezes proponho trabalhos, e a primeira coisa que eles dizem, é: “Eu não tenho tempo”. Onde vão procurar, que tempo que eles têm para pesquisar. Eles dizem: “Olha eu venho direto, às vezes, eu não tenho nem como

passar em casa”. Saem de manhã cedo, trabalham o dia todo, e vêm direto para cá, às vezes, mal alimentados, por falta de tempo. Então é difícil para eles poder conciliar. O que aproveitam é aquele momento ali. Porque, depois, fora daqui, eles não têm como se dedicar a estudar. Buscar um livro, alguma coisa para complementar. Eu pergunto, onde é que nós paramos na aula anterior, “Não sei, professora, não sei, eu fechei o caderno daquela vez e não abri mais, porque não tive tempo”. Eles sabem da importância, querem continuar, mas ao mesmo tempo eles percebem que falta esse tempo, o tempo. (E11)

Acho que é difícil. Se a gente que só estuda já é difícil, imagina uma pessoa que tem que trabalhar e estudar. Por exemplo, de noite eles abrem o caderno na aula de química e só vão abrir na outra semana. Então, eles não têm aquele, contato com o estudo. Algum exercício, alguma pesquisa, eles não têm esse hábito. Eu sempre dava exercícios para eles fazerem em casa, mas, como tem aumentado muito o número daqueles que fazem estágio, eu estou dando um tempo para eles fazerem em sala de aula. Dou um ou dois períodos e eles fazem. Além disso, o conteúdo da manhã não é o mesmo do turno da noite. De manhã eu tenho que estar sempre correndo para vencer o conteúdo, porque 99% pretendem fazer o vestibular. Os que estudam de manhã saem daqui direto para o serviço. Eles chegam em casa, oito, nove horas da noite. Que tempo tem para descansar. Eles estudam de manhã, trabalham à tarde, chegam em casa e ainda têm que estudar. Os alunos da noite trabalham mais. Vendem fichinha de ônibus no centro, são faxineiras, babás, serventes, marceneiros, trabalham com o pai, com o tio, com o irmão. Trabalham bem mais, porque trabalham o dia todo. Eu tento me colocar no lugar deles. Chegar do trabalho e vir para o colégio, assistir aula até as onze. (E13)

As falas das professoras nos revelam que o conteúdo e a forma do trabalho influem nas condições de estudo e diríamos que o contrário também acontece, ou seja, as condições de estudo influem no tipo de trabalho que os jovens conseguem. Revelam também que seu espaço/tempo é mais preenchido pelo trabalho do que pelo estudo. Conforme a professora “E1”, o definidor da vida deles acaba sendo o trabalho e não o estudo.

Sobre o tratamento dado na escola às questões do mundo do trabalho, sua presença nos componentes curriculares e as relações de ensino-aprendizagem em aula, os dizeres dos professores denunciam a seguinte realidade:

A escola trata da seguinte maneira: “Que pena, ele precisa trabalhar. Mas o que nós podemos fazer? Nosso horário é esse, é assim que é feito”. Mudar isso envolve uma política da escola. Não é uma coisa simples, é uma questão bem complexa. Os professores

não reconhecem ali nenhum aluno trabalhador. Eles tratam esse aluno como um adolescente qualquer que veio para a escola. (E2)

A realidade do trabalho? Na minha área (Artes), não tem relações com o trabalho. Eu não estou contemplando muito essa questão. Acho que a escola, também, não contempla muito, não. Eu acho que se eles têm interesse na área que eles trabalham, acho que o professor tem que dar abertura para eles trazerem esses assuntos. Para que a relação do trabalho apareça em aula. Então, se eles querem assim, que seja desenvolvido. (E7)

Não existe dentro do currículo do ensino médio uma disciplina que vá falar sobre trabalho, mas eu acho que o professor consciente, ele vai tratar isso nas suas aulas. Acho que qualquer disciplina pode tratar de trabalho, seja em história quando tiver falando do processo histórico, seja na geografia quando falar das relações humanas, qualquer professor se houver um trabalho interdisciplinar eficiente é possível isso ser trabalhado. Eu tento, nos textos que eu dou, ir trabalhando assuntos assim, mas é aquela precariedade. (E8)

O currículo não fala nada de trabalho. Chegou uma aluna para mim, e disse: “Professora, eu vou fazer um testeinho para conseguir um emprego” Era caixa de supermercado. “A senhora podia me explicar a matemática financeira, porcentagem, professora, eu não sei calcular porcentagem?”. Eu disse: “Quantos anos tu tens?”. Ela disse: “17 anos”. Ela veio na minha mesa, assim: “A senhora dá a sua aula normal, e depois a senhora me explica”. Disse: “Tudo bem”. Olha, parece que foi coincidência. No outro dia, ela estava bem faceira, dizendo que fez o teste e que tinham caído as operações. Na outra semana, um menino também pediu: “Professora, estou me preparando para pegar um emprego”. A gente deveria ensinar o que eles precisam hoje em dia, eles precisam saber usar uma calculadora. Eu acho que a gente não se detém nisso. Eu fujo do meu planejamento e ajuda. Não é dito: “Olha, vamos ajudar, vamos fazer um currículo que ajude eles a fazer, a se preparar para esses cursos de trabalho normal, no caso, a matemática. (E9)

Não costumo debater nenhum tema com eles, infelizmente. Não tenho tempo. Tenho dois períodos por semana. Os meus períodos são os dois no mesmo dia. Se for feriado, naquele dia eu perco toda a semana. Isso é uma coisa que eu acho muito ruim. Eu acho que não é que a escola negue o trabalho. Acho que a escola tem que mostrar que o estudo para o adolescente é fundamental. Que eles estão ali estudando para no futuro ter um bom emprego. Eu sei que é difícil se adaptar, mas se a escola ficar sempre mudando, vai ser

piores sabe. Então eu acho que a escola tem que ter o projeto dela, o horário dela, e o aluno tem que se adaptar, infelizmente. (E5)

Dependendo do conteúdo, trabalho bastante com a realidade. Agora, a questão da guerra, a gente estava questionando esse ponto da guerra, em que isso influi. Tem gente que diz: “Não tenho carro, não me interessa se a gasolina está subindo”. Noto que essa concepção mudou muito. O pessoal dizia: “Não tenho carro, professora, quem tem que se ralar”. Agora eles dizem: “Não é só a gasolina que sobe, é o gás, a passagem, está subindo a alimentação”. Esse horizonte aí da questão do aumento de preços, da política externa que está influenciando na nossa política interna, isso eles estão percebendo muito mais do que os alunos percebiam antigamente. (E10)

Trabalho sobre isso de forma superficial, assim, o que realmente interessa. Na verdade tudo interessa para eles, mas, realmente essas questões relacionadas ao trabalho, voltadas às coisas do interesse maior para eles, eu trabalho pouco. (E11).

Existe uma relação entre o P.P.P. da escola, o currículo e a avaliação. O P.P.P. deve ser olhado como uma totalidade, um marco referencial. Sua construção coletiva deve envolver uma visão de currículo e de avaliação compatível com a teoria do conhecimento escolhida pelos professores para trabalhar com seus alunos. A relação ensino-aprendizagem que se estabelece ao se construir um P.P.P., de forma democrática, não deve permanecer no campo da pedagogia diretiva fundamentada pela teoria empirista e pela filosofia positivista.

Entendemos que há uma visão equivocada de parte dos professores sobre o método de avaliar. Esse não é o foco de nosso estudo, mas um dos elementos que aparece na vida dos jovens trabalhadores alunos que, não sendo compreendido pelos professores, se constitui em mais um fator que está contido nas condições escolares a eles oferecidas. Ressaltamos que as horas dedicadas ao estudo, como consequência das horas demasiadas de trabalho, são insuficientes para um bom aproveitamento dos jovens trabalhadores. Através das falas dos professores, podemos entender como está acontecendo a avaliação no processo ensino-aprendizagem:

Cada vez que tem conselho de classe, que aparece o nome dos alunos que estão trabalhando, a gente diz: “Faz o possível”. Não é aquela estorinha. Vamos facilitar a vida dele, porque o coitado está trabalhando, não é isso. Mas, assim, o possível para fazer ele entender que ele não devia é trabalhar, e sim estudar. Na verdade, para ele o estudo às vezes é que acaba atrapalhando. (E2)

Ano passado me incomodei com uma mãe. Ela não aceitou que a menina dela tinha ficado em recuperação. Ela veio falar comigo sobre a filha. Eu disse: “Olha, sua filha precisa estudar mais”. A menina rodou comigo e com mais duas colegas no final do ano. A mãe ficou brava. Para não nos incomodarmos, passamos a guria. Mas ela não tem condições. Eu acho que o ensino está decadente. Não por culpa do professor. Não sei por culpa de quem. (E6).

A nossa avaliação é trimestral, então a gente leva em conta o aluno como um todo. Avaliamos o aspecto qualitativo e quantitativo do aluno, sendo que agente sempre procura explorar mais no aluno aquilo que faz parte do dia – a – dia dele, e que tem a ver com a matéria que estamos vendo em sala de aula. Nossa média é seis. O que tem peso maior é o último trimestre. Então, por exemplo, se o aluno tirou 2, 1 e 6, ele está aprovado. (E13).

Em março do ano passado, fizemos um provão para os alunos que não atingiram média 6. A maioria não foi aprovada. Não era a nossa intenção. Queríamos dar uma chance a mais para o aluno, para que ele fosse aprovado com uma nota boa. A avaliação é acumulativa. Todas as provas são acumulativas. A gente faz trabalho e provas. Depende de cada disciplina. Se o professor faz ou não trabalhos individuais, ou em grupos. Em geral são provas e trabalhos. (E13).

Alguns vêm e te dizem: “Hoje eu preciso sair mais cedo, eu tenho que fazer isso”, ou eles dizem, assim: “Ah, professora, a minha carga horária lá é maior, eu não tenho muito tempo para fazer os trabalhos”. Porque eu trabalho muito com trabalhos. Acredito muito que o aluno aprende muito mais com trabalhos do que com prova. (E14)

A nossa compreensão de avaliação cumulativa não é a mesma compreensão dos professores entrevistados. Fazer provão com o conteúdo de todo o ano é uma avaliação tão tradicional quanto as avaliações de antigamente. Aquela que dava medo e obrigava os alunos a fazer uma colinha (bem feita), por medo de esquecer o conteúdo estudado.

Entendemos que avaliação cumulativa é ser capaz, com a ajuda do professor, de construir capacidades, que os levem a um nível mais complexo de entendimento do que foi desenvolvido durante o ano letivo.

Como perspectiva de futuro para a educação, o que ajudaria a qualificar a escola que temos, duas professoras apontaram a formação dos professores como necessária. Dizem elas:

Eu acho que para resolver qualquer problema de dentro da escola, os professores deveriam mudar. Qualquer coisa dentro da escola, seja de aluno trabalhador ou de aluno não trabalhador, os problemas mais bobos que podem existir dentro da escola, a única maneira que vejo de transformação é o trabalho de formação de professores. Porque não adianta, não há projeto no mundo, por melhor que seja, que consiga surtir efeito, se o professor ainda tem aquela perspectiva antiga, conservadora, de sofrimento, de sacerdote, de achar que o aluno incomoda. Se o professor continuar pensando, eu não estou dizendo com isso que o pensamento muda as coisas. Eu não acho isso, mas com certeza a gente sabe que essas coisas, dentro da escola, elas andam juntas. (E1).

Tem professores que não abrem um livro, ou seja, eu sou professora de português, eu sei português e pelo resto da vida até a aposentadoria, contando os dias para isso a professora vai dar as mesmas aulas. No geral é isso que eu vejo acontecer. Dizem: “Que bom, cheguei num ponto que eu dou uma aula sem abrir nem um livro. Não preciso mais”. Eu tenho um problema muito grande, assim, com essa história da formação dos professores no qual eu me incluo. (E2).

