

Deise de Souza Dias

**JOVEM ALUNO TRABALHADOR  
DO ENSINO MÉDIO:  
A ARTICULAÇÃO ENTRE  
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação/ UFMG  
2000

Deise de Souza Dias

**JOVEM ALUNO TRABALHADOR  
DO ENSINO MÉDIO:  
A ARTICULAÇÃO ENTRE  
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado da Faculdade  
de Educação de Minas Gerais,  
como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eloisa  
Helena Santos.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação/ UFMG  
2000

Dissertação defendida e aprovada em 17 de outubro de 2000 pela banca examinadora constituída pelas professoras:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eloisa Helena Santos – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Rosa

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Para meu pai (*in memoriam*) e  
minha mãe, pelo exemplo de  
vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Cléber, meu companheiro, pela paciência e constante disponibilidade.

Às minhas irmãs, pela presença sempre amiga.

À Darli, pelas contribuições finais.

À professora Eloisa Helena Santos que, com interesse e confiança, estendeu-me a mão nessa caminhada.

Aos colegas da Escola Municipal Luiz Gatti, com a ajuda dos quais venho, há muito, construindo a minha experiência profissional e pessoal.

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG- NETE, pela oportunidade de convivência tão acolhedora, em especial à Mariana, pela amizade.

À professora Dalila Andrade Oliveira, pela boa vontade com que leu e contribuiu para parte deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo constitui uma análise da articulação que os jovens alunos trabalhadores estabelecem entre trabalho e educação. A coleta de dados foi realizada em uma escola pública, em Belo Horizonte, junto a alunos trabalhadores do ensino médio noturno, do curso profissionalizante de Processamento de Dados e do curso Científico, de formação geral.

Destaco a escola e o trabalho enquanto espaços que contribuem para a formação desses jovens, sem, no entanto, desconhecer as contribuições dos demais espaços nos quais eles estão inseridos. Para perceber a subjetividade presente no processo de trabalho, trato-o a partir da sua dimensão concreta. A escola, por sua vez, é abordada como espaço sócio-cultural. Procuro a dinâmica cotidiana nesses espaços, indo além das determinações sociais e enfatizando a experiência dos alunos. Discuto o conceito de experiência para destacar a vivência dos alunos trabalhadores, considerando as suas especificidades enquanto jovens.

A análise indica que o trabalho configura-se como uma necessidade para os jovens, aparecendo muito precocemente em suas vidas. Mas apesar de terem que trabalhar, os jovens, sujeitos desta pesquisa, permaneceram estudando. Na atualidade, eles têm se deparado com as grandes transformações pelas quais passa a sociedade, que afetam o mundo do trabalho e fazem demandas à educação, para que ela forme o trabalhador dentro do perfil desejado pelo empresariado. Ainda que o capital pretenda a completa dominação dos trabalhadores, eles conseguem escapar a ela. No processo de conciliação trabalho/escola, os jovens, ainda que também façam “uso de si por outros”, deparam-se com a possibilidade de fazerem “uso de si por si”. Assim, eles colocam em trabalho o saber, através da articulação, em si mesmos, de ambas as atividades.

## RÉSUMÉ

Cet ouvrage a pour but analyser l'articulation que font les jeunes élèves travailleurs entre le travail et l'éducation. La récolte des données a été réalisée dans une école public à Belo Horizonte auprès des élèves travailleurs qui suivent l'enseignement professionnel (secondaire) nocturne du cours "Processamento de Dados" et le "Científico", de l'enseignement général.

Je considère l'école et le travail comme des espaces qui contribuent à la formation de ces jeunes sans, pour autant méconnaître les contributions d'autres espaces où ils se sont insérés. Pour rendre compte de la subjectivité présente dans le processus du travail, je le prend dans sa dimension concrète. L'école, à son tour, est abordée en tant qu'un espace socioculturel. J'y cherche la dynamique quotidienne en allant au-delà des déterminations sociales et en mettant l'accent sur l'expérience des élèves. J'analyse le concept "expérience" a fin de mettre en évidence la vie des élèves travailleurs en tenant en compte leurs spécificités en tant que jeunes.

Cette étude révèle que le travail se trouve comme un besoin qui apparaît précocement dans leur vie. Mais, malgré leur nécessité de travailler, les jeunes, sujets de cette recherche, n'abandonnent pas l'école. Actuellement ils éprouvent les grandes transformations vécues par la société et qui exercent une influence sur le monde du travail. Du fait de ces mutations l'école doit-elle former un travailleur dans le profil exigé par le marché de travail. Encore que le capital exerce toute sa suprémacie sur les travailleurs, ils réussissent à s'en échapper. Dans le processus de conciliation travail/école, les jeunes même qu'ils fassent aussi "l'usage de soi par autres", ils se trouvent dans la possibilité de faire "l'usage de soi par soi". Ainsi, ils mettent le savoir dans le travail à travers l'articulation en eux-mêmes, de ces deux activités.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
1-Uma pesquisa do tipo qualitativo.....	16
2-O trabalho de campo.....	18
2.1- <i>O campo da pesquisa</i> .....	18
2.2- <i>A entrada em campo e a seleção da amostra</i> .....	23
2.3- <i>A entrevista</i> .....	29
<b>CAPÍTULO I - TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>35</b>
1- Do Fordismo à Acumulação Flexível.....	40
2- A noção de competência e o novo perfil de trabalhador.....	50
3- Os limites da relação entre educação e empregabilidade.....	57
4- As demandas feitas à educação.....	64
4.1- <i>O ensino médio no Brasil: um pouco de sua história</i> .....	65
4.2- <i>A articulação entre trabalho e educação nas políticas públicas dos anos 90</i> .....	68
<b>CAPÍTULO II - TRABALHO, ESCOLA E EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>74</b>
1- A representação do trabalho ao longo da história .....	75
2- Trabalho concreto e subjetividade.....	83
3- A escola: espaço de vivência sócio-cultural.....	92
4- Experiência: noção adequada para pensar a subjetividade.....	99
5- Os sujeitos da experiência: jovens alunos trabalhadores .....	107
<b>CAPÍTULO III - O JOVEM E A ARTICULAÇÃO TRABALHO/ESCOLA.....</b>	<b>113</b>
1- O jovem e o trabalho precoce.....	115
2- O jovem e a escola noturna .....	123
3- O jovem e o mercado de trabalho.....	133
4- O jovem e os “usos de si”.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>160</b>



## ANEXOS

Anexo 1- Questionário 1-----	I
Anexo 2- Questionário 2-----	III
Anexo 3- Questionário 3-----	V
Anexo 4- Dados sobre alunos selecionados para as entrevistas-----	VII
Anexo 5- Aspectos abordados nas entrevistas da primeira etapa-----	VIII
Anexo 6- Aspectos abordados nas entrevistas da segunda etapa-----	IX

## INTRODUÇÃO

As questões tratadas nesta pesquisa remontam a minha trajetória pessoal e profissional. São questões que emergiram da minha experiência como educadora em escolas da rede pública de Belo Horizonte. Num primeiro momento, como professora das séries iniciais do antigo 1º grau, atualmente denominado ensino fundamental. Depois, trabalhando como professora de História nas séries finais do ensino fundamental e ainda no antigo 2º grau, hoje denominado ensino médio.