A professora “E1”, ao relatar sua experiência como orientadora de estágio dos alunos universitários, coloca sua concepção de planejamento e currículo como um possível caminho ou perspectiva de melhoria:

Tenho alunos fazendo estágio no Morro Santa Teresa. A realidade lá é um caos. Eles me disseram: “Eu já estou até escutando a Rádio Cidade para me adequar lá aos “manos” e às “minas”. Eu disse: “Tu não és “mano” e “mina”. Até para mostrar a possibilidade do diferente, do cara que se mete lá no morro ou na Restinga. Eu estou aqui, porque eu sou professor. Tem aquela questão da Madalena Freire, por exemplo. Ela dizia que os alunos tinham um problema de auto-estima muito grande, o que ela fez? É lindo aquilo. Ela dá banho nas crianças, corta os cabelos das crianças e diz para eles subirem em uma cadeira e gritarem o seu nome e descerem. Antes de discutir qualquer coisa, é claro que eu vou ter que trabalhar com isso, mas a minha aula, o meu ano inteiro, não vai ser planejado isso. A minha escola não pode ter como planejamento simplesmente que eles subam na cadeira e gritem seu nome. Depois disso feito, eu tenho que ter como horizonte que eles aprendam então a tocar piano, estudem a Mesopotâmia e enxerguem uma imagem do Renascimento. Esse aluno estagiário me disse: “Meus alunos são grafiteiros”. Mas os teus alunos grafiteiros entendem as técnicas da grafite. Porque que eles não podem olhar uma figura do Renascimento e entender o que significa a perspectiva? O que significa a luz e sombra, a textura. Porque que meu aluno não pode ver a Pietá? Ele só tem que ver a grafite. É isso



que eu coloco. Claro que eu não sou louca de, na primeira aula, colocar a Pietá, porque aquilo vai dar sono neles. Então, eu acho que primeiro vamos fazer esse trabalho da Madalena Freire, mas o meu objetivo é que eles consigam achar a beleza da Monalisa. (E1)

A possibilidade de melhoria da realidade material dos alunos, para algumas professoras e professores, está relacionada ao estudo. Demonstram preocupação com o futuro dos alunos e colocam que o ensino oferecido a esses jovens carece de qualidade:

Eu acho que todos os alunos deveriam ter condições iguais de estudo, sendo assim, eu acho injusto que algum aluno tenha que trabalhar de manhã para sobreviver e estudar de noite. Se eles pararem de estudar, eles sabem que as chances deles diminuem mais. Tenho um aluno que disse para mim: “Professor, eu estou sem emprego, mas eu estou fazendo concurso para a polícia rodoviária, para a brigada militar”. Ao menos o estudo deu para ele a condição dele estar brigando por alguma coisa. Diz que ele não conseguiu, mas antes ele não podia e agora ele pode fazer os concursos. (E3)

As escolas não estão formando bem eles. Quando eles falam em competição, existe aquele aluno que estuda em escolas bem melhores que vão prepará-los melhor. Com quem é que eles vão competir daqui a pouco? Será que eles vão conseguir alcançar o objetivo deles? Eu não digo que é uma escola pior, mas as pessoas que estudam nas escolas estaduais têm menos oportunidades. Existe um discurso assim: “Nós temos que melhorar a qualidade do ensino”, “Nós temos que deixar o aluno menos favorecido permanecer na escola”, mas como é que nós vamos fazer isso? Ah, então vamos diminuir a qualidade para que eles consigam acompanhar. A exigência é diminuída para que os alunos possam acompanhar. O que estão fazendo? Estão diminuindo a qualidade do ensino. O discurso é a qualidade do ensino, mas na verdade é outra coisa. O aluno permanece na escola, o aluno não pode estudar, não tem tempo, então, o que fazer? Vamos exigir menos. Mas estamos preparando o aluno para quê, afinal? Estamos nivelando por baixo. Eu acho que temos que pensar em todas essas coisas. Nessa realidade dele tem que pensar, e tem que adequar teu trabalho a essa realidade. (E11)

A gente se preocupa muito com isso. Em perder o aluno. A perda do aluno, para nós, é uma dor muito grande. E acho até que a escola às vezes contemporiza demais. Eu acho até que a escola, não só aqui, mas de uma forma geral, entra muito naquela coisa de vulnerabilidade social e do coitadismo. Eu não concordo muito com isso, eu acho uma forma de discriminação. Vamos ajudá-lo. Vamos aprovar porque ela está grávida. Vamos

ajudar porque o pai e a mãe estão desempregados e ela não tem passagem para vir para a escola. Eu acho muito discriminatório. Penso que deveria haver uma escola só para aqueles alunos que comprovadamente trabalham. Deveriam ir para uma escola específica? Outra escola. Teria que ser diferenciado. É totalmente diferente. (E12)

Quando a professora reconhece que a situação dos alunos que trabalham é diferente e que deveria existir uma escola diferenciada, concordamos. A escola específica colocada por ela não seria uma escola de EJA, por exemplo, na forma proposta pela vanguarda que participa e discute as políticas de EJA e de educação popular em nível internacional? A escola de melhor qualidade para os jovens que trabalham e estudam poderia ser pensada levando em consideração o acúmulo das discussões e propostas que existem a partir das Conferências Internacionais e dos Fóruns Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

## **2.3 Os sentidos do trabalho e do estudo**

### **2.3.1 Falas dos (das) jovens trabalhadores (as) estudantes**

Para buscar compreender os sentidos que o trabalho e o estudo têm para os jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo e que participaram de nossa pesquisa, partimos das condições de trabalho e de estudo dos mesmos. Entendemos que a compreensão das condições de trabalho e estudo nos leva a compreender os sentidos atribuídos a esse mesmo trabalho e estudo, ou seja, os sentidos dados ao trabalho e ao estudo estão/são atravessados pelas condições de trabalho e de vida dos jovens. Essas condições incluem sua realidade material como um todo, história familiar e necessidade de trabalhar.

Seguimos as idéias de Marx e Engels e seus seguidores, na tentativa de compreender os significados que os jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo dão ao trabalho e ao estudo. Esses jovens, pertencentes à classe social mais desfavorecida da sociedade, no entanto, dão ao trabalho explorado a que estão submetidos significados dignificantes. A escola de baixa qualidade, oferecida a esses jovens, tem um significado para eles que, em nosso entendimento, entra em contradição com as condições materiais dessa escola e do estudo a eles oferecido, bem como com as condições de trabalho.

Entendemos que, em Marx e Engels, sentido e representação estão colocados como sinônimos. Para eles, a construção da consciência nos seres humanos está ligada à sua vida objetiva ou ao mundo material em que estão inseridos. Ainda se pode supor que a vida objetiva dos seres humanos relaciona-se dialeticamente com sua vida subjetiva, portanto, sentidos/representações são produto das condições concretas em que reproduzem suas vidas.

Assim, fica claro que os pressupostos de que parte o marxismo não são dogmas, mas pressupostos reais. “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida, tanto aquelas já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (MARX, ENGELS, 1987, p. 26). Pressupostos verificáveis por via puramente empírica. A existência de indivíduos humanos vivos é, naturalmente, o primeiro pressuposto de toda história humana. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Para Marx e Engels, os filósofos alemães não faziam a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a conexão entre a sua crítica e o seu próprio meio material.

É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo - empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação - a conexão entre a estrutura social e política e a produção. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a eles corresponde até chegar a sua formação mais ampla. “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens e mulheres são seu processo de vida real. E se em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo de vida diretamente físico”. (MARX E ENGELS, 1987, p. 37).

O ponto de partida da filosofia marxiana é a realidade prática dos homens e das mulheres. Esta realidade prática é que determina as idéias; não são as idéias que determinam a realidade, como ocorria na filosofia clássica alemã.

Para Marx e Engels,

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmo as formações nebulosas no cérebro dos homens são sublimações

necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatáveis e ligado a pressupostos materiais (MARX E ENGELS, 1987, p. 37).

Podemos dizer, então, que em Marx os sentidos ou representações na consciência dos sujeitos são construídos a partir das relações reais de existência, ou seja, se constituem na relação com a base econômica, política, social e ideológica. Isso contradiz os que afirmam que a consciência se constitui a partir de uma base social, como, por exemplo, os pós-modernos e Morin em sua teoria da complexidade.

Em acordo com Marx, Eagleton<sup>46</sup> traz a idéia de linguagem, consciência e práxis:

A produção de idéias, de concepções, de consciência é de início diretamente relacionada com a atividade material e com a interação material dos homens, a linguagem da vida real. O conceber, o pensar, a interação intelectual dos homens aparecem neste estágio como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual expressa na linguagem da política das leis, da moralidade, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas concepções, idéias etc., mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um desenvolvimento determinado das forças produtivas e da interação correspondente a estas, até suas formas mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão existência consciente, e a existência do homem é seu processo de vida real. (EAGLETON, 1999, p.10)

Das idéias marxianas interpretadas por Eagleton, entendemos que primeiro temos o mundo material (fenômeno material). Do fenômeno material emergiu a linguagem, pois os homens necessitavam se comunicar, como também a consciência e a práxis social. Conforme as explicações de Eagleton, “o lugar onde a consciência e a prática social convergem mais obviamente, para Marx, é a própria linguagem” (EAGLETON, 1999, p. 11).

O aparecimento da consciência, em Marx, não é a consciência “pura”, mas a consciência “contaminada” pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem.

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX, ENGELS, 1987, p.43)

---

<sup>46</sup> Eagleton traz essa idéia de Marx e podemos encontrá-la em *A Ideologia Alemã*, (1987, p.36-37). Nesse capítulo, Eagleton apresenta o Marx filósofo e questiona em que sentido Marx era um filósofo. Apresenta-o como um filósofo preocupado em moldar uma espécie de filosofia prática e transformadora do mundo que procura compreender.

A visão de Kosik, quando trata da pseudoconcreticidade e sua destruição, para nós está muito próxima das idéias de Marx quando trata da ideologia.

Para Kosik (1986),

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana (KOSIK, 1988, p. 8)

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1988)

Todavia, a “existência real” e as formas fenomênicas da realidade - que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) - são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente. Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições

de se orientar no mundo, de se familiarizar com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. Por esse motivo, Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem a vontade, qual peixe n' água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório nada vêem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional. A *práxis* de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. (KOSIK, 1988)

Nessa *práxis* se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança, da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem que se avir na vida cotidiana.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*<sup>47</sup>.

Ao mundo da *pseudoconcreticidade* pertencem quatro passos que não são separáveis:

- O mundo dos fenômenos externos, que desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não - coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos, na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados que dão impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

Esse é um mundo de um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se

---

<sup>47</sup> Pseudoconcreticidade é um conceito histórico limitado ao capitalismo. Essa discussão foi realizada em sala de aula com colegas do grupo (que se constituiu na época) e meu orientador em dezembro de 1988.

manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela o seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A revelação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. O mundo fenomênico tem a sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade própria que pode ser revelada e descrita. Mas a estrutura desse mundo fenomênico ainda não capta a relação entre o mundo fenomênico e a essência.

A essência, sendo mediata ao fenômeno, quer dizer que só se manifesta quando o compreendemos profundamente.

Kosik nos mostra que todo o conhecimento que expresse dados acerca da realidade, e não examine os nexos fundamentais com base na existência material, mostra-se como pseudoconcreticidade. Esconde as determinações que são econômicas, políticas, sociais e ideológicas, pois são os concretos pensados apenas sustentados pela aparência dos fenômenos sem reconhecer sua historicidade.

A fala de duas professoras nos parece exemplificar o que Kosik quer dizer. Segundo elas, é preferível que seus alunos permaneçam na ilusão da realidade distorcida do que saibam a verdade, se desmotivem ou fiquem tristes:

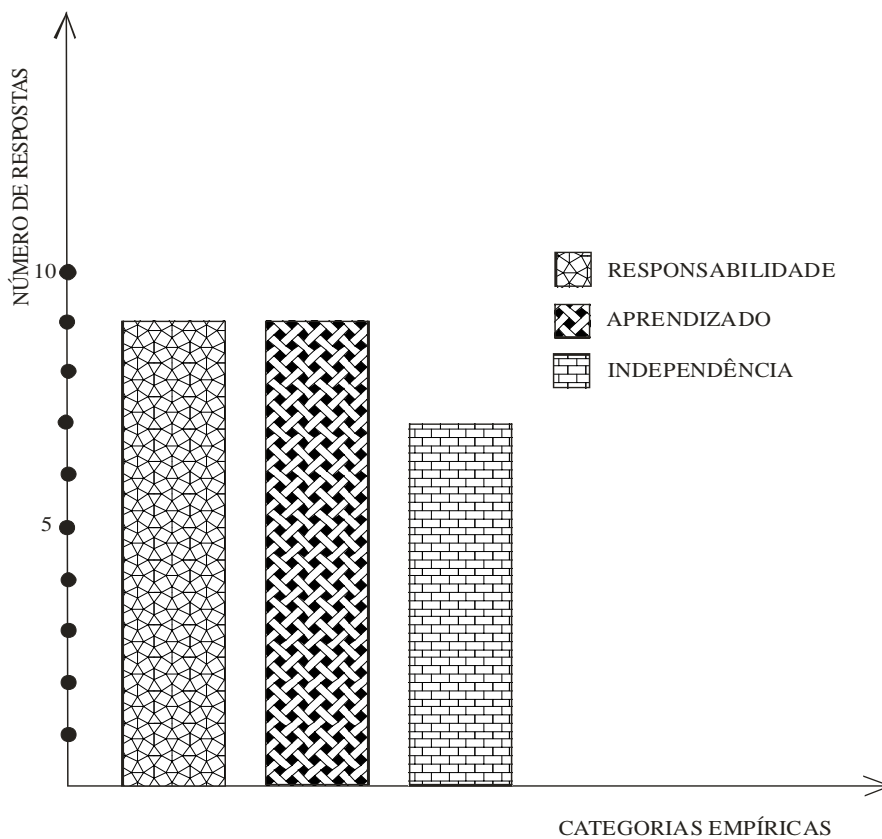
Vou te confessar uma coisa que tem a ver comigo, com o meu trabalho. Não sou eu que vou tirar a ilusão deles. Eu não quero tirar a ilusão deles. Que bom se eles puderem viver a vida inteira com essa ilusão. Agora, dói muito ver um aluno de 15, 16 e 17 anos, que não é um adulto, em contato com toda essa realidade que nós adultos vivemos, mas que criamos canais de defesa ou de organização que eles não têm, não sabem das possibilidades. Eu já senti isso que muitos alunos ao se depararem com a realidade que eles não estão preparados para agir sobre ela, eles se sentem impotentes e o brilho do olho foge. (E2)

Outra professora trouxe uma idéia semelhante a que citamos acima. Disse-nos:

Eu vejo assim num primeiro momento. Tu explicares a realidade para o aluno é tu dares um choque nele, e aí o medo que eu vejo na escola é essa coisa de desmobilizar entende? Desmotivar. Então, na verdade, tu ficas falando das coisas positivas. Dificilmente se faz essa proeza de falar da realidade mesmo. A minha perspectiva, na verdade, a identidade fundamental dele é a identidade de aluno e não a identidade de trabalhador. (E1)

Ou seja, os alunos saberem da realidade que os circunda, para essas professoras, não os estimularia a aprender ou a gostar mais da escola como lugar onde os fenômenos são realmente desvelados em toda a sua complexidade, mas, pelo contrário, os desmotivaria e contribuiria para que os mesmos não quisessem mais ir à escola. Se depender dessas professoras, esses jovens vão continuar vendo sua realidade concreta, como algo invertido numa câmera escura.

Os sentidos que os jovens que participaram de nossa pesquisa dão ao trabalho podem ser agrupados em três categorias predominantes. Essas categorias empíricas que correspondem ao significado atribuído por eles ao trabalho são: responsabilidade, independência e aprendizado, e podem ser representadas da seguinte forma:



Agrupamos na categoria de responsabilidade as falas que se referiram: ao crescimento, a ter ocupação, a sentir-se respeitado e de responsabilidade.

Agrupamos na categoria de independência: sentir-se independente, conquista do que se quer, independência econômica.

Na categoria de aprendizado aparecem: conhecimento prático, aprendizagem e experiência, convivência social, qualificação, conhecimento.



Entendemos que esses sentidos estão inter-relacionados. Apesar disso, destacaremos as falas conforme as categorias, como uma forma de visualizar melhor para a análise e compreensão.

As falas que para nós correspondem ao **sentido de responsabilidade** são as seguintes:

Eu trabalho porque eu gosto. É melhor. Eu compro as minhas coisas. Não preciso ficar dependendo de pai e mãe. Eu ficar em casa de tarde eu não agüento. Eu fico só comendo. Não tenho nada para fazer. Trabalhando não, eu posso fazer tudo, comprar o que eu quero e não fico o dia todo sem fazer nada. Tenho ocupação no dia, entendeu? (E1)

Ajuda muito. É tão importante quanto o estudo, porque te ajuda muito financeiramente e até no teu crescimento. Tu recebes teu salário, tem que cuidar. Tu aprendes a lidar com dinheiro. Responsabilidade. Tem muita responsabilidade. Comprar as coisas, ajudar em casa. É muito importante ter trabalho. (E2)

Ah significa muito. Quando eu comecei a trabalhar, eu sabia que eu ia ganhar o meu dinheiro com a minha responsabilidade, com o meu empenho. Nada de dinheiro de graça. É um dinheiro que vem do meu suor. Eu acabei acostumando. Certas coisas eu até agüentava, porque eu queria saber que daqui a 15 dias eu vou receber meu dinheiro de novo. Acabei criando mais responsabilidade, trabalhando e estudando eu me senti mais responsável. Vou sair tal hora do serviço e vou direto para o colégio. É tão bom alguém perguntar: “Tu estudas?” Ah, eu estudo e trabalho, é bom falar assim. É aquela coisa: eu estou estudando e, no horário em que eu não estou estudando, eu estou fazendo uma coisa que eu estou ganhando dinheiro. (E5)

No começo eu achava que era bom trabalhar, porque a minha mãe não ia me mandar mais, mas depois. Só que é bom, eu gosto de dar presente para os meus irmãos, de ajudar em casa, eu sempre gostei, assim, a minha família. Sempre achei que quando trabalhasse eu não ia ajudar em casa, só que o meu dinheiro ia tudo para minha casa, eu comprava roupa para os meus irmãos, ajudava a minha mãe a pagar contas e, durante a semana, o que eu ganhava dinheiro de gorjeta, eu dava para minha mãe. Ajudei muito em casa. Eu comprei muita coisa nesses três meses, mas comprei pouca coisa para mim, só que eu dei roupa para os meus irmãos. É bom. Eu gostei. (E13)

Eu acho que trabalhar é criar mais responsabilidade. É ter mais responsabilidade com suas próprias coisas. É conseguir pelo teu suor. Tu não gastas mais em qualquer coisa, como quando recebes dinheiro da mãe. Não, é teu suor, aquilo que tu quer, tu vai comprar com o

teu suor, tu conseguiu. Eu tenho que trabalhar, eu quero ter minhas coisas. Eu não era tão responsável, eu aprendi a ter mais responsabilidade. Eu não prestava muita atenção, não tava nem aí, quando entregavam o trabalho para fazer, eu não fazia, deixava assim, aí eu peguei mais responsabilidade de fazer, estudar e trabalhar. Peguei mais responsabilidade nas coisas. (E14)

Eu acho importante até para ter conhecimento, ter mais responsabilidade, o trabalho te faz ser mais responsável. Até tinha responsabilidade, mas alguma coisa eu deixava, eu sabia que não era tão importante: coisa do colégio eu fazia, mas se eu pudesse entregar no outro dia, eu entregava, assim, daí se faltava, faltava, daí no trabalho não, eu sei que não pode faltar. (E19)

Eu acho que é importante. Ser mais independente. Pode ser até trabalhando para ele, mas ali, no caso, ele não é meu pai, é meu patrão. Daí tem o salário, o teu dinheiro, tu és até mais independente, eu acho que é mais por isso que eu preferi trabalhar. Trabalhar é ser independente é crescer, o cara ser adulto é uma das melhores coisas, vai crescendo naquilo ali. Sim, o trabalho me ajuda com a responsabilidade. (E20)

Para mim significa que o cara tem que ter a responsabilidade desde cedo. Para mim, eu acho que é isso. Porque eu acho que o cara quer ser alguma coisa na vida, eu acho que isso é obrigatório. (E 24)

As falas que correspondem ao **significado de independência** são as colocadas a seguir:

Eu quis trabalhar porque não queria dinheiro de minha tia. Eu queria ter o meu próprio dinheiro para gastar à vontade. Se eu quero tomar três Cocas, eu tomo na rua. Se eu quero comer três cachorros quentes, três churros ou qualquer coisa que eu quiser. Fica chato a tia me dar isso e aquilo toda hora, não é verdade? Então eu saio domingo e tenho o meu dinheiro. Posso gastar no que eu quiser. Comprar, e sempre trago um presentinho para a tia.(E3)

O trabalho para mim significa que eu não tenho que pedir nada para os meus pais. Quando eu quero as minhas coisas, eu vou e compro. Como eu trabalho desde nova, então eu não tenho que pedir nada para eles. Eu não gosto de pedir nada. (E8)

Trabalhar é viver. Trabalhar é crescer. Se eu não trabalhar, eu não vou crescer, eu não vou ser ninguém na vida, porque eu tenho que trabalhar e dar frutos no trabalho, mostrar meus serviços, até eu crescer e expor assim o meu trabalho. Muitas pessoas me conhecem e sabem do jeito que eu trabalho e sempre reconhecem meu trabalho. (E10).

Ah tudo, porque hoje em dia a gente precisa de dinheiro e o dinheiro a gente tira trabalhando, então a gente precisa de trabalho para isso. (E11)

Primeiro que, para a pessoa ter as suas coisas, ela tem que trabalhar. Então, eu trabalho porque eu quero ter meu carro, minha casa, minha família. Então tu começa no pequeno, mas tu sabes que tu nunca vai ficar nos duzentos e quarenta. Tu ajudas a empresa a crescer tu cresces, agora, se tu não ajuda a empresa a crescer, o trabalho não vai ter significado para ti. Para mim, tem o significado que é ter as minhas coisas. É se esforçar mais no trabalho. Cada dia que passa é igual, mas nunca que aquele movimento vai ser igual aos outros dias. Então, tu tens que aproveitar. Enquanto estiver lá dentro, tenho que aproveitar o máximo. Mostrar que sou esforçado para poder crescer. É crescimento. O trabalho ajuda a crescer e o estudo ajuda a viver. (E12)

O que significa o trabalho? Seria de modo geral, assim, um modo de falar bem grosso, seria tipo uma troca: tu vai lá, tu faz um favor para alguém, que seria o trabalho, e tu recebes algo em troca para ti, seria um tipo de troca. (E16)

Acho que é importante para as pessoas terem uma noção da vida, acho que sem o trabalho a pessoa não é nada. (E21)

Eu acho que é direito. Que quando nós temos um trabalho, nós temos direito de conseguir as coisas que nós queremos, que se queremos alguma coisa, nós temos que nos esforçar e ir atrás. Daí o trabalho é uma oportunidade de conseguir as coisas que queremos. Acho que é isto. Muitas vezes, a família da gente não tem dinheiro, não tem condições de dar tudo que a gente quer, por isso muitas pessoas vão à luta para conseguir o que querem. É uma conquista, isso mesmo, tantas coisas que eu queria ter antes, eu estou conseguindo ter agora, porque antes não tive condições. (E23).

Para mim, significa tudo. Se eu não tivesse trabalhando, ficava dependendo dos meus pais até hoje para ter roupa, comida, para pedir dinheiro emprestado para sair fim de semana. O serviço para mim é muito bom, porque eu não dependo mais deles. Não digo, assim, que eu pego o dinheiro para mim e não ajudo, pego, eu dou a parte deles, a minha mãe pega, porque é assim, ó, eu pego fiz meu cartão. Como agora quinta-feira, daí ele depositou na primeira hora da manhã, a Zero Hora deposita e o meu cartão fica em casa, e o meu pai vai lá e retira. Daí eu chego em casa eu digo a mãe: “Me dá tanto”, eu pego e compro uma roupa ou, se eu não preciso, eu pego e guardo, ou pego e peço para o pai deixar no banco para mim e quando eu quiser pego lá. Por isso que é bom, eu não dependo mais dele, entendeu, porque antes dependia para roupa. (E25)

As falas seguintes são as que agrupamos na categoria que corresponde aos sentidos dados ao **aprendizado**:

Significa crescer. Se desenvolver cada vez mais. De repente, uma pessoa que trabalha está aumentando seu conhecimento, digamos. Eu estou aumentando meu conhecimento estando ali no caixa. Se eu for para outro emprego, eu já tenho experiência no caixa. No caso, se eu sair dali agora e conseguir outro emprego, já é um outro conhecimento. Então, é uma forma de tu crescer. (E4)

O trabalho para mim é uma segunda escola. Ali o cara está aprendendo e está ganhando, pelo trabalho da gente, pelo aprendizado, isso daí é importante, porque desenvolve a mente, desenvolve o corpo, isso daí é uma boa que daí a pessoa se controla. Para mim, o trabalho é tudo, porque sem o trabalho eu não conseguiria dinheiro e sem dinheiro eu não conseguiria alimento, não teria roupa, não teria nada, porque, se for prestar a atenção, tu tens que trabalhar para sobreviver, para se vestir, para dar tipo assim o cara... o dinheiro, eu acho que foi uma das piores coisas que existiu no mundo. Tinha que ser daquele tempo, troca de alguma coisa. É, que tinha que ser daquele tempo da troca, porque o dinheiro, o cara que inventou o dinheiro se deu tri bem. É, ele se deu bem e os outros ficaram mal, porque daí ele não precisou trabalhar: trabalhou, ganhou o dinheiro dele legal, entendeu, mas os outros, porque existe má distribuição de renda, é isso aí que vai dar nas favelas, o crime, porque tudo gira em torno do dinheiro, tudo é capitalista. É isso, aí por isso que as pessoas se revoltam e tem violência, porque tudo gira em torno do dinheiro, tudo, se tu parar para analisar, se fosse no tempo da troca, não tinha isso daí. (E6).