Os anos de atuação profissional com alunos trabalhadores nos ensinos fundamental e médio levaram-me a questionar o papel da escola em suas vidas. Em várias ocasiões perguntava-me sobre as suas expectativas e o que os motivava a trabalhar durante todo o dia e ir para a escola à noite, apesar do sacrifício que a dupla jornada parecia representar em suas vidas. Os alunos trabalhadores, para freqüentarem a escola noturna depois de um dia de trabalho, muitas vezes exaustivo, comprometem horas de descanso e lazer.

Os questionamentos por mim levantados seguiam-se da possibilidade de detectar alguns problemas na realidade das escolas noturnas. Apesar de alguns desses alunos já estarem inseridos no mercado de trabalho, essas escolas nem sempre consideram essa especificidade. Os conteúdos e as práticas escolares distanciam-se, muitas vezes, do cotidiano dos alunos, das demais esferas da sua vida, inclusive do trabalho.

Uma outra questão presente nas escolas públicas, e que se acentua na escola noturna, diz respeito à tentativa de repassar aos alunos trabalhadores o conteúdo formal, o

conhecimento dito “científico”. Uma tentativa que apresenta-se frustrada para a maioria de nós, professores, e que se expressa nos resultados das avaliações dos alunos quanto a esses conteúdos, demonstrando a dificuldade de diálogo entre a escola e os alunos trabalhadores através do conhecimento formalizado. As escolas pouco sabem quanto ao melhor caminho para a organização, incorporação e sistematização do saber que os alunos trabalhadores constroem nas diversas esferas de suas vidas. Desconhecem, em especial, a formação que eles trazem da experiência de trabalho. Ainda que os profissionais e os projetos pedagógicos das escolas tenham se preocupado, nos últimos tempos, em dialogar com o saber que esses alunos trazem de outras vivências, na prática é difícil constatar até que ponto esse diálogo acontece e quais os seus frutos.

Nos últimos anos, minha prática mostrou-me que as escolas, sempre no esforço de melhor dialogar com o aluno, têm procurado avançar para além do repasse de conteúdo formal. Nesse sentido, também as escolas noturnas têm compreendido que, se por um lado os alunos trabalhadores demonstram dificuldades em relação ao conhecimento formal, por outro, toda e qualquer atividade que possibilite o encontro, o trabalho coletivo e torne o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico é amplamente valorizada por eles. Isso tem levado as escolas a tentarem incorporar, com mais frequência, esse tipo de atividade em suas práticas.

Trabalhando nos últimos anos em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, na região do Barreiro, que oferecia à comunidade, além do ensino fundamental, os cursos Científico e Processamento de Dados no nível médio, percebi que as questões acima levantadas foram se acentuando. Ainda que não as tivesse sistematizado, da forma como faço agora, elas se colocavam cada vez mais como dúvidas, anseios e inquietações.

Uma situação vivida nessa escola e que levou-me a novos questionamentos foi o processo de discussão relativo à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9394/96. Em 1997, essa escola passou a discutir as reformas apresentadas por essa LDB, que propõe nova estrutura para a educação básica e, conseqüentemente, para o nível médio. Nesse momento, algumas preocupações quanto à relação entre a escola e o mundo do trabalho iriam se acentuar nas redes públicas de ensino e no meio acadêmico.

Apesar do artigo 1º da LDB/96, no seu parágrafo 2º, propor que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e, ainda, das reformas atuais do ensino médio terem como um de seus objetivos a “preparação geral para o trabalho”, pouco se sabe como se dá a articulação entre esse nível de ensino e o mundo do trabalho na perspectiva dos alunos trabalhadores.

Comecei a interessar-me por compreender em que medida acontecem os vínculos entre educação e trabalho no cotidiano escolar, mais especificamente na perspectiva dos alunos trabalhadores. Como é que o saber produzido no cotidiano de trabalho e de outras esferas da vida, pelos alunos trabalhadores, está sendo incorporado ao cotidiano escolar? Os conteúdos e as práticas escolares propostos a esses alunos consideram a sua experiência de vida e de trabalho? O conteúdo formal possibilita o diálogo entre a escola e o mundo do trabalho? Qual o uso que os alunos trabalhadores fazem, no seu local de trabalho, dos conhecimentos que eles vão adquirindo, paralelamente, na escola?

Após 12 anos de prática em escolas públicas, lidando com alunos, trabalhadores ou pertencentes à classe trabalhadora, senti necessidade de sistematizar algumas das questões acima levantadas. Busquei, então, maior conhecimento teórico e metodológico para melhor elaborar tais questionamentos.

O contato com alunos trabalhadores que cursavam o Científico e o Processamento de Dados no nível médio, na última escola em que trabalhei, e as discussões em torno da nova LDB foram determinantes para que eu definisse os rumos desta pesquisa, certamente sob a influência de toda a minha prática anterior.

No projeto inicial de pesquisa algumas das questões acima estiveram presentes. Assim, foi definido como objeto de pesquisa *os vínculos entre a experiência escolar e a realidade de trabalho na perspectiva do aluno trabalhador do ensino médio noturno de uma escola pública, no contexto das transformações no mundo do trabalho.*

Entretanto, no decorrer do processo de pesquisa, tanto do trabalho de campo como das leituras e do meu amadurecimento teórico, alguns ajustes foram necessários, levando a uma pequena modificação no objeto inicial. Considerando que a condição de jovem do aluno influencia na articulação que ele estabelece entre trabalho e escola, acabei por incorporar ao objeto de pesquisa essa sua condição. Assim, o objeto passou a ser *a articulação entre a experiência escolar e a realidade de trabalho na perspectiva do **jovem** aluno trabalhador do ensino médio noturno de uma escola pública, no contexto das transformações no mundo do trabalho.* Aqui, o termo articulação está sendo tomado como a possibilidade que o jovem aluno trabalhador possui de relacionar, de forma dinâmica e orgânica, trabalho e escola, através da sua experiência de vida.

Quanto ao objetivo geral, procurei compreender *a articulação entre a experiência escolar e a realidade de trabalho na perspectiva do **jovem** aluno trabalhador do ensino médio noturno.* Como objetivos específicos, busquei analisar a importância atribuída pelo aluno trabalhador do ensino médio noturno aos elementos que compõem a sua experiência escolar, além de procurar conhecer a sua expectativa com relação à

articulação entre a sua experiência escolar e de trabalho. Objetivei, ainda, identificar como que as transformações ocorridas no mundo do trabalho interferem na articulação que o aluno trabalhador do ensino médio noturno estabelece entre sua experiência escolar e sua realidade de trabalho.

Tais objetivos estiveram presentes durante todo o processo de pesquisa e apontaram para a necessidade de um aprofundamento teórico em alguns campos.

A seguir, trato da metodologia, indicando algumas características da pesquisa qualitativa, que foi a orientação aqui utilizada. Relato o meu trabalho de campo, mostrando como se desenrolaram os processos de seleção da amostra e de coleta e análise dos dados.