É importante sim. Tem o fundo econômico que é importante, tem a convivência com as pessoas. Fazer essa média social, assim saber porque tu...eu, na instituição pública, eu atendo várias pessoas de vários níveis diferentes, desde um mendigo, de um lixeiro até um professor universitário. Então, são pessoas de nível diferente. Aí eu aprendo a lidar com as pessoas de igual para igual do mesmo modo, sem fazer essa distinção de quem é rico, é pobre, é branco, sabe, é hetero ou homossexual, porque tem essas pessoas, então, é tudo igual. É ser humano igual, então não tenho o porquê de tratar diferente.(E7)

Eu acho que é uma grande experiência. Eu acho que é muito importante, porque tu amadureces de duas formas ao mesmo tempo. No trabalho tu aprendes muito mais ainda, porque tu pegas experiência com as outras pessoas, tu pega experiência pelo que tu está fazendo, porque geralmente o estagiário, ele se torna experto naquilo, sabe. Eu por exemplo, como trabalho muito com digitação, quando eu entrei lá eu mal digitava, eu demorava anos para digitar, agora não. Minha chefe até brinca comigo, porque ela só ouve o barulhinho das teclas, nem vê mais quando eu digito, porque é uma coisa que tu vai pegando, e vai aprendendo e vai aos poucos assim. Não é uma coisa de uma hora para

outra, é no dia-a-dia. Tu vais vendo uma coisa diferente, tu vais aprendendo com pessoas diferentes. (E9)

Eu consigo um pouco mais de conhecimento. Enquanto eu pensava um pouco para fazer tantas contas de matemática, agora eu tenho que pensar três vezes mais para refazer as contas de matemática, não esquecer o que eu tenho que fazer na empresa e elaborar todos os conhecimentos que tem lá dentro do trabalho para fazer. Distribuir material aqui, chamar pessoas ali e ainda não me esquecer de datas de provas. Não esquecer conhecimentos. E tudo isso aconteceu em muito pouco tempo. Em pouco tempo, tive que, do dia para noite, como dizem, de criança virar adulto. Isso assusta. Tipo um soco no peito. É mais um cansaço mental. Físico não é tanto, mas mais mental. Eu penso, administrar de um jeito, puxar de outro, então a nota em si eu creio que fica prejudicada. Os 100% de rendimento que eu tinha eu quase não tenho mais. (E15)

O estágio é bom, no caso, porque a gente adquire prática, por exemplo, na área que eu estou trabalhando, um exemplo na área de digitação, até para arrumar um serviço depois vai ser mais fácil. Vou adquirindo prática naquilo que eu estou fazendo. (E17).

Significa um passo a frente, o estágio dá um certo limite para ti, quando tu sair dali, tu já vai dar um passo à frente pra conseguir um emprego, tu já tem uma boa qualificação ali dentro, já vai saber o que tu tens que fazer, se pegar outro cargo parecido, assim, no trabalho, tu já vai saber fazer arquivamento, digitação, qualquer outro funcionamento, aí tu já vai estar sabendo, porque tu já fez aquele estágio ali, durou o tempo que foi, já aprendeu tudo o que tinha ali dentro, já vai estar sabendo quase tudo. (18)

É um aprendizado que eu tenho, porque eu gosto mesmo, eu me sinto bem fazendo isso. Eu acho que experiências todo mundo tem, mas, na, no meu trabalho, a experiência maior mesmo é com o micro, com o computador, é uma coisa que eu sei e nova, e que outros não sabiam, uma experiência assim, umas das coisas que não fizeram e eu tento fazer e consigo. (E22).

Os sentidos dados ao estudo podem ser agrupados em quatro categorias empíricas predominantes que são: possibilidade futura, formação, responsabilidade e necessário para o trabalho. Essas categorias, segundo nosso ponto de vista, não se excluem. Os **sentidos de possibilidade** dados pelos jovens ao estudo são:

O estudo é para eu poder ser alguém. Poder ter melhores condições de vida. Se eu conseguir estudar primeiro, depois eu posso ter melhores coisas. Posso ter melhores condições de vida e posso estudar também depois. Ter mais condições de fazer as coisas que eu gosto. (E1)

É o caminho para tudo que tu quer ser na vida. Sem estudar, tu não vai ser ninguém. A escola tem um papel importante até pelo teu conhecimento e pela tua pessoa. Tu aprendes coisas para ser alguém. É muito importante. (E2)

É tudo. É o futuro que eu vou ter amanhã, que eu posso me casar. Eu falei para minha tia esses dias, quero casar, ter filhos, então tem que acabar os estudos para ser alguém na vida. Para ser um doutor, um enfermeiro, um juiz, um advogado. Terminar o estudo para procurar alguma universidade. Se não tiver condições de pagar, que procure a UFRGS. Eu penso assim. (E3)

Ah significa muita coisa, é o futuro que está nas minhas mãos. É aqui no estudo que eu vou tirar a universidade. Aquela coisa sabe que eu posso até estar trabalhando, eu posso trabalhar bastante por pouco, mas se eu quiser no futuro, ali eu vou ter o emprego que eu quiser, o horário que eu vou trabalhar sabe, um emprego bom que não me tire muitas horas sabe. (E5).

Eu quero ser alguém na vida. Fazer uma faculdade. Ter uma profissão. É para isso que eu estudo. (E8)

O estudo eu achava que era só para conseguir um emprego melhor. Só que o estudo agora, todo mundo está pedindo o segundo grau e acho que é para ajudar na vida da gente. Melhorar, dar um serviço bom. Acho que é cansativo trabalhar e estudar, mas se a gente quer uma vida melhor tem que estudar. (E13).

Se eu não estudasse, não ia saber o que ia ser no futuro. Mesmo trabalhando tem que estudar. Como eu quero ser advogada, eu tenho que estudar, não posso só trabalhar, tenho que pensar no meu futuro. Não vai ser aquele emprego ali, um dia eu vou embora dali e vou fazer o quê? É, aqui eu aprendo bem. É, tu estudar para ser alguém na vida, para ti conseguir o teu futuro, não ser catador de lixo ou alguma coisa assim. É conseguir o que tu queres. Tem que estudar daí. (E14)

O estudo em primeiro lugar, porque é ele que vai me dar oportunidade de eu crescer na vida, e de ser alguém mais além. Depois, quando eu tiver uma idade mais elevada, e quiser mudar de emprego, ganhar um salário melhor, é ele que vai me ajudar. O estudo é essencial para mim. É que o estudo é bem importante, mas tem muitas coisas que dificultam. O que eu vou dizer que dificulta, são as dificuldades que a gente enfrenta para

vir pra cá, porque, às vezes, em dia de chuva, estamos cansados, a gente vem, se molha ou, às vezes, é longe, daí tem tudo isso ou, às vezes, faltam materiais e a gente

O estudo é tudo. Sem estudo não estaria trabalhando, porque eu não saberia mexer com porcentagem, não saberia nada, o português eu não ia falar corretamente, não iria saber escrever. A escola é importante, eu acho que devia ter mais acessos para as outras pessoas pobres. Até tem, mas não tanto quanto precisava. Eu acho muito importante, porque assim como eu tenho a ferragem lá, eu tenho, eu não precisava estudar, porque eu tenho lá, mas e daí se acontece qualquer coisa, eu vou ter que batalhar, eu vou precisar desse estudo. Isso é para todo mundo. Se hoje com estudo está difícil, imagina sem o estudo, como é que vai estar para conseguir emprego. (E20)

não consegue ou não tem dinheiro na hora. Daí é uma conquista grande tu conseguir te preservar ali, porque muitas vezes a gente desiste conforme o desânimo, a gente desanima, não quer nunca mais estudar, porque gasta muito, porque dá muito trabalho. A gente se cansa mais ainda. As vezes, é isso. (E23)

**Os sentidos de formação e aprendizagem dados ao estudo aparecem da seguinte forma:**

Tudo que se sabe, o conhecimento, tudo sai do estudo. A pessoa que não estuda, sabe só por ouvir. Na televisão vê a pessoa falando, vais saber as palavras, mas se não estudar não vais saber o que é. O estudo te proporciona que tu aprendas todas as coisas. (E4)

Estudar é bom, que daí o cara aprende. No trabalho também o cara aprende, mas está ganhando. Isso daí que tira vantagem da escola, porque tu aprendes, mas tu não aprendes tudo o que tu necessitava, digamos assim, eu preciso, deixa-me ver, com a geografia eu conheço o Brasil. No serviço tu não vai aprender isso. Ali no serviço tu não aprendes. Tu aprendes aquilo que tu estás fazendo e estás recebendo por isso. Isso tira a vantagem da escola, por isso que muita gente vai para o estudo para trabalhar. É por isso que o trabalho tira a vantagem da escola. É o trabalho da mente também. Eu acho que o serviço também é importante. A gente tem que se dividir. (E6)

É importante ter uma base. É importante sim. Ter uma base de saber. Para aprender a lidar com palavras, números, essas coisas. Para conhecer o mundo que tu vive. (E7)

Eu acho que está acima de tudo. A minha mãe sempre me ensinou assim. Ela e meu pai não estudaram muito. O meu pai tem primeiro grau. Agora ele fez o segundo. Ele fez supletivo e a minha mãe também fez. Ela terminou o primeiro grau o ano retrasado e agora esse ano ela está fazendo supletivo. Eles sempre mostram para nós que, ao mesmo tempo em que eles estavam ganhando tempo, não estudando, eles estavam perdendo, porque

agora, com 40 anos que ela tem e meu pai também tem, é que estão estudando. Sabe o dinheiro que ela diz, por exemplo, que podia estar fazendo falta para nós, em casa, ela tem que estar fazendo um supletivo ou coisa assim. Estudar é uma coisa que...às vezes tu faz uma faculdade não trabalha naquela área sabe, mas foi uma coisa que tu aprendeu, foi uma experiência que tu viveu e que tu aprendeu com pessoas diferentes, que tu sabe. Participou de alguma coisa. (E9)

Aprender mais. Para não ser passado para trás também. Para as pessoas não me fazerem de bobo. Pensarem que eu não sei de nada, só porque eu sou um lavador de carro ou que eu não sei nada. O estudo pode me ajudar a crescer, a ter mais desenvolvimento no meu serviço e progredir mais. (E10)

O estudo é a base fundamental. Sem estudo não sou nada. No país onde a gente vive hoje, sem estudo tu não é nada. Até para juntar lixo, tem que ter o segundo grau. Então sem estudo a pessoa não... Ela não chega a ter aquela força assim de viver, porque daí com que tu vai te sustentar? Tem uma função que é o conhecer. Às vezes o estudo te mostra muita coisa que tu nem sabia. Por exemplo: o estudo envolve matérias, então, por exemplo, matérias que eu acho assim que não são muito importantes, mas que ao mesmo tempo é, é a história. Pela história eu tenho o conhecimento de como era, como surgiu a minha cidade, como ela foi feita. Isso é geografia e é história. Então pra mim o estudo é tu saber. Às vezes o estudo te ajuda até como tu viver. (E12).

É importante para o desenvolvimento das pessoas. Todos os lugares têm seu lado positivo e negativo. O lado positivo é que a escola pega e nos traz o conhecimento que infelizmente a mãe e o pai não podem passar para a gente. As lições de vida. O lado negativo é ver coisas que não se deseja, convivendo com pessoas que às vezes não são tão amigáveis contigo. Convivendo com situações difíceis. Mas é muito bom pelo conhecimento, pelo lado emocional e pelo lado físico. Uma coisa compensa a outra. Enquanto que em um eu trabalho e ganho dinheiro, que é o que eu gosto para ter condições de me sustentar, na escola eu ganho conhecimento que é tudo que eu também gosto. (E15).

O estudo em primeiro lugar, porque é ele que vai me dar oportunidade de eu crescer na vida, e de ser alguém mais além. Depois, quando eu tiver uma idade mais elevada, e quiser mudar de emprego, ganhar um salário melhor, é ele que vai me ajudar. O estudo é essencial para mim. É que o estudo é bem importante, mas tem muitas coisas que dificultam. O que eu vou dizer que dificulta é o que a gente enfrenta para vir para cá, porque, às vezes, em dia de chuva, a gente está cansada, a gente vem, se molha, ou é longe, às vezes, faltam materiais e a gente não consegue ou não tem dinheiro na hora. Daí



é uma conquista grande tu consegues te preservar ali, porque muitas vezes a gente desiste devido ao desânimo. Não quer nunca mais estudar, porque gasta muito, porque dá muito trabalho. A gente se cansa mais. As vezes, é isso. (E23)

Ah, o estudo significa tudo. Tudo, tudo, tudo. Sem o estudo o cara não é nada na vida. Significa tudo, a maior parte da tua vida é o estudo. Sem o estudo não dá. (E24)

**Os sentidos de responsabilidade relacionados ao estudo** aparecem nas seguintes falas:

Olha, significa responsabilidade, porque eu olho para as minhas notas do ano passado e olho para as de hoje, eu vi que eu adquiri muita responsabilidade trabalhando. Tanto que minhas notas aumentaram do ano passado para cá, melhorou muito. A responsabilidade que eu adquiri lá dentro foi grande, o aprendizado também. (E16)

A responsabilidade é grande, porque a gente, por exemplo, quando a gente só estuda, a gente não tem aquela preocupação só com o colégio, a gente se preocupa mais. Por exemplo, quando a gente tem estudo e trabalho, a gente tem aquela preocupação com o colégio não com o trabalho que, no caso, o estágio depende do colégio, que se a gente não estiver estudando a gente não tem como arrumar estágio, então a responsabilidade é maior, bem maior. (E17)

Muita responsabilidade que tu tens que ter para trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Tem que ter muita atenção no que faz tanto no colégio quanto no trabalho. No colégio, tu tens que ter bastante tempo pra estudar. No estágio, que tu estás fazendo, tem que trabalhar pensando só no trabalho. Depois, sai a hora que for de lá, tu tens que só estudar. Aí já tem que partir de um princípio básico, separar os dois. Ter tempo para trabalhar e para estudar. Tem que ter a responsabilidade de fazer os dois ao mesmo tempo sem ser atrapalhado. (E18)

**Os sentidos do estudo como necessário para o trabalho:**

Sem estudo tu não vai ser nada na vida. Como tu vai arranjar emprego? Tu necessitas até para ser lixeiro de segundo grau. Então eu não vou poder fazer nada. Vou ter que estudar bastante. (E11)

O estudo é importante, muito. Para tudo. Se tu não tens um bom estudo, tu não consegues um bom trabalho, então tu tens que estar sempre estudando ou fazendo alguma coisa ou outra para melhorar. O estudo tem importância, porque se eu não tivesse estudo, eu não teria trabalho, porque hoje em dia tu tem que ter o estudo. (E19)

É através do estudo que a pessoa consegue um emprego hoje em dia, porque hoje em dia está muito difícil sem o estudo. (E21).

O estudo para mim significa...se eu não estivesse estudando, eu não estava fazendo esse trabalho no jornal, porque dentro do estudo já tem a matemática, o português, química, precisa de tudo isso para estar trabalhando no jornal, entendeu? Eu vou lidar com dinheiro, eu vou lidar com freguês, eu vou lidar com a atenção e precisa de tudo isso. Se eu não estivesse estudando, eu não estava trabalhando. Não vou dizer assim que não vou ser obrigado. Sou obrigado porque sou obrigado a estudar para ser alguém na vida. Tenho que trabalhar para ajudar em casa. (E25)

A construção das idéias dos jovens sobre trabalho relaciona-se aos valores predominantes que existem sobre o trabalho na sociedade capitalista em geral, e em particular na escola que assume os valores predominantes na sociedade.

Os sentidos de independência, responsabilidade e aprendizado dados ao trabalho correspondem à concepção idealista de trabalho visto, ideologicamente, como uma atividade criadora dos sujeitos humanos e sem olhar suas contradições.

O trabalho é entendido por Marx, em sua visão antropológica, como ação transformadora do mundo material e de si mesmo, como ato criativo. Ao explicar o fenômeno capitalismo, ele viu as contradições que a sociedade capitalista impõe ao processo de trabalho.

No capitalismo neoliberal e globalizado o trabalho, como sabemos, assumiu novas formas, mas não diminuíram suas contradições, ao contrário, as mesmas se aprofundaram. Sendo assim, enquanto esse sistema persistir, as idéias marxianas, filosóficas e históricas, ainda são um caminho teórico privilegiado para fazer a crítica a esse sistema e buscar sua negação.

No capitalismo atual, a pobreza e o desemprego aumentaram, e o próprio sistema não oferece alternativas de vida digna para quem vive do trabalho, porque esse fato não interessa ao sistema.

Existe mais exploração no que se refere ao tempo de trabalho, ao salário, ao tipo de contratação, às atividades realizadas para quem tem pouca formação. A forma de exploração a que os jovens com pouca formação estão submetidos se dá através da mais-valia absoluta, predominante no capitalismo dependente ou em vias de desenvolvimento.

Entendemos que a exploração a que o capitalismo submete os jovens trabalhadores assume uma forma perversa. Os jovens são expropriados do direito de estudar por falta de tempo. Na verdade, o tempo é usado mais para trabalhar do que para estudar. Isso vem ao encontro do

objetivo capitalista que é manter uma massa de seres humanos submetidos à sua exploração que se caracteriza pelo aumento abusivo do tempo de trabalho, um dos tipos de expropriação de mais-valia, que é a base da produção capitalista.

A consciência que os jovens trabalhadores estudantes têm de trabalho é a consciência já introjetada na sociedade que explica o trabalho como bom e que, através dele, as pessoas melhoram de vida.

A visão ingênua do trabalho é construída lentamente em suas consciências e por diversos mecanismos de inculcação. Para nós, a ideologia que se manifesta aqui é a ideologia na concepção marxiana, a ideologia negativa, aquela que esconde a realidade, que opacifica a realidade como uma forma de dominação.

A consciência sobre trabalho demonstrado pelos jovens trabalhadores estudantes, em nosso entendimento, corresponde à idéia trazida por Marx de que a consciência nos seres humanos está ligada à sua vida objetiva ou ao mundo material em que se inserem. Sua vida objetiva liga-se dialeticamente a sua vida subjetiva. Uma e outra - vida objetiva e subjetiva, são produtos das condições concretas em que reproduzem suas vidas.

Como nos diz Marx, não se parte da imaginação e da representação dos homens, mas sim dos homens realmente ativos, de seu processo de vida material. Como já colocamos acima, “as formações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatáveis e ligadas a pressupostos materiais” (MARX, 1987, p. 37).

A consciência dos seres humanos, portanto, é desde o início um produto social e continuará sendo enquanto existirem seres humanos na face da terra.

Para os jovens, estudar liga-se à idéia de desenvolvimento, conhecimento, formação, base do saber, aprendizado, possibilidade futura e responsabilidade. Esse não é um fenômeno material e social separado do fenômeno trabalho como produção social.

Se os sentidos atribuídos ao trabalho são dados pelas condições de trabalho, da forma de reproduzir suas vidas materiais pelos trabalhadores, os sentidos atribuídos ao estudo são dados pelas condições de ensino oferecidas aos jovens pobres no capitalismo e essas condições de ensino, como um fenômeno social, são produzidas pelo capitalismo e pelo mundo do trabalho.

Portanto, esses sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho e ao estudo são construídos dentro de uma forma de sociedade que determina a visão de mundo e as concepções que permeiam as consciências dos seres humanos.

A maioria dos jovens gosta de trabalhar e estudar, apesar do cansaço que esse trabalho e esse estudo produzem. Esse gostar está ligado à idéia de não precisarem mais pedir coisas aos pais e ainda poderem ajudar em casa, além dos sentidos dados por eles ao trabalho e ao estudo. De forma muito sutil, percebemos que, fazendo as duas coisas, eles estão fazendo o que é certo e por isso serão recompensados no futuro. Colocamos como percepção e de forma sutil, porque essa conversa, durante as entrevistas, não é uma conversa fácil de aprofundar.

Os jovens pensam que com o estudo podem melhorar de vida. Que o estudo é o mediador de suas possibilidades futuras, pois estudar significa perseguir uma formação, ter aprendizado, crescer, aprender, se desenvolver. O estudo é visto como necessário ao trabalho, como uma ligação de causa e efeito. Com o estudo, conseguirão trabalho ou no mínimo um estágio. Com o trabalho, conseguirão estudar, pois precisam de livros, roupas, passagens entre outras necessidades. O que não é conscientizado por eles, por alguns de seus professores e familiares, é que o tempo dedicado ao trabalho tira-os do estudo, diminui suas possibilidades de formação para o futuro e nesse fato instala-se uma contradição. Eles acreditam conciliar o estudo e o trabalho pela diferença de horários, mas o tempo disponibilizado para o trabalho submete o tempo de estudo e com o aval da escola. Na verdade, o que eles conciliam é o horário do trabalho com o horário disponibilizado a eles, pelo local de trabalho e pelo patrão, para estudarem. Conciliam o trabalho com ensino oferecido nas escolas públicas e não com o tempo de estudo que deveriam ter na escola e em casa. O estudo que deveria se estender para além da escola e se dar principalmente na escola como ensino sistematizado de qualidade.

Saviani (1987, p. 215), ao comentar as questões referentes ao trabalho dos jovens, coloca que a LDB (lei 9.394/96) não corrigiu certas distorções que predominam na visão dominante. Entre essas distorções encontra-se a subordinação da escolarização à jornada de trabalho dos alunos trabalhadores. Para Saviani, “isso configura uma distorção, pois se esses trabalhadores estão em idade escolar, sua obrigação precípua é a frequência às instituições de ensino, devendo a jornada de trabalho adequar-se à jornada escolar, e não o contrário”.

Se a escola se submete ao mundo do trabalho, por que o trabalho é contraditório ao estudo? Porque os jovens e as pessoas em geral acreditam que o estudo os ajudará a sair da miséria intelectual e material, o que na realidade não acontece. O trabalho acaba predominando na vida dos jovens e levando-os a pensar que quem atrapalha é o estudo e não o trabalho, conforme nos

disse uma das professoras entrevistadas. Se o estudo é sonogado a esses jovens, a possibilidade futura poderá ficar apenas no sonho.

### 2.3.2 Falas dos (das) professores (as) e das mães

Os sentidos que as mães deram ao trabalho relacionam-se com os sentidos dados ao estudo. Quatro mães colocaram que, com o trabalho, seus filhos ficaram mais responsáveis. Quando perguntamos a uma delas que tipo de responsabilidade era essa que o estudo não poderia dar, a mãe nos disse ser **“uma responsabilidade prática”**, que significa repartir mais em casa e cuidar dos gastos da família, não desperdiçando mais luz, por exemplo. Uma das mães diz ser necessário. Seus dizeres espelharam-se em sua própria história.

Ele fica mais responsável. Eu acho que é bom, não o prejudica no estudo, se ele quiser não prejudica. Vai depender dele. Não é falta de tempo, por que se ele trabalhar, e chegar em casa, e fizer o dever que ele tem que fazer, e chegar fim de semana, aqueles trabalhos que os professores pedem, eles dão um prazo bem longo. (E1)

O meu marido foi criado assim. Ele acha que todo mundo tem que ter uma responsabilidade na vida. Não ficar só pensando e esperando que os pais dêem tudo. Não dá mais. Hoje em dia, pelo menos agora, não dá para a gente fazer isso. (E2)

Ajuda, por que eles vão ter a responsabilidade do estudo, e eu acho que eles, estudando e trabalhando, a responsabilidade fica maior. Eles sabem que vão ter que estudar para passar, e vão ter aquele compromisso de estar àquela hora no serviço, eu acho que a responsabilidade aumenta ainda mais, tanto no colégio quanto no serviço. (E3)

Ele ficou mais responsável. Nunca me esqueço, ele chegou com o primeiro salário dele, e fez um rancho no Supermercado, e trouxe pra casa, e aí um mês um pagava a luz, outro mês outro pagava a água, e assim eles faziam. Era isso, eles ficaram com mais responsabilidade. Com o trabalho eles reconheceram mais o preço que sai um tênis, o preço que sai uma conta de luz. Lembro que a Cecília brigava com os guris, por que ela era dona de ficar no chuveiro, e tomando banho uma meia-hora. Quando era a vez dela pagar a luz, ela começou a sentir, passavam cinco minutos, ela estava chamando todo mundo, vamos sair, porque está pensando o quê, que a luz é cara, sabe, nesse ponto aí foi bom. A água, também, ela começou a cuidar mais. (E5)

Olha, significa, não sei, que eu me criei trabalhando, eu não tive infância. Que eu lembre desde os seis anos sempre trabalhei. Com onze anos eu já fui morar fora de casa. Sustentava-me. Precisei abandonar os estudos. Eu estudava. Mas tinha que trabalhar para ajudar os irmãos. Meu pai era alcoólatra. Ele esbanjava muito dinheiro. E aí faltava alimento e a mãe botava a gente para trabalhar. Ela trabalhava. Tinha que cuidar dos filhos e trabalhava na roça. Acho que os mais velhos saíram de casa com dezoito anos. Para variar, sempre trabalhando. Criei-me trabalhando de doméstica. Então, eu adquiri outras famílias para mim. Ajudei a criar filhos dos patrões. (E4)

Os sentidos são históricos. Sendo assim permeiam nossa vida. Permanecem no tempo. Muitas dessas mães devem ter ouvido o discurso da responsabilidade como um valor moral criado apenas através do trabalho, de seus pais ou talvez de seus avós.

Nos sentidos dados ao estudo, uma das mães relaciona-o **a preparação para o trabalho** Outra mãe diz ser **necessário para o trabalho** enquanto três mães falam em **necessário para o futuro**. A idéia de preparação envolve um tempo maior de estudo. Já o necessário para o trabalho seria o necessário para esse momento, porque podem arrumar estágio através do estudo. Sabemos, no entanto, que o necessário do estudo não é momentâneo. A necessidade trazida pela mãe era a necessidade de comer, que ela mesma viveu. Ou seja, a necessidade de estudo, assim como é compreendida pelas mães, não se constitui em necessidade de atendimento de uma carência imediata (por exemplo, alimentação, moradia, vestimentas etc.).