Após a exposição da metodologia segue-se o capítulo I, onde trato das transformações no mundo do trabalho que ocorrem na atual fase do modo de acumulação capitalista e das exigências por um novo perfil de trabalhador demandadas por essas mudanças. Procuro observar como o novo modelo de competências e o discurso da educação para a empregabilidade influenciam as políticas públicas para a educação no Brasil, fazendo demandas ao sistema de ensino. Mais especificamente, atendo-me às mudanças no ensino médio. Procuro analisar as articulações entre trabalho e educação no nível médio estabelecidas pela LDB/96. Constato que o caráter historicamente dual desse nível de ensino no Brasil se mantém também nessa LDB. Assim, a formação mais ampla do trabalhador, através de maiores vínculos entre trabalho e educação, torna-se mais difícil pela nova legislação. Essa discussão possibilita entender, no nível macro-estrutural, os nexos entre trabalho e educação.

No capítulo II, busco suporte teórico para tratar da experiência escolar e de trabalho dos jovens, enquanto alunos e trabalhadores, e das implicações que tal experiência opera nesses sujeitos. Para isso, tive como referência uma certa concepção de escola, de trabalho, de experiência e de juventude.

O trabalho é aqui tratado a partir da sua dimensão concreta, através da qual é possível perceber a subjetividade presente no processo de trabalho. A escola, por sua vez, é abordada como espaço sócio-cultural, o que permite perceber a dinâmica de seu cotidiano para além das determinações sociais e enfatizar a experiência dos alunos.

Para destacar a vivência dos alunos trabalhadores, considerando as suas especificidades enquanto jovens, discuto o conceito de experiência. Pensar a experiência desses jovens implica considerar que eles estão inseridos em outros espaços que contribuem para a formação de sua subjetividade, além da escola e do trabalho.

Finalmente, no capítulo III, faço uma aproximação entre o referencial teórico e a pesquisa empírica. Analiso os depoimentos dos jovens alunos trabalhadores, nos quais busco perceber a articulação entre a escola e o mundo do trabalho sob a perspectiva desses sujeitos. Partindo da experiência desses alunos trabalhadores, procuro ir além das análises macro-estruturais. A minha perspectiva é pensar os jovens alunos trabalhadores do ensino médio enquanto sujeitos que diretamente sofrem as conseqüências das mudanças que ocorrem na sociedade atual, principalmente frente ao mercado de trabalho. Através da experiência desses sujeitos, procuro as relações entre trabalho e escola sem, entretanto, desconhecer as suas ligações com as mudanças mais amplas.

## METODOLOGIA

### 1- Uma pesquisa do tipo qualitativo

Esta pesquisa centra-se na experiência do jovem aluno trabalhador do ensino médio noturno, na articulação estabelecida por ele entre a vivência escolar e a sua realidade de trabalho. O enfoque na experiência, entendida como “os estados concretos da vida cotidiana” (ALQUIÉ,1961), encontra na pesquisa qualitativa a metodologia adequada para a compreensão dos significados que o jovem atribui ao cotidiano de sua vida, enquanto aluno e trabalhador. Cotidiano que se define pela experiência, na qual se tem presente um caráter individual, mas que possui, também, uma dimensão coletiva, perfeitamente possível de ser trazida à tona pela metodologia qualitativa, comportando uma perspectiva que não opõe indivíduo e sociedade, subjetivo e objetivo.

ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998) afirmam que o pressuposto das pesquisas qualitativas é de que a atitude das pessoas ocorre a partir de suas crenças. Os sentimentos e valores, assim como as percepções, influenciam o comportamento humano, o qual tem sempre um sentido e um significado que não podem ser conhecidos imediatamente, sendo necessário, ao pesquisador, o trabalho de desvendá-los.

De acordo com MINAYO (1994), a pesquisa qualitativa, preocupada em responder a questões particulares que não podem ser quantificadas, remete ao mundo dos significados das ações e relações humanas. Um mundo que não pode ser percebido pelas



estatísticas nem capitado pelas médias ou equações:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (p. 21)

Entretanto, a relevância atribuída aos aspectos qualitativos não implica em um desprezo pelos dados quantitativos. Ou seja, a adoção da metodologia qualitativa não se opõe ao método quantitativo. Este, quando se mostra importante, complementa os dados qualitativos.

A utilização da metodologia qualitativa mostrou-se apropriada por possibilitar uma referência à experiência do jovem, enfocando o seu universo, enquanto aluno e trabalhador.

A partir da referência acima, iniciei o trabalho de campo numa escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O processo de coleta de dados teve como ponto de partida a aplicação de questionários, aos quais seguiram-se entrevistas. O processo investigativo será abordado a seguir.

## **2- O trabalho de campo**

### *2.1- O campo da pesquisa*

A pesquisa de campo foi realizada numa escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, localizada na região do Barreiro. Essa escolha deveu-se à minha experiência de trabalho nesse estabelecimento, supondo que isso facilitaria o meu acesso às informações importantes para a realização dessa fase da pesquisa.

Criada em 20/10/1980, esta escola foi inaugurada no ano seguinte, oferecendo à comunidade, inicialmente, apenas o ensino fundamental . A partir de 1991, ela passou a oferecer também o nível médio, na época denominado 2º grau. Ao concluírem o 1.º ano do nível médio, os alunos passavam a fazer opção pelo curso Científico de formação propedêutica ou pelo curso técnico de Processamento de Dados (PD).

A oferta do curso de Processamento de Dados se deu a partir de uma demanda da comunidade, que reivindicava o acesso a algum curso técnico. Após responder a um questionário sobre sua preferência em relação ao curso a ser oferecido, a comunidade participou de uma assembléia realizada pela escola, na qual oficializou-se a oferta desse curso.

Nos últimos anos, a escola tem passado por um processo de reestruturação a fim de adequar-se às exigências da LDB nº 9394/96. Tal reestruturação afetou a escola tanto no nível fundamental como no médio. Entretanto, o que interessa a esta pesquisa são as

mudanças que atingiram o antigo 2º grau, atualmente denominado ensino médio.

A reforma do ensino médio levou a escola a se reorganizar, passando a oferecer, desde 1998, apenas a formação propedêutica nesse nível de ensino, conforme determinação da LDB/96.

Entretanto, não foi passivamente que a escola acatou as determinações da reforma e a extinção do curso de formação técnica. Houve a tentativa de conseguir autorização da Secretaria Municipal de Educação- SMED- para oferecer o curso profissionalizante pós-médio, inclusive porque a escola já conta com infra-estrutura física e com pessoal habilitado para isso.

Mas diante do fato da LDB/96 desobrigar as prefeituras a manterem até mesmo o ensino médio, que passou a ficar sob a responsabilidade do governo estadual, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, através da SMED, viveu um processo de redefinição da política educacional para esse nível de ensino. Foi, então, que a escola, apesar de conseguir continuar a oferecer o ensino médio, não foi autorizada pela SMED a ofertar o curso profissionalizante pós-médio.

Assim, o curso de Processamento de Dados e o curso Científico foram reorganizados tendo como referência a proposta curricular da LDB/96. Num processo coletivo, a nova grade curricular da escola foi definida e votada pelo seu corpo docente, afetando tanto o ensino médio como o ensino fundamental. Esta reorganização curricular refletiu, inclusive, no quadro de professores, levando alguns a se transferirem por falta de vagas na escola.