Se o trabalho responsabiliza o jovem e o estudo o prepara, o estudo também deveria responsabilizá-lo, torná-lo mais ativo no sentido de projetar seu futuro através do estudo. A questão não é, então, que os jovens e as mães desvalorizem o estudo em prol do trabalho. Na verdade, não são eles que desvalorizam o estudo, mas o sistema capitalista. Sendo esse sistema caracterizado pelas classes sociais em luta, é necessário para ele manter uma parcela da população dependente do trabalho subalterno. Ao mesmo tempo em que, através da mídia, passa a idéia de valorização do estudo, o sistema solapa por dentro as possibilidades de os jovens mais necessitados irem avante em seus estudos. O capitalismo dependente de capitalismo periférico ainda precisa manter esses postos de trabalho. Nossas considerações se baseiam nas falas das mães que apresentamos a seguir:

O estudo é uma obrigação. Tem que estudar, porque eu tenho na família uma porção de exemplos. O filho mais velho da minha guria não quis estudar. Agora ele tem família, tem filho e não tem preparo para nada, não pode ser nem um cobrador de ônibus. Para isso,

tem que fazer as contas direitinho, saber preencher as planilhas deles. Então, a pessoa tem que estar preparada, por que senão está preparada não adianta. Então eu digo assim: “Você tem que saber o seguinte: senão está a fim de se preparar, tem que se preparar para passar trabalho”. (E1)

Eu acho que é a única coisa que hoje em dia eles podem ter. Tem que pensar assim, que se não estudar não vai conseguir um emprego melhor. Ele pretende, agora, no ano que vem, entrar num cursinho para fazer faculdade. Ele gosta muito. Ele quer fazer artes cênicas, então a gente está dando uma força pra ele. (E2)

Ele viu o filho de uma vizinha ser preso, e ele queria fazer a mesma coisa. Outra vez, ele queria ser lixeiro, outra vez ele queria ser não sei o quê. Digo: “Olha amanhã ou depois, até para ser um ladrão qualificado tu vais ter que ter estudado, até para ser um gari, tu vais ter que ter estudado. Do contrário tu não vais conseguir nada”.(E3)

Mas a escola em primeiro lugar. É muito fundamental. Hoje em dia quem não estudar vai sofrer muito. Eu falo para eles, aconselho sempre, antes de tudo é o estudo. Ela faz ficha em várias firmas para fazer estágio. Fica atacada porque não a chamam. Mas eu digo: “A preferência toda é que vocês estudem”. (E4)

Sempre disse a eles assim: “O estágio de vocês depende de como está o rendimento de vocês no colégio. Não, pensem que por já estar estagiando, deu. Não, a cada três meses, seis meses, vão exigir de vocês um atestado, e só vão dar esse atestado, dizendo que estão bem, ou não”. Até o boletim algumas empresas pedem para ver como o aluno está indo. Algumas empresas são até conscientes nisso, se o aluno decair muito na nota, às vezes, a escola nem dá e a empresa, também, tira fora. Então uma coisa depende da outra, vocês têm que ter em mente uma coisa: vocês só vão conseguir trabalhar, no caso, o estágio, se vocês forem bem nos estudos. O estudo é importante para o futuro, mas levam menos a sério. (E5)

Ao falar nos sentidos do trabalho para os jovens, algumas professoras referem-se à **independência financeira**. Para nós independência financeira é uma coisa e necessidade é outra. Como regra geral, quem precisa e não está preparado, não atinge nenhuma independência financeira, principalmente com baixos salários. Nesse caso, a independência financeira é uma ilusão. As professoras disseram o seguinte: “Trabalham porque querem ter independência financeira. Porque precisam”. (E3), “Independência financeira. Trabalham por necessidade”. (E4).

Eles valorizam muito, porque podem ter o dinheiro deles. Já não dependem mais do pai, nem da mãe. Alguns já têm que ajudar em casa. A maioria. Vão para o estágio, porque têm

que ajudar nas despesas do lar. Eu noto esses dois lados: o primeiro é que para eles é uma independência financeira, do pai e da mãe, eles não precisam mais depender tanto do pai e da mãe, e por outro lado eles ajudam nas despesas de casa. (E13)

Quatro dos entrevistados colocaram apenas a questão da **necessidade** e um, além da necessidade, colocou a questão da **experiência** e do **conhecimento do mundo do trabalho**, como podemos constatar através da suas falas: “Trabalham pela sobrevivência, necessidade de ajudar a sustentar a família”.(E1), “Trabalham mais pela necessidade mesmo”.(E2), “Necessidade econômica”. (E7), “Por necessidade. Adquirir experiência. Saberem como é o mundo do trabalho”. (E8), “Por necessidade. Sobrevivência” (E9).

O discurso da responsabilidade está presente nas falas dos professores. Talvez por isso, os professores pensem que seu trabalho em sala de aula tem menos valor para os jovens do que o trabalho que dá um salário: “Trabalho é fundamental. Maior responsabilidade. Amadurecimento” (E6).

Acho que para eles é só a questão financeira Mas, assim, como pessoa, como seres humanos, eles ficam mais responsáveis. Até nas atitudes mudam, sabe. Parece-me que amadurecem. Amadureceram na marra. Parecem que criam mais responsabilidade. (E10)

Olha, o aluno que trabalha e estuda é bom. Ele fica maduro antes. Tem uma responsabilidade maior. É um aluno que já sabe o que ele já está querendo. Começa a pensar um caminho para ele, então é diferente. É gratificante esse aluno, porque pelo amadurecimento o interesse dele é outro, o modo de vestir já é outro, então, a gente nota, aquele aluno que já tem esse outro olhar. (E14)

O **sentido de preparo para a vida**, discurso antigo, também se fez presente. Pensamos que nenhum jovem deveria se preparar para a vida através do sofrimento. A experiência de trabalho pode ser boa se for criativa e educativa. Caso contrário, pode ser destrutiva. Quanto à dignidade, pensamos que a exploração ataca a dignidade dos seres humanos.

Eu acho que eles estão se exigindo mais. Eles estão se preparando mais para a vida. Realmente eles estão um passo a frente. Eles estão um passo a frente dos outros que não fazem. Eles já têm aquela dificuldade de ter que trabalhar e estudar. É importante o contato com o mercado aí fora, o contato com o ambiente fora da escola. Porque eu acho que eles associam o ambiente familiar com o ambiente escolar. Parece que o ambiente escolar é um prolongamento do ambiente familiar. E o aluno que trabalha, ele não tem só o ambiente familiar ou o escolar, ele tem um outro ambiente e bem diferente. (E12)



Sentir-se digno. (E5)

Para eles eu acho que é um mal necessário. Eles não têm, como seria o termo, assim, parece que é uma coisa transitória, eles estão naquilo ali, porque é a única oportunidade no momento, é a única opção. Eles pensam, eles querem, eles desejam uma coisa melhor. (E11)

A maioria dos sentidos dados ao estudo pelas professoras e professores referem-se à **possibilidade futura** como podemos ver a seguir.

Preparação para o futuro, possibilidade de desenvolvimento, possibilidade futura, não aproveitada pelos jovens, devido a suas dificuldades, e não oferecida como deveria, ou seja, com qualidade. (E1)

Possibilidade futura. (E2)

Possibilidade futura. (E5)

É perspectiva de futuro dos jovens. (E6).

Relacionam com o futuro. Dizem: “Quando eu me formar na faculdade”, aí eles vêem isso como um trabalho, o que eles tão fazendo agora não é um trabalho. O que eles relacionam com trabalho é o posterior, é seu futuro, caso ele tenha uma formação. É uma coisa passageira é transitória, sabe, eles não encaram aquilo como trabalho, é como se fosse, como é que vou te dizer, é um momento, é uma coisa que eles estão ali”. (E11)

Eles sabem que se conseguirem passar, conseguirem ir adiante, vai ser melhor, porque ele já está dentro desse mercado, então ele vai ter mais chance. Ele já está olhando com outros olhos o estudo. (E14)

Aparecem também os sentidos de **obrigação, necessidade, formação e qualificação** e o estudo como base de tudo: Em alguns casos, pelo menos para nossos alunos do noturno é para cumprir uma determinação da empresa. Para não perder o emprego. (E4), Às vezes é para cumprir uma obrigação.(E9), Formação. Conhecimento.(E8).

É necessário. Eles não têm escolha. Ou eles estudam e trabalham ou eles não vão estudar, porque eles não têm como não comer. Eles dependem do trabalho. (E7)

Eles estão sendo prejudicados. Pela questão de que estão precisando financeiramente. Acho que a gente tem que proporcionar a esse aluno que trabalha que permaneça na escola. Fazer de tudo para incentivar esse aluno, porque sem estudo é difícil, não é. Com estudo é difícil, imagina sem o estudo, sem qualificação. Já que o mercado e o sistema estão exigindo que eles trabalhem. Não adianta ficar reclamando que eles estão trabalhando muito e ficar como está, então tem que tentar ir para o outro lado. Tem que

trabalhar? Tem, mas eu não posso desistir de estudar, então já que eu não consigo fazer com que eles trabalhem menos horas, eu tenho que incentivar que eles continuem estudando.(E10)

O estudo é a base de tudo, porque aí está a educação. Por isso, acho que eles deveriam se dedicar mais ao estudo e não ao trabalho. (E13)

A possibilidade futura relaciona-se à formação e à base de tudo, apesar de ser uma opinião muito abstrata. Se a maioria dos professores aponta a possibilidade futura como sentido primordial do estudo, manifesta-se novamente a contradição entre a realidade vivida pelos jovens e a possibilidade futura com exploração.

## CONCLUSÕES E SUGESTÕES.

No presente estudo, que trata das condições e dos significados do trabalho e do estudo para os jovens, suas mães e seus (suas) professores (as), a opacidade inicial do fenômeno foi aos poucos se desvelando para nós através das observações realizadas nos locais de pesquisa e das falas dos sujeitos pesquisados. Apresentou-se, então, um fenômeno material permeado por contradições internas e essenciais. As contradições presentes nas condições de trabalho e estudo dos jovens, bem como o significado atribuído por eles ao trabalho e ao estudo, são profundas e de difícil superação individual, principalmente por serem contradições que se fazem presentes num contexto econômico, político e social específico, que determina as condições materiais de vida das pessoas em geral, das famílias e que usa os jovens pobres que precisam sobreviver como produtores diretos (trabalhadores).

Usar os jovens ajuda o sistema a se manter com as suas características mais fundamentais como, por exemplo: obter lucro através da exploração do trabalho. Para conseguir isso, o sistema capitalista precisa de pessoas com pouca formação, da divisão do trabalho em intelectual e manual, da divisão em classes sociais, mesmo que esse contexto gere lutas organizadas que conflituem com o sistema. Precisa também que o conhecimento sistematizado, elaborado, seja sobrepujado pelo conhecimento de massa passado pela mídia. Precisa, portanto, do forte sistema de idéias que o capitalismo passa para as mentes das pessoas, a ponto de não permitir a elas verem com clareza a realidade que as circunda. Não pretendemos concluir nosso estudo. Consoante com a dialética materialista, entendemos que a produção de conhecimento é um processo em aberto e que os que vierem depois de nós, certamente, darão continuidade à elaboração e construção desse conhecimento.

O que tentamos, nesse ponto, é fazer uma síntese a partir dos resultados encontrados em nossa pesquisa sem perder de vista nosso problema e nossas teses.

Em nossa dissertação, demonstramos que as condições de exploração presentes nas relações de trabalho condicionam o mundo da educação, levando os jovens que trabalham e estudam a enfrentarem maiores dificuldades nos estudos.

Nossa tese não desmente os resultados de nossa dissertação, mas talvez os aprofunde.

Ao investigar as condições de trabalho dos jovens e os sentidos dados por eles às atividades que realizam como forma de trabalho e ao estudo, bem como os sentidos dados pelas mães e professores, encontramos mais contradições que em nosso primeiro estudo. Ou, talvez, o fenômeno material por nós examinado de forma mais aprofundada, apoiado nas categorias e leis do materialismo dialético, tenha tornado as contradições mais nítidas, mais visíveis e mais compreensíveis para nós. Em nossa primeira pesquisa, o contexto de capitalismo globalizado e de políticas neoliberais era um fenômeno mais recente no Brasil. Atualmente, esse contexto aprofundou ainda mais a precarização do trabalho dos jovens pobres que trabalham por necessidade.

Nesse estudo, não investigamos apenas jovens trabalhadores com carteira assinada ou com contrato de experiência por três meses, flexível, temporário. Investigamos o trabalho dos jovens nos vários ramos de atividades a eles disponíveis. Dentro desse quadro, mais geral, apareceram as mais variadas formas de trabalho, incluindo o estágio, estratégia capitalista de exploração dos jovens com pouca formação. Entendemos que o trabalho na forma de estágio também vai ao encontro das políticas de desregulamentação do trabalho implementadas nos últimos anos. Esse ataque organizado ao trabalho se dá via condenação do direito do trabalho.<sup>48</sup>

Partindo dos relatos dos sujeitos pesquisados, que nos desvelaram os aspectos e os elementos que constituem as suas **condições de trabalho** pode-se chegar a algumas constatações.

Os jovens trabalham por necessidade e muitas vezes, em péssimas condições, devido à falta de garantias legais como: carteira assinada, férias, 13º salário entre outros.

O trabalho deixa-os demasiadamente cansados, porque a maioria trabalha muitas horas diárias. Sendo assim, o trabalho atrapalha os estudos, e não corresponde aos seus ideais de trabalho futuro. E o estudo também atrapalha o trabalho.

Sobre as **condições de estudo** aparece, em geral, o seguinte:

---

<sup>48</sup> Sobre a questão do Direito de trabalho: flexibilização e desregulamentação recomendamos o livro de Vanderlei Schneider Lima (Ed. UEPG, 2003).

- o tempo na escola é pouco para que o estudo possa se tornar uma real possibilidade futura que os ajude a negar sua condição de pobreza;

-as condições materiais da escola e de formação dos professores não correspondem aos desejos dos alunos e nem dos próprios professores;

-a escola não tem uma política geral que atenda as necessidades educativas e de formação dos jovens que trabalham e que, ao mesmo tempo, estudam.