Todas essas alterações que ocorreram no ensino médio, principalmente em relação à sua

grade curricular, foram implementadas a partir de 1998, significando que as turmas que haviam iniciado os cursos nesse nível de ensino até 1997, teriam o direito de concluí-los dentro das normas da legislação anterior, ou seja, da LDB 5692/71.

Em 1999, ano de realização da pesquisa de campo, em decorrência das alterações no ensino médio, formaram-se as últimas turmas do curso Científico, que é oferecido em 3 anos. E, somente no ano 2000, as últimas turmas do curso de Processamento de Dados estarão se formando, uma vez que esse curso é oferecido em 4 anos.

No ano de 1999, a escola ofereceu à comunidade, em três turnos, 2000 vagas, sendo 1200 no ensino fundamental e 800 no ensino médio. Havia, no ensino médio, seis turmas de 1º ano, sendo quatro pela manhã e duas à noite, além de cinco turmas de 2º ano, sendo três pela manhã e duas à noite. Essas turmas, como foi dito, já frequentavam o ensino médio sob a nova legislação.

Quanto às turmas que frequentavam o ensino médio ainda sob a legislação anterior, estas eram quatro, no turno da manhã, sendo duas do 3º ano Científico, uma do 3º ano PD e uma do 4º ano PD. No noturno, elas perfaziam um total de três turmas, sendo uma do 3º ano Científico, uma do 3º ano PD e uma do 4º ano PD.

Todo o histórico dessa escola em relação à oferta do ensino médio, com a opção profissionalizante, a tornou um campo interessante em relação ao objeto desta pesquisa, pois ela me possibilitaria analisar a articulação, entre escola e trabalho, feita por seus alunos trabalhadores do ensino médio.

A escola possui uma concepção de articulação escola/trabalho que se expressa em alguns de seus projetos pedagógicos. Um deles é o projeto de encaminhamento dos

alunos do ensino médio ao estágio, através dos chamados agentes de integração, que são o Centro de Integração Empresa Escola- CIEE e o Instituto Evaldo Lodi<sup>1</sup>. Tal projeto vai ao encontro de uma determinação legal, que exige o cumprimento de carga horária mínima de 150 horas de Estágio Curricular para a habilitação de Técnico em Processamento de Dados.

No encaminhamento ao estágio, a escola dá prioridade aos alunos do curso profissionalizante de Processamento de Dados, pois ele é obrigatório para que os alunos desse curso obtenham seus certificados de conclusão. Entretanto, quando há vagas, também os alunos do Científico são encaminhados ao estágio.

Esse é um projeto que apresenta ambigüidades. Se por um lado coloca os alunos diante de uma situação de precariedade no mercado de trabalho, uma vez que o estágio não se realiza com carteira assinada e, conseqüentemente, não garante ao trabalhador os seus direitos trabalhistas, por outro lado responde a uma demanda dos alunos, que vêem nele uma possibilidade de conseguir uma ocupação melhor do que aquela que eles vêm ocupando na sua trajetória de trabalhador. Visto como possibilidade de ascensão profissional ou de uma melhor inserção no mercado de trabalho, o estágio é muito valorizado pelos jovens. Essa expectativa profissional pode ser comprovada ao se constatar da preferência dos alunos pelo curso de Processamento de Dados.

A livre escolha pelo curso Científico, que a princípio ficava destinado àqueles que não conseguiam vaga no curso de Processamento de Dados, passou a ser maior quando a

---

<sup>1</sup> Esses agentes de integração são intermediários entre escola e empresa, ofertando estágio tanto curricular como extra-curricular. Os alunos preenchem as fichas de inscrição na escola, que são enviadas aos centros de integração, os quais fazem a seleção dos alunos e os encaminham às empresas para o estágio.

**Excluído:** ervem como

**Excluído:** Os

escola, ciente das suas demandas, começou a também encaminhar os alunos do Científico para o estágio.

Algumas vezes os próprios alunos, tanto do curso PD como do Científico vão às empresas, sem o intermédio da escola, procurar pelo estágio. Acontece também de algumas empresas encaminharem cartazes à escola anunciando a seleção de estagiários.

Do ponto de vista da escola, esta é uma das formas como ela se articula ao mundo do trabalho, buscando a inserção dos alunos no mesmo, através de atividades mais qualificadas. No entanto, o que busco nesta pesquisa é verificar a articulação entre escola e trabalho numa perspectiva que até então tem sido pouco explorada. O que investigo aqui é como o jovem, através da sua experiência, articula trabalho e educação.

Passarei, a seguir, a descrever o trabalho de investigação, que foi dividido em duas fases distintas, a fim de facilitar a exposição e a compreensão do mesmo. Na prática, entretanto, essas fases encontram-se estreitamente relacionadas. Em primeiro lugar, será apresentado o contato com o campo de pesquisa e a seleção da amostra. Depois, serão abordados os momentos de realização das entrevistas junto aos jovens alunos trabalhadores do ensino médio selecionados para compor a amostra. Os depoimentos desses alunos permitiram enfocar a experiência dos mesmos e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

## *2.2- A entrada em campo e a seleção da amostra*

Meu contato com o campo deu-se de maneira muito tranqüila., devendo-se, em grande parte, ao fato de eu ter trabalhado na escola, na qual foi realizada a pesquisa, até a minha saída para o mestrado. O contato já estabelecido com o pessoal docente e administrativo, o conhecimento do cotidiano da escola, assim como de seu funcionamento e de sua estrutura, de fato, tornaram-se facilitadores do processo de coleta de dados.

Se por um lado o contato anterior com o campo facilitou essa fase do trabalho, por outro tive que estar atenta à relação sujeito/objeto de pesquisa, procurando evitar que minhas impressões anteriores sobre o trabalho escolar limitassem a coleta e interpretação dos dados. É certo que alguma interferência houve, mas procurei identificá-la, problematizando-a. CRUZ NETO (1994) fala da postura a ser adotada pelo pesquisador no trabalho de campo, propondo que esse espaço seja observado para além das evidências:

“Às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações. Esse comportamento pode dificultar o diálogo com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e de inferioridade frente ao saber que se busca entender.” (p. 55)

Tive, então, que estar atenta para avançar nos sentidos que, num primeiro momento, poderiam mostrar-se "evidentes".

Um contato inicial com o pessoal da escola ligado à direção, à secretaria e à

coordenação possibilitou-me obter informações mais precisas sobre a história da escola. Informe-me a respeito do processo de criação do ensino médio e do funcionamento dos cursos Científico e Processamento de Dados. Numa conversa rápida com os professores, no horário do recreio, falei da minha pesquisa e da importância de contar com o apoio deles para a realização da mesma. Sem maiores dificuldades, consegui estabelecer contatos com os alunos do ensino médio noturno.

Para obter informações mais precisas sobre o universo da pesquisa foram realizados questionários. Num primeiro momento, foi aplicado um questionário em caráter exploratório (anexo 1) aos alunos do 3º ano do curso Científico e dos 3º e 4º anos do curso de Processamento de Dados, do noturno. A escolha do turno deveu-se ao fato de que à noite há mais alunos que trabalham. Quanto à opção por essas turmas, ela se deu em função de serem essas as séries finais do ensino médio, sendo formadas por alunos com mais tempo de experiência, tanto escolar como de trabalho.

Através desse questionário, que foi respondido por um grupo de 116 alunos, procurei identificar a idade, o sexo, a experiência profissional, se o aluno estava empregado naquele momento ou não, o tipo de atividade exercida por ele e se as atividades de trabalho possuíam relação com os conhecimentos adquiridos no curso de nível médio.

Os dados desse questionário inicial apresentaram aspectos que se tornaram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Foi possível constatar que 94,83% dos alunos que a ele responderam eram jovens.<sup>2</sup> Uma realidade que pode ser assim representada:

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, a definição do contingente populacional denominado juventude tem como referência a faixa etária adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), através do Programa das Nações

**Excluído:** que

**Excluído:** m

**Excluído:** os



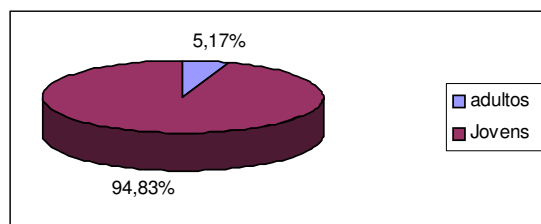


Figura 1

Verifiquei, ainda, que entre os 116 alunos que responderam ao questionário, 62,93% exerciam atividades de estágio remunerado, 27,59% trabalhavam em atividades que não eram de estágio e 9,48% dos alunos não trabalhavam. Esses dados podem ser expressos graficamente:

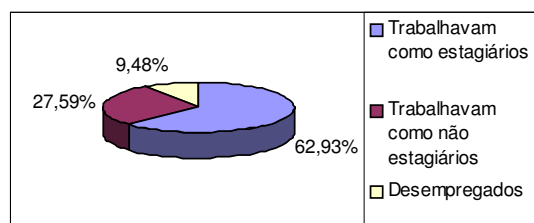


Figura 2

Os dados acima chamam atenção para a situação de estagiários da maioria dos alunos trabalhadores (62,93%). Se por um lado isso se justifica pela obrigatoriedade de estágio para os alunos do curso de Processamento de Dados, por outro lado, isso confirma a forma de inserção juvenil no mercado de trabalho, atingindo, também, os alunos do curso Científico, para os quais o estágio não é obrigatório.

---

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde juventude é a parcela da população situada na faixa dos 15 aos 24 anos. Mais adiante, voltarei a esta definição, quando ela será problematizada.

Excluído:

Excluído: mos

O estágio se apresenta, na verdade, como expressão das relações precárias de trabalho a que o jovem acaba por submeter-se. Tal situação, que é regulamentada por um contrato entre o trabalhador e a empresa, assegura a possibilidade de dispensa do jovem a qualquer momento, sem aviso antecipado. Isso comprova a situação de insegurança no trabalho, na qual se encontram esses jovens, confirmando uma tendência que já ocorre no mercado de trabalho com os adultos.

Considerando apenas os alunos que estavam trabalhando naquele momento, como estagiários ou não, dois fatos merecem destaque. Um deles se refere ao fato de que entre os 106 alunos que trabalhavam, apenas 15,24% possuíam carteira assinada. Essa situação pode ser assim representada:

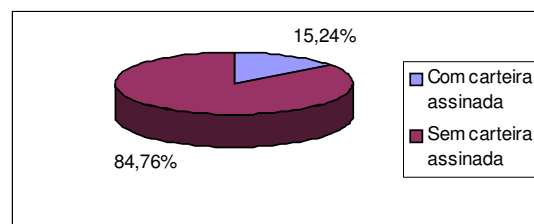


Figura 3

O outro fato a ser destacado é que, dos 106 alunos que se exerciam atividade de trabalho, apenas 1,90% se encontravam no setor industrial, estando os demais no setor terciário. Gráficamente, essa situação pode ser expressa da seguinte maneira:

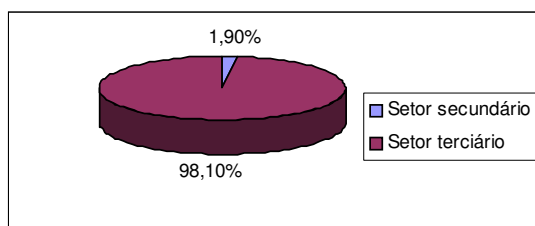


Figura 4

Esses dados confirmam a tendência de redução dos postos de trabalho no setor industrial, seguida da ampliação de atividades no setor de comércio e serviços, em condições em que as relações de trabalho se tornam cada vez mais precárias.

Duas informações, obtidas através desse primeiro questionário, tiveram maior relevância na elaboração dos questionários da etapa seguinte. Uma refere-se à grande quantidade de jovens, que se apresentou muito superior ao número de adultos, levando-me a considerar a relevância da categoria juventude para a pesquisa. A outra informação tida como relevante foi o grande número de estagiários.

Considerando, então, as condições acima citadas, ou seja, o fato dos alunos serem em sua maioria jovens e estagiários, nesta etapa apliquei dois questionários distintos. Um se dirigiu aos alunos que estavam fazendo estágio (anexo 2) e o outro aos alunos que trabalhavam em atividades que não eram de estágio (anexo 3). Como condição para preenchimento desses questionários, coloquei o fato do aluno trabalhador ser jovem, ou seja, ter até 24 anos.

Apliquei, então, estes questionários, mais detalhados do que aquele aplicado na fase anterior, procurando identificar, além das questões relativas à experiência profissional, um pouco da trajetória escolar dos alunos, tentando verificar, ainda, a defasagem entre idade e série dos jovens alunos trabalhadores.

Optei, nesse momento, por excluir da amostra os alunos do 3º ano do curso de Processamento de Dados. Isso se deu porque constatei que as características apresentadas pelos alunos dessa série e curso não apresentavam novidades que pudessem ser significativas em relação às características apresentadas pelos alunos do 4º ano do curso de Processamento de Dados. Então, retirei para a amostra alunos do 3º ano do curso Científico e do 4º ano do curso de Processamento de Dados por serem as séries finais do ensino médio e possuírem mais tempo de experiência escolar e de trabalho.

Os questionários dessa segunda etapa foram respondidos por 45 alunos. Seus dados indicaram grande heterogeneidade nas características dos alunos do 3º ano do curso Científico e do 4º ano do curso de Processamento de Dados. Considerando diversas variáveis como a experiência profissional, o setor de atividade, o fato de ser ou não estagiário e ainda a trajetória escolar, selecionei quatro alunos para as entrevistas (anexo 4). Com essa seleção, a minha pretensão foi, de um lado, obter uma amostra representativa do universo dos 45 jovens e, de outro, diversificar, ao máximo, a amostra internamente. Pretendia, assim, fazer com que as várias características dos jovens, que possuíam a experiência de conciliar escola e trabalho, estivessem representadas.