Apesar das condições pouco favoráveis, os jovens atribuem sentidos ao trabalho que os levam a pensar que trabalhar é positivo para eles. Os sentidos que atribuem ao **trabalho** aparecem da seguinte forma:

-podem comprar suas coisas: roupas, calçados, materiais escolares;

-podem ajudar em casa;

-melhora sua vida social e aumenta o lazer: podem sair, se divertir, ir ao cinema, a um show, a uma festa;

-fazem amigos;

-sentem-se mais responsáveis e respeitados. A responsabilidade a que se referem são as responsabilidades práticas, cotidianas de, por exemplo, mexer com o dinheiro e aprender a poupar a luz e o telefone porque seus pais passam a eles esses encargos;

-pensam que aprendem coisas no trabalho, porque em alguns trabalhos existem computadores que a escola não tem;

-aprendem a se relacionar com as demais pessoas. Isso para eles, conforme nos foi demonstrado, é muito importante.

Os sentidos dados ao **estudo** são:

-o estudo é fundamental;

-o estudo é tudo;

-é possibilidade futura;

-é zoeira (fazer amigos, brincar, fazer festa, é menos sério que o trabalho);

-é aprender para ter uma profissão;

O elevado nível de desemprego, de trabalho informal no ramo dos serviços, coloca como condição atual dos empregadores que os que vendem a força de trabalho aceitem qualquer atividade, por mais desqualificada que possa ser.

O sistema capitalista se caracteriza por ser um sistema excludente. Só através da luta organizada, os trabalhadores conseguem conquistar direitos possíveis. Mas o processo de reestruturação capitalista, mediado pelo Estado neoliberal, propõe outras formas de trabalho. A idéia de tornar as relações de trabalho e de estudo mais flexíveis pode parecer uma idéia generosa, mas, no caso do trabalho onde os meios de produção são privatizados, significa ausência de direitos ou a possibilidade de negociação para manter alguns ganhos do trabalho formal. Além disso, entendemos que o termo flexível esconde a feiúra do termo precário.

Segundo Lima, “a precarização se dá pela imposição de uma realidade sem direitos. Por aqui passa o discurso da flexibilização” (LIMA, 2003, p. 9).

Analisando os dados sobre educação e trabalho no contexto brasileiro, é possível entender porque o Brasil é uma porta aberta à exploração capitalista nacional e internacional, de forma direta ou terceirizada, e porque os jovens são os sujeitos mais penalizados com esse quadro social.

O Brasil tem o maior número de analfabetos do Cone Sul e investe<sup>49</sup> apenas 4,5% do PIB em educação, quando deveria investir pelo menos 10% para reverter esse quadro. Nunca houve no Brasil um investimento forte em educação, como já o fizeram outros países da América Latina como Chile, Argentina e Uruguai. Esses países, segundo Farenzena (1999), após adotarem essa política, puderam baixar os investimentos em educação sem que acarretasse aumento do analfabetismo.

Segundo Gadotti (1994), o Brasil tinha, até 1994, a maior dívida externa do mundo. De lá para cá, como sabemos, não houve diminuição da dívida externa brasileira.

Até 1994, o Brasil também ocupava a posição desvantajosa que o situava no 70º lugar em desenvolvimento humano. Os indicadores de desenvolvimento humano são: alfabetização, expectativa de vida e poder de compra, portanto, predominam os indicadores sociais e de condições materiais de vida como, por exemplo: a expectativa de vida.(DEMO, 1996)

Ao realizar comparações internacionais, o DIEESE nos traz uma característica brasileira extremamente importante que é a desproporção entre os níveis de renda nacional e de renda *per capita*. O Brasil aparece como a segunda maior renda do Continente Americano numa comparação entre nove países, incluindo EUA e Canadá, mas está no 7º lugar quando se trata de

---

<sup>49</sup> Dados sobre financiamento da educação baseados nas pesquisas da professora Nalú Farenzena da UFRGS - texto e fita gravada.

renda *per capita*. Os economistas do DIEESE não analisaram apenas esse indicador, devido às questões relativas ao índice de crescimento econômico brasileiro na década de 80, após a expansão do período de 50 e 70. Entre outros indicadores, analisaram também a distribuição de renda e a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

Segundo os dados do DIEESE, o “perfil” da distribuição de renda no Brasil aparece extremamente concentrado com uma população maior que a dos países do Continente Americano: “Em 1996, os 10% mais ricos da população brasileira apropriavam-se de uma parcela da renda correspondente a treze (13) vezes a renda dos mais pobres. Além disso, a desigualdade agravou-se no período analisado, o que pode ser explicado a partir do desempenho negativo do mercado de trabalho brasileiro” (DIEESE, 2002, p.298).

Entre os países do Cone Sul, o Uruguai destaca-se por apresentar a menor distância na comparação da renda entre ricos e pobres. Entre os países da América do Norte, o Canadá ocupa essa posição.

No indicador que trata do analfabetismo, em todos os países houve redução de um (1) a quatro (4) pontos percentuais. O Brasil registrou a maior redução, mas ao mesmo tempo apresentava a maior taxa de analfabetismo, enquanto a Argentina, o Chile e o Uruguai apresentavam as taxas mais baixas.

Como podemos observar no decorrer de nosso estudo, o índice de analfabetismo no Brasil concentra-se na faixa etária dos jovens e adultos. Por isso, a necessidade dessa modalidade de ensino no Brasil (EJA). Além do analfabetismo, temos também um índice de evasão escolar elevado no Brasil, principalmente no ensino fundamental, como já ressaltamos antes, através do relatório da UNESCO para a ONU, e aparentemente menos elevado no ensino médio.

Diante desse quadro econômico, político e social e da necessidade de sobrevivência das famílias, torna-se fácil explorar os jovens que, além do despreparo físico, estão despreparados intelectualmente para compreender as causas mais profundas dessa exploração.

No Rio Grande do Sul, como já destacamos, o índice de analfabetismo é mais baixo. A qualidade de vida é melhor. Mas, desde a década de oitenta, segundo nossas pesquisas, existem estudos sobre o trabalho precoce no Rio Grande do Sul.

Recentemente, a imprensa escrita<sup>50</sup> do Rio Grande do Sul denunciou o alto número de crianças e adolescentes formando mão-de-obra barata em especial em zonas rurais.

---

<sup>50</sup> NETTO, Andrei. Crianças Gaúchas trabalham sem salário. Zero Hora. Porto Alegre, junho 2003 p. 32.

Os dados trazidos na matéria dão conta que 42,2% na faixa etária entre cinco e dezessete não recebem remuneração pelo seu trabalho. Isso significa que 57,8% recebem salário. O quadro salarial desses jovens, no Rio Grande do Sul, mostra que apenas 11% recebem mais do que dois salários mínimos, 14,3% recebem até 25% de um salário mínimo, 19,9% recebem de 25% a meio salário mínimo, 27,9% recebem de meio a um salário mínimo, e 25,1% recebem de um a dois salários mínimos.

A situação de trabalho e social mais grave dos adolescentes brasileiros, conforme o diagnóstico do IBGE apoiado pela OIT, diz respeito à cerca de dois milhões de crianças entre os cinco e quatorze anos e outros 3,5 milhões de adolescentes entre quatorze e dezessete anos que trabalham sem receber salários ou assistência em saúde, educação ou alimentação no Brasil.

No Rio Grande do Sul, a situação dos adolescentes aparece, segundo a pesquisa do IBGE, da seguinte forma: os jovens que estudam são 76,1%, os que trabalham são 2,9%, e os que trabalham e estudam são 11,1%.

A OIT e Ministério do Trabalho identificaram como focos da exploração: os prostíbulo, a indústria, a agricultura e os serviços domésticos. Apesar do Brasil contar com a ECA, considerada por alguns sociólogos<sup>51</sup> como uma lei muito avançada, as pessoas defendem o trabalho infantil como uma questão cultural. Como vimos em nosso estudo, que trata justamente dos 11,1% de jovens que trabalham e estudam ao mesmo tempo, a questão não é apenas cultural, mas pertence ao reino da necessidade e acaba predominando e/ou atrapalhando o estudo - o que consideramos uma inversão de valores.

Em nosso estudo, a escola aparece como uma instituição submetida à lógica do mercado, excluindo os jovens tanto quanto o mercado os exclui do trabalho, e silenciando sobre as causas da exploração a que os jovens são submetidos.

Vivemos uma época em que a economia vai bem, mas o estado se desobriga de garantir bens sociais, com isso o caráter desumano do sistema capitalista se aprofunda e a promessa integradora da escola capitalista se desintegra, cristalizando o caráter dual da educação. A lógica de acumulação capitalista não permitiria que fosse diferente. A escola e a distribuição de

---

<sup>51</sup> A socióloga Eridan Pereira Magalhães, que faz parte do Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil do Rio Grande do Sul, coloca que apesar dessa legislação ser uma das mais avançadas do gênero, ainda vigora a cultura que vê méritos no trabalho infantil. No mesmo jornal citado na nota anterior (p. 33) aparece uma matéria sobre as mudanças que estão sendo propostas para a ECA com o título: “Mais rigor na ECA divide especialistas”.



conhecimento têm que ser de classe. A distribuição de postos de trabalho também precisa fomentar a existência do exército industrial de reserva, que está relacionado à essência do capitalismo. Essa essência se mantém por trás da realidade, com a ajuda da escola que oferece um ensino restrito e curto aos jovens trabalhadores, ignorando-os como trabalhadores e tratando-os como os demais estudantes, com condições e tempo para estudar e capazes de responder às exigências da instituição.

A escola pública, mesmo sendo a escola destinada à classe trabalhadora, tem dificuldades em se colocar ao lado dessa classe, colocando-se acima dela. Coloca-se mais ao lado das exigências burocráticas de organização de conteúdo, de gestão escolar, de planejamento curricular e do mercado de trabalho. Coloca-se ao lado do CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), onde a integração refere-se apenas a ceder alunos do ensino médio para o estágio nas empresas.

Suárez (1995) explica aos professores os rumos políticos propostos para a educação e um desafio necessário que, em geral, não é conscientizado pela categoria. Para Suárez, os professores precisam:

Perceber que existe um princípio educativo da Nova Direita, e que esse princípio propõe um novo ordenamento ético e político da escolarização das massas. Esse conjunto mais ou menos coerente de conceitos, valores, representações e imagem tem o objetivo de deslocar os conteúdos culturais e políticos implicados nas noções modernas de “cidadania”, “bem comum”, “democracia” e “educação pública” e substituí-los por outros produzidos no quadro da “ética do mercado do livre consumo”. Esta substituição traz sérias conseqüências no que diz respeito as estruturas do currículo e a possibilidade de construir uma escola democrática e igualitária. (SUÁREZ, 1995, p.253)

A proposta de Suárez conclama os professores a “reconstruir seu discurso pedagógico crítico”, para fazer frente à política arrasadora, neoconservadora e neoliberal, de forma a questionar radicalmente o princípio educativo da Nova Direita. No processo de suas lutas, podemos dizer que a vanguarda dos professores não alcançou, de certa forma, esse nível de compreensão. O que se vê nas escolas, hoje, são professores que trabalham muito, ganham pouco e não contestam os ditames do sistema de forma organizada como acontecia antes.

Para Wood (2003), cidadania e democracia estão entre os bens extra-econômicos a serem conquistados através das lutas emancipatória. Todavia, também para Wood, existem alguns bens especialmente difíceis de serem conquistados como a Paz e a Saúde Ecológica. A emancipação humana plena também é difícil de ser conquistada no capitalismo. Como Marx, entendemos que

emancipar a humanidade envolve a emancipação do trabalho explorado, forma de trabalho na qual predomina a produção de valores de troca. Pensamos que esse é um bem máximo que traria em seu bojo a cidadania plena e a democracia da maioria, e não apenas pequenas concessões de espaços democráticos em que podemos apenas manifestar nosso mal-estar de seres humanos explorados dentro de uma democracia limitada.

Wood explica que, ao separar o político do econômico, o capitalismo separa a vida comunitária da organização da produção (vida política separada da organização da exploração). A unidade inseparável, no capitalismo, da produção e da apropriação tem, para Wood, implicações para as condições de resistência ao sistema. Segundo a autora, mesmo que aconteça muita coisa na política e na organização comunitária capitalista, o sistema pode não ser afetado fundamentalmente em seu equilíbrio de poder social. A autora reconhece o poder vital das lutas emancipatórias, mas coloca que as mesmas precisam ser organizadas e conduzidas com a noção clara de que “o capitalismo tem notável capacidade de afastar a política democrática dos centros de decisão de poder social e de isentar o poder de apropriação e exploração, da responsabilidade democrática” (WOOD, 2003 p. 236).

A escola, queremos reiterar, é um lugar por excelência onde devemos organizar lutas emancipatórias, mesmo dentro dos limites capitalistas. A escola politicamente não é nem deve ser um lugar neutro, é uma instituição onde circula o conhecimento sistematizado, onde se constroem conhecimentos e, como nos disse a professora “E1”, podemos “tocar corações e mentes”. Essa pode ser uma forma de luta.

Lembrando Adorno (1995, p. 170-171),

Isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente.