Dos quatro jovens selecionados para as entrevistas, dois cursavam o Processamento de Dados e dois cursavam o Científico. Dois trabalhavam como estagiários e dois como não estagiários, sendo dois de cada sexo. Uma das jovens tinha experiência em várias atividades de trabalho e uma trajetória escolar regular, estando trabalhando, naquele momento, como estagiária no setor de serviços. A outra jovem possuía trajetória escolar irregular e experiência de trabalho em uma única empresa no setor de serviços,

trabalhando com carteira assinada. Quanto aos jovens do sexo masculino, um possuía experiência de trabalho diversificada, trabalhando em uma indústria, com carteira assinada e tinha, ainda, trajetória escolar irregular. O outro jovem<sup>3</sup>, que também possuía trajetória escolar irregular, trabalhava como estagiário no setor de serviços.

Considerando a situação de jovens dos alunos selecionados para a amostra, a fase de entrevistas foi antecedida pela apresentação de uma fita de vídeo que assistimos juntos. Esta fita, intitulada *ABCD Jovens* e produzida em conjunto pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC Paulista e pela TV dos Trabalhadores, mostra depoimentos de alguns jovens da região do ABCD paulista sobre vários aspectos de suas vidas: trabalho, desemprego, escola, religião, música, atuação em trabalhos comunitários e em rádio comunitária etc. A partir daí, iniciaram-se as entrevistas, sendo uma coletiva e duas individuais com cada um dos jovens.

### *2.3- A entrevista*

Acreditando que a maneira de obtenção dos dados reflete nos resultados alcançados, optei pela entrevista, procurando avançar no trabalho de campo. Se num primeiro momento os questionários mostraram-se instrumentos importantes no auxílio da coleta de dados, principalmente porque tratava-se de um universo grande de alunos, nessa

---

<sup>3</sup> Esse jovem, nesse momento da pesquisa, apresentou-se como o único entre os quatro selecionados para a amostra que não tinha experiência de trabalho anterior. Entretanto, no decorrer das entrevistas pude constatar que ele havia omitido o fato de ter trabalhado como ajudante de pedreiro dos 13 aos 18 anos.

outra etapa, a entrevista pareceu-me mais apropriada para aprofundar na busca e no processamento das informações.

De acordo com ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (1998), a entrevista, por ser interativa, possibilita o tratamento dos temas complexos. É possível investigá-los de forma mais profunda através desta técnica do que por meio de questionários. Isso levou-me a optar por continuar o trabalho de investigação por meio de entrevistas.

Para MINAYO (1992), as entrevistas revelam tanto os modelos culturais interiorizados pelos indivíduos como o caráter histórico específico das relações sociais. Assim, os depoimentos precisam ser colocados num contexto de classe social. Entretanto, não podemos ignorar o que estes revelam de uma geração, de uma raça ou da situação de gênero. O fato social é experimentado de maneira peculiar por cada ator social.

Quanto à pertinência da técnica de entrevista, QUEIROZ (1988) afirma que ela está presente em todas as formas de coleta de dados orais, sendo uma maneira muito antiga e difundida de se buscar informações nas ciências sociais. Apesar de ser considerada por alguns como desvirtuadora dos relatos, a entrevista nunca foi posta totalmente de lado. Ela é dirigida pelo entrevistador, que segue um roteiro previamente estabelecido ou atua sem roteiro aparente.

Na verdade, a entrevista implica sempre num diálogo entre pesquisador e narrador e se desenrola conforme uma sistematização de assuntos que interessam ao primeiro. Conhecendo o problema, o pesquisador busca obter do narrador, através do seu depoimento, o essencial, fugindo do que lhe parece supérfluo e desnecessário. Assim, quem dirige a conversa é o pesquisador, responsável pela entrevista. Interessando-se por acontecimentos da vida do informante que possam contribuir para o seu trabalho, o

pesquisador procura evitar digressões por parte do narrador, evitando que ele se afaste do assunto.

As entrevistas, enquanto técnica de pesquisa, permitem, ainda, captar o que ultrapassa o caráter individual da narração e abordar a coletividade na qual o entrevistado se insere.

De acordo com QUEIROZ (1988),

“... o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores. Tudo isto constitui o meio em que vive e pelo qual é moldada; finalmente, sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo o seu ambiente, todas as coletividades em que se insere.” (p.36)

A técnica de entrevista permite, então, interpretar o processo social a partir das pessoas envolvidas, na medida em que as experiências subjetivas são consideradas dados que falam além dos indivíduos.

Foi procurando criar uma situação favorável para iniciar a coleta de dados através dos depoimentos dos entrevistados, que passei para os quatro alunos selecionados a fita de vídeo já mencionada.

Depois de assistirmos à fita juntos, iniciamos uma conversa coletiva cujo objetivo foi buscar um aprofundamento maior sobre a vida dos informantes, de forma que os itens para a entrevista individual fossem melhor elaborados. Essa conversa, gravada com a autorização dos jovens, apontou para outros aspectos da socialização desses sujeitos, além da escola e do trabalho. Eles falaram, por exemplo, de religião e de lazer.

As questões apontadas nesta entrevista coletiva, juntamente com os dados obtidos através dos questionários e das teorias relativas ao tema da pesquisa, auxiliaram na elaboração de um roteiro escrito (anexo 5) para as entrevistas individuais, onde eu procurava captar a experiência do aluno trabalhador na escola e no trabalho buscando a articulação entre o que era vivenciado nesses dois espaços. Realizei, nesse momento, uma entrevista com cada aluno.

Após um tratamento individual dado às entrevistas dessa etapa, agrupei os aspectos recorrentes a partir de temas comuns, procurando fazer articulações entre os depoimentos. Percebi, então, que os dados coletados apontavam para a necessidade de pelo menos mais uma entrevista com cada jovem para que fosse possível aprofundar em algumas questões ou tratar daquelas que não haviam sido desenvolvidas no momento anterior. Reelaborei o roteiro de entrevistas (anexo 6) enfocando alguns aspectos a serem abordados nos próximos depoimentos. Sem perder de vista a relação entre a experiência escolar e de trabalho do jovem, as entrevistas individuais, nesse momento, procuravam abordar o processo de socialização vivido pelo jovem tanto na escola como no trabalho; os saberes compreendidos na experiência escolar e de trabalho; o conhecimento do projeto da escola e da proposta da empresa; os projetos de futuro e as expectativas em relação à escola e ao trabalho; e o histórico da sua vida profissional, paralelamente à vida escolar.

Os aspectos acima foram tratados pelos entrevistados com ênfase diferenciada. Do mesmo modo, outros aspectos surgiram no momento de análise desses dados.

Quanto ao tempo de duração das entrevistas, gravadas com a autorização dos jovens, ele foi bastante variado, dependendo da disposição do entrevistado para a mesma.



Após a transcrição das fitas, parti para a análise e interpretação dos dados, buscando nos depoimentos dos jovens aprofundar na compreensão da relação que eles estabelecem entre escola e trabalho, procurando captar como tal articulação se dá através da experiência de cada sujeito.

Novamente as entrevistas passaram primeiro por um tratamento individual, seguido da tentativa de fazer articulações entre os aspectos surgidos a partir de temas.