“A demolição da estruturação” proposta por Adorno teria um canal de ligação às propostas da conquista da hegemonia colocadas por Gramsci. O “aperfeiçoamento permanente” encontra-se com a proposta de Triviños (2003), que propõe a formação do educador como pesquisador e do pesquisador desde a infância.

Para Adorno, educar para a emancipação nega o estilo autoritário de educar. Para nós, pode nos levar a negar o autoritarismo do sistema. E contribuir para que os jovens e todos os trabalhadores, no futuro, libertem-se da alienação/exploração da ação mais importante dos seres humanos que é a capacidade de criar como uma manifestação de vida. Mas, não foi essa manifestação que encontramos nos resultados de nosso trabalho. O que encontramos pode ser colocado como formas de trabalho em que aparecem os seguintes elementos:

-a exploração e alienação estão presentes no trabalho dos jovens, em seus diversos tipos e ramos de atividade;

-o estágio, arrumado por eles através da escola ou de outra instituição, não é regido pelas leis trabalhistas, portanto seus direitos são comprimidos. Logo, esse tipo de trabalho não conta como experiência e como tempo de trabalho;

-o estágio não é considerado pelas mães como um trabalho como os outros;

-o estágio não está relacionado diretamente ao estudo e ao currículo escolar do ensino médio;

-a qualidade da escola pública está deteriorada em suas condições materiais;

-a formação dos jovens pobres apresenta-se desvantajosa em relação à formação dos jovens de outras classes mais elevadas;

-a possibilidade futura sonhada está em contradição com a realidade vivida por eles tanto na escola quanto no trabalho;

-a formação que os professores têm não é suficiente para que os mesmos entendam os mecanismos do sistema capitalista de sonegar aos jovens a formação adequada para o futuro e transformar a escola em produtora de mão-de-obra barata;

-os professores reclamam que os alunos não estudam, mas eles também não estudam. Para muitos deles, após a formatura, o recebimento do diploma significa abraçar uma profissão para sempre. Não conscientizam que seu trabalho também está sendo precarizado gradativamente com contratos temporários ou flexíveis que aparecem com outro nome que é “contrato emergencial”;

-o excesso de horas de trabalho assumido pelos professores, para aumentar seus salários, os retira do que é mais importante para a profissão: o estudo, o tempo para pensar e para planejar.

Nas propostas de Triviños (2003, p. 21) para formação de professores aparece uma proposição fundamental: “Queremos que o pensar torne-se uma atividade importante no processo

educativo. E a pesquisa, que se nutre de perguntas sobre as coisas e os seres, cientificamente elaborada, chegue as escolas, tanto às escolas ricas como às escolas pobres”.

Diante disso, propomos em nível de escola que as ações por parte da escola e dos professores favoreçam os alunos que trabalham e ao mesmo tempo estudam com currículos escolares adequados a esses jovens.

Nossa proposta é a construção de um Projeto Político-Pedagógico que atenda e estimule os alunos que precisam trabalhar.

Que a EJA tenha um Projeto Político-Pedagógico específico para essa modalidade de ensino nos moldes das políticas de vanguarda propostas nos diversos Congressos Internacionais e Fóruns Nacionais de EJA.

Que no processo de integração da escola com o CIEE, se busquem formas para que os alunos cedidos para o estágio não percam aulas devido ao horário proposto para o trabalho. Em uma das escolas que pesquisamos “Gama”, houve uma reunião com o CIEE, portanto, os diretores podem reivindicar uma melhor conciliação de horários entre trabalho e estudo.

Que o tempo para o jovem estudar seja um direito e não uma concessão esporádica.

Que o primeiro emprego, tão falado pelos governantes e empresários, propicie realmente um tipo de aprendizagem aos jovens e seus direitos trabalhistas sejam respeitados.

Que os jovens que estudam possam trabalhar menos horas por dia. Para eles, a redução da carga horária de trabalho seria fundamental.

Que a escola se organize com seus alunos para lutar por melhores condições de trabalho.

Que os professores reivindicuem a formação continuada em uma universidade, para que possam ser valorizados como profissionais.

Que o currículo das escolas seja construído com base na realidade dos alunos e contemple as questões do mundo do trabalho e das relações de trabalho de forma nuclear.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 188 p.

ALCÂNTARA, Eurípides; SILVA, Chrystiane. O Brasil entre os piores do mundo. *Revista Veja*, São Paulo, ed. 1838, ano 37, n. 4, p. 72-79, jan. 2004.

\_\_\_\_\_. 7 perigos de dar uma banana para a ALCA. *Revista Veja*, São Paulo, ed. 1824, ano 36, n. 41, p. 38-44, out. 2003.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 155 p.

\_\_\_\_\_. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGGLIA, Osvaldo (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 61-71.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999. 259 p.

ARROYO, Miguel GONZALEZ. *Da escola carente à escola possível*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986. 183 p.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1994. 137 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), Lei nº 9.394/96. *Extra Classe*, Porto Alegre, n. 10, p. 1-4, abr. 1997. Suplemento especial.

BENSAÏD, Daniel. *Marx, o intempestivo*. Grandezas e misérias de uma aventura crítica. Civilização Brasileira, s/d. 507 p.

BERNARDO, João. *A economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 371 p.

\_\_\_\_\_. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998. 144 p.

BORÓN, Atilio A. *Filosofia política marxista*. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: Clasco, 2003. 240 p.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. 454 p.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) *L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. 270 p.

CAMPANHOLE, Adriano. *CLT: Consolidação das Leis do Trabalho e legislação complementar*. 80. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo (comp.). *Constituições do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998. 611 p.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 292 p.

\_\_\_\_\_. *Trabalho & Autonomia*. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1996. 194 p.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 17. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 125 p.

CHEPTULIN, Alexander. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p.

CHOMSKY, Noan. *Novas e velhas ordens mundiais*. São Paulo: Scritta, 1996. 134 p.

CHOMSKY, Noan; DIETERICH, Heinz. *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Buenos Aires: Liberarte, 1996. 184 p.

\_\_\_\_\_. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999. 266 p.

COTRIM, Gilberto Vieira. *Acorda Brasil. O que você deve saber sobre a Constituição*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1989. 119 p.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986. 134 p.

\_\_\_\_\_. *LDB. Lei de diretrizes e bases da educação. Lei 9394/96*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 181p.

DAL ROSSO, Sadi; RESENDE, Maria Lúcia. *As condições de emprego do menor trabalhador*. 5 ed. Brasília: Thesaurus, 1985. 114 p.

DEDECCECA, Claudio. As mudanças no sistema das relações de trabalho. *Lê Monde Diplomatique*, São Paulo, n. 1, p. 4-6, set. 2000.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. México: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. 288 p.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. 111 p.

DINIZ, José Janque Bezerra. *O trabalho do menor na ordenação jurídica positiva*. [s.l.]: [s.d.]. 15 p. Texto xerocado.

DIEESE. *A situação do trabalho no Brasil*. São Paulo: DIEESE, 2001. 352p.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. 2000. 314 p. Tese (Doutorado - História e Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2000.

\_\_\_\_\_. *Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil*. In Alfabetização e cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos Nº 17, Maio de 2004. p.11-22.

DRT. Delegacia Regional do trabalho no Estado de São Paulo. Aprendizagem Profissional. Ed. Gráfica diário do grande ABC: São Paulo. 2002. 40 p.



EAGLETON, Terry. *Marx e a liberdade*. Tradução de Marcos B de Oliveira. São Paulo: UNESP, 1999. 53 p.

\_\_\_\_\_, *Ideologia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997. 204 p.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 231 p.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p.

FERNANDEZ, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. 264 p.

FISHER, Nilton; MOLL, Jacqueline. *Pedagogia nos tempos do Orçamento Participativo em Porto Alegre: possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública*, In: Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 143-168.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983. 175 p.

\_\_\_\_\_. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. 99 p.

\_\_\_\_\_. *Uma só escola para todos: os caminhos da autonomia escolar*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1990. 205 p.

GARRIDO, Luis Javier. Novas reflexões sobre a crítica do neoliberalismo realmente existente. In: CHOMSKY, Noan; DIETERICH, Heinz. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999. 266 p. p. 9-25.

GENTILLI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 p.76-92.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel*. México: Era, 1981, t. 2.

\_\_\_\_\_. Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 244 p.

HICKMANN, Roseli Ines. *Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-trabalhador é possível?* Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1992. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. 142 p.

POCHMANN, Marcio; HORTA, Carlos Roberto, CARVALHO, Ricardo Augusto Alves (Orgs.). *Globalização, Trabalho e Desemprego: um enfoque internacional*. Belo Horizonte: C. / Arte UFMG. 2001. p. 202-224.

PUIGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz, [s.d.]. 159 p.

KAPRÏVINE, V. *O que é materialismo dialético*. ABC dos conhecimentos sociais e políticos. Moscovo: Edições Progresso. 1986. 317 p.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 87 p.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 230 p.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 203 p.

\_\_\_\_\_, *Ensino médio*. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 248 p.

LIMA, Vanderlei Schneider de. *Direito do Trabalho: flexibilização e desregulamentação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2003. 141.

LÖWY, Michael; BENZAÏD, Daniel. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000. 271 p.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989. 270 p.

MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. *Para entender o Mercosul*. 7 ed. São Paulo: Moderna, 1995. 72 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991. 195 p.

\_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre. Artes médicas, 1990. 288 p.

MARX, Karl. *O processo de produção do capital*. In:\_\_\_\_\_. *O capital: crítica de economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988<sup>a</sup>, Livro 1, v. I.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In:\_\_\_\_\_. *O capital: crítica de economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988b. Livro 1, v. II.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983, 351 p.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*. Obras filosóficas escolhidas. Bogotá: Pluma, 1980, 171 p.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987. 138 p.

MATTOSO, Jorge. *O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999. 48 p.

MORI, Cristina. *Jovem trabalha em condições precárias e teme desemprego*. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/folha>> Acesso em: 05 jun 2000.

NUNES, Marilene. *A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas*. 1990. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

\_\_\_\_\_. *Primeiro emprego requer estratégia federal, diz Pochmann*. Disponível em: <<http://www.uol.com.br//folha>> Acesso em: 13 jun 2000.

POCHMANN, Márcio. *Desemprego é a grande ameaça ao jovem entre 15 e 24 anos*. Disponível em: < [http:// www. Educacional.com. br](http://www.Educacional.com.br) > Acesso em 25 mar 2002. Entrevista concedida a Vitor Casimiro do Portal Educacional.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Xerocado, 2000. Não paginado.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Texto em construção. Xerocado, 2004. 107 P.

RAITZ, Tânia Regina. *Jovens trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina*. 2003. 363 p. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

RAMAL, Andréa Cecília. As mudanças no ensino médio. *Pátio*, Porto Alegre, n. 8, p. 13-17, fev/abr. 1999.

RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho?” *Revista da UCPel*, Pelotas, v.8 n.1, p.5-27, jan./jun. 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 263 p.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Cortez, 1997. 242 p.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Plano nacional da educação: Por uma outra política educacional*. Campinas, São Paulo: Cortez, 1998. 169 p.

SAVTCHENKO, P. *O que é trabalho?* Moscou: Progresso, 1987, 238 p.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. *O jovem que estuda e trabalha*. O caso do Brasil e da Argentina. 1998. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. O trabalho infantil no mundo atual. *Reflexão e Ação*. v. 7, n. 1. (jan./jun. 1999). Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000. p. 9- 27.

SIQUEIRA, Janes; VIERO, Anézia; VIEGAS, Moacir. Educação de jovens adultos. *Reflexão e Ação*. v. 7, n.2, (jul./dez.1999). Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Os jovens, as políticas sociais e a formação educativa. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 26, p. 51-79, out. 1999.

SOUSA, Raquel. *Para jovens operários, realização profissional fica em segundo plano*. Disponível em: < <http://www.uol.com.br/folha>> Acesso em: 12 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Jovens abandonam sonhos profissionais para fugir do desemprego*. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/folha>> Acesso em 12 dez.2001.

SOUZA, Maria Thereza Oliva Marcílio de. Repensando a escola a partir do olhar do adolescente. *Pátio*, Porto Alegre, n. 8, p. 51-54, fev/abr. 1999.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado do Conhecimento*. Juventude e escolarização. São Paulo. 2000. 317 p.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

\_\_\_\_\_. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. *Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis*, v. 4, Porto Alegre, 2001. p. 1- 151

\_\_\_\_\_. et al. A formação do educador como pesquisador no Mercosul /Cone Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p 17-60.

\_\_\_\_\_; MOLINA NETO, Vicente (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS, Sulina, 1999.139 p.

TROTSKY, Leon. *Em defesa do marxismo*. 1.ed. brasileira. [S.l.]: Proposta Ed; [ca.1980]. 242 p.

VIERO, Anézia. *A educação dos professores, reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre*. 2001. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VOLKOV, F; VÓLKOVA, T. *Que é mais-valia?* Moscou: Progresso, 1987. 285 p.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). *Em defesa da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 216 p.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003. 261 p.

ZUCCHETTI, Dinorá. *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. 2002. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *A educação danificada*. Contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997, 263 p.