Leituras posteriores, em função dos temas definidos, permitiram-me aprofundá-los e trazer à tona novos elementos. A partir daí ocorreu um processo de reconstrução do material, tendo como referência os objetivos da pesquisa, o que possibilitou uma maior sistematização dos dados.

Diante do desafio de apreender a experiência dos jovens alunos trabalhadores de forma analítica, através dos depoimentos dos mesmos, tive que transitar entre a teoria e as informações obtidas na pesquisa de campo. Organizei textos tentando articular os depoimentos dos alunos trabalhadores com a reflexão teórica, numa atitude de análise e interpretação.

Finalmente, procurando reduzir as desigualdades entre o código oral e o escrito, recorri ao que GATTAZ (1996) denomina transcrição:

“A *transcrição* surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal que é o que tentamos fazer das entrevistas. Há estrangeirismos, gírias, palavras chulas, ou seja: termos que são bastante distintos quando falados ou escritos”. (p.136, grifos do autor.)

Assim, a textualização final das entrevistas é de minha autoria. Entretanto, isso não me impediu de tentar fazer com que as entrevistas passassem a ser mais do que uma técnica de coleta de dados, representando a possibilidade de colocar os sujeitos da pesquisa em evidência no texto construído.

Ao longo do texto, os entrevistados não foram nomeados, pois busquei dar a esses jovens uma dimensão mais universal.

Dos depoimentos, foram retirados trechos que, entrelaçados às reflexões teóricas, retratam parte da realidade vivenciada pelos jovens brasileiros que conciliam trabalho e escola.

## CAPÍTULO I

### TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Procurando compreender a articulação estabelecida pelos jovens alunos trabalhadores entre trabalho e escola, traço aqui um panorama das mudanças que ocorrem na sociedade atual e, neste contexto, as modificações no mundo do trabalho, as quais afetam a educação, fazendo demandas ao sistema de ensino no Brasil.

As décadas finais do século XX foram marcadas por profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, afetando as configurações geopolíticas, os poderes do Estado, a produção e o consumo das sociedades capitalistas, envolvendo pesquisadores na tematização das suas implicações sociais, políticas, econômicas e culturais. Em decorrência dessas transformações, surge um discurso que propõe um novo perfil de trabalhador, afetando o contexto no qual se desenvolvem as relações entre trabalho e educação.

Os países centrais, no decorrer deste século, conheceram a ascensão e a queda da “Era de Ouro”<sup>4</sup>. Apesar de ter sido um fenômeno mundial, os “Anos Dourados” atingiram principalmente os países capitalistas desenvolvidos, marcando os anos que se seguiram

---

<sup>4</sup>As expressões “Era de Ouro” e “Anos Dourados” são utilizadas por HOBBSAWM, referindo-se ao período que vai do final da Segunda Guerra Mundial até o início dos anos 70. Ver: HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: O breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

à Segunda Guerra. Nesse período, houve um crescimento da economia mundial, mas a riqueza geral jamais chegou à maioria da população.

A análise do modo de produção capitalista na “Era de Ouro”, a partir dos estudos da Escola Francesa da Regulação (EFR), possibilita abordar a lógica desse sistema compreendendo o fordismo como regime de acumulação e modo de regulação. Nesse sentido, a crise do capitalismo, que se evidencia a partir da década de 1970, é interpretada como uma crise do fordismo, mostrando que a rigidez desse modelo foi incapaz de conter as contradições do capitalismo.

O modelo fordista teve como base um conjunto de práticas de controle de organização do trabalho, de tecnologias, de hábitos de consumo e de configurações político-econômicas. O seu colapso, marcadamente a partir dos anos 70, leva a novos modelos de produção e marketing, no qual as relações de trabalho e mercado tornam-se mais flexíveis, com maior mobilidade, inclusive geográfica, havendo rápidas mudanças nas práticas de consumo. Tal processo parece denunciar que a rigidez desse modelo, quanto aos mercados e aos contratos de trabalho, precisava ser revista para a própria sobrevivência do capitalismo.

De acordo com HARVEY (1992), um regime de acumulação se caracteriza pela estabilidade entre consumo e acumulação por um período longo, implicando que a transformação das condições de produção tenha correspondência com as condições de reprodução dos assalariados. Desta forma, o que possibilita a existência de um sistema particular de acumulação é a coerência de seu esquema de reprodução.

O modo de regulação, por sua vez, segundo o mesmo autor, designa o conjunto de regras e processos sociais de uma dada sociedade, garantindo a reprodução do regime de

acumulação. Assim, essa noção permite uma abordagem da forma dinâmica do sistema capitalista a partir de suas complexas inter-relações, percebendo-se a lógica desse sistema através de uma certa estabilidade que garante uma coerência, ao menos por um certo período de tempo.

Segundo HARVEY (1992), o capitalismo, para obter sucesso, tem de negociar algumas áreas de dificuldades, como os mercados de fixação de preço e a capacidade de controle da mão de obra. Nos mercados de fixação de preço há grande descentralização e as decisões de produção são coordenadas pelas empresas a partir das necessidades, vontades e desejos dos consumidores. Entretanto, de acordo com o mesmo autor, o capitalismo necessita contar com algum grau de ação coletiva para compensar as falhas de mercado, o que, geralmente, se dá através da regulamentação e da intervenção do Estado. Mas tais pressões coletivas são exercidas não apenas pelo Estado, ocorrem, também, através de instituições como sindicatos, igrejas, partidos políticos e entidades patronais, que vão além das transações de mercado e definem a forma de desenvolvimento do capitalismo. Elas se expressam diretamente, através do controle de salários e preços ou de maneira indireta, via propaganda, influenciando nossas necessidades básicas e conduzindo nossos desejos.

Quanto ao controle da mão de obra, a capacidade de exercê-lo, ainda segundo HARVEY (1992), é importante para o funcionamento do capitalismo, de forma a fazê-la realizar trabalhos que gerem frutos que possam ser apropriados pelos capitalistas. O controle ou disciplinarização do trabalho envolve um certo grau de repressão, mas a ele se aliam cooptação e cooperação. Tais elementos têm que ser organizados não apenas no local de trabalho, mas devem atingir a sociedade como um todo.

A discussão em torno do modelo de acumulação, que se apresenta para a sociedade atual, remete aos anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, quando o capitalismo entra em um período de expansão e gera uma crise que se faz sentir a partir da década de 70. Essa crise irá afetar as diversas esferas da vida social neste final de século, trazendo novos modelos de organizar e gerir a produção e o trabalho, acompanhados de grande avanço tecnológico.

Na realidade, ocorre um movimento de continuidade e ruptura entre o fordismo e o chamado paradigma japonês ou padrão de acumulação flexível, que se apóia na ciência e na tecnologia, mas cuja origem está na crise do modelo de acumulação capitalista, envolvendo a crise do Estado de Bem Estar Social e a resistência dos trabalhadores à produção fordista. Tudo isso se agrava com a crise do petróleo nos anos 70.

No Brasil, assim como em outros países, as mudanças provocadas no mercado mundial globalizado levaram o empresariado nacional a preocupar-se em manter os índices de produtividade e competitividade. Isso fez com que um novo perfil de trabalhador fosse requerido, influenciando as demandas feitas à educação. Ainda que o objetivo desta pesquisa não seja estudar tais demandas, trata-se de uma questão importante para o entendimento das articulações estabelecidas pelo aluno trabalhador do ensino médio entre trabalho e educação. Portanto, procuro desvendar o discurso que propõe novo perfil profissional e seus reflexos para a educação.

Substituindo o conceito de qualificação, o modelo de competências se torna, atualmente, uma referência para a formação do trabalhador<sup>5</sup>. Esse modelo, numa proximidade com o discurso empresarial, tem influenciado as políticas educacionais. As empresas em processo de inovação tecnológica e organizacional estabelecem relações lineares entre as novas tecnologias e a necessidade de qualificação, passando a dar forte ênfase ao treinamento de sua força de trabalho. Assim, uma listagem de atributos desejáveis dos novos trabalhadores é definida, desconsiderando, entretanto, a qualificação como relação social.

O novo perfil profissional solicitado pelo empresariado faz demandas ao sistema educacional, propondo que seja desenvolvida a educação básica de qualidade, acompanhada de investimentos em educação profissional. Esse projeto de reforma profissional para o país afeta todo o sistema de educação regular, inclusive o ensino médio. A concepção filosófica desse projeto pode ser encontrada no documento *Reforma do ensino técnico*, elaborado conjuntamente pelo Ministério da Educação-MEC e Ministério do Trabalho e Emprego-MTE. Esse documento dá origem ao decreto nº 2.208/97, que regulamenta os artigos da LDB/96 referentes à educação profissional, estabelecendo, inclusive, a sua relação com o sistema regular de ensino, tanto no nível básico, como no nível superior.

Assim, para melhor explicitar as mudanças pelas quais passa o ensino médio, busco, a seguir, abordar as novas configurações do capitalismo contemporâneo e, mais

---

<sup>5</sup> Mais adiante, no item 3 deste capítulo, discutirei as diferenças entre o conceito de qualificação e o modelo de competência.

especificamente, do setor produtivo, enfocando as demandas feitas à formação do trabalhador.

### **1- Do Fordismo à Acumulação Flexível**

A noção de fordismo, no debate atual, tem sido usada de duas maneiras diferentes: como um modelo de organização e gestão do processo de trabalho e, ainda, como explicação da sociedade em geral, referindo-se a todo um modo de vida.

Segundo FERREIRA(1993), há, necessariamente, uma articulação entre os dois níveis de definição do fordismo:

“Isso significa, em particular, que deve haver uma compatibilidade entre o paradigma dominante em determinada formação social no que se refere à organização do processo de produção e a macroestrutura sócio-econômica de acumulação (ou seja, o regime de acumulação e o modo de regulação vigentes). Sem tal compatibilidade, o modo de desenvolvimento não se viabilizaria do ponto de vista histórico.” ( p.4)

A análise do fordismo, a partir de uma concepção menos global, limita-se a pensar a forma de gestão e a organização do processo de produção. O fordismo é, nesse enfoque, associado à racionalização taylorista, na qual ocorre uma grande divisão do trabalho, tanto horizontal, através do parcelamento das tarefas, quanto vertical, com separação entre concepção e execução.

Tanto o taylorismo, com sua rigorosa decomposição do processo de trabalho, como o fordismo, com a racionalização através das tecnologias, tinham precedentes históricos.



Ao longo de sua história, o capitalismo foi aperfeiçoando os modelos e as técnicas de divisão e racionalização do trabalho.

Com o norte-americano Frederick Taylor, no início do século XX, pode-se observar a elevação dos índices de produção. O taylorismo, ao propor uma lógica de racionalização do trabalho que levou às últimas conseqüências a sua divisão, considerou os mínimos gestos do trabalhador, procurando reduzi-los a uma série de movimentos repetitivos simples. Aos trabalhadores era exigida apenas a obediência cega às decisões pré-estabelecidas, ocorrendo grande divisão do trabalho (especialização) e possibilitando a incorporação da força de trabalho não qualificada. Essa proposta de organização e gestão do processo de trabalho gerou mudanças na estrutura de qualificação, aprofundando a divisão social do trabalho e distanciando, ainda mais, concepção e execução.

A aplicação dos métodos tayloristas de racionalização, no processo de trabalho, representa uma grande redução da autonomia e da iniciativa do trabalhador no âmbito da produção. Os operários executam tarefas fragmentadas, repetitivas, definidas previamente pela gerência. Essa forma corresponde a uma rígida disciplina do trabalho coletivo, sob uma pesada estrutura de controle da produção.

Henry Ford aperfeiçoou o sistema de Taylor, dando ênfase às técnicas, ao introduzir a linha de montagem, onde os trabalhadores ficam fixos a um posto e as peças se movem até eles através de uma esteira transportadora. Essas novas técnicas, do início do século XX, pretendiam ampliar o excedente de produção a partir de uma rígida divisão do trabalho, buscando movimentos precisos e gestos ritmados através da linha de montagem. Ocorre um processo de mecanização através de equipamentos

especializados, que leva à produção em massa de bens altamente padronizados.

Segundo HARVEY(1992):

“O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (p.121 )

Pensando o fordismo a partir de um conceito mais amplo, FERREIRA(1993) apóia-se nas idéias de pensadores da Escola Francesa de Regulação e afirma que:

“Em um nível mais global, ‘fordismo’ designa o modo de desenvolvimento – articulação entre um regime de acumulação intensiva e um modo de regulação ‘monopolista’ ou ‘administrativo’- que marca uma determinada fase de desenvolvimento do capitalismo em países do centro: os anos de prosperidade sem precedentes (conhecidos como ‘a era do ouro’) do sistema no pós-guerra. O funcionamento deste modo de desenvolvimento pode ser representado- no que tange a suas características básicas- pelo chamado ‘círculo virtuoso do fordismo’.” ( p. 2)

O círculo virtuoso do fordismo consiste, exatamente, na barganha entre capital e trabalho, na qual o primeiro lidera a organização do processo produtivo e as decisões quanto aos mercados e investimentos, e o segundo, via organizações sindicais, luta para conquistar ganhos, como salários mais elevados e benefícios sociais, além de acesso ao consumo de massa.

As características das relações de trabalho típicas do fordismo são o reconhecimento dos sindicatos, pela sociedade, como interlocutores sociais de pleno direito; generalização dos procedimentos de negociação coletiva, com crescente contratualização das relações de emprego; e, ainda, a gestão estatal da mão de obra.

No fordismo, as organizações sindicais burocratizadas são pressionadas a trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplinarização dos trabalhadores, atendendo aos objetivos do sistema fordista de produção. Para HARVEY(1992):

“Com seu principal adversário sob controle, os interesses da classe capitalista puderam resolver o que Gramsci denominara antes problema de ‘hegemonia’ e estabelecer uma base aparentemente nova para relações de classes conducentes ao fordismo.” (p. 128)

A norma salarial fordista – manutenção de salários elevados e crescentes, que incorporem ganhos de produtividade para compensar o tipo de processo de trabalho predominante -, juntamente com a propagação do trabalho assalariado no pós-guerra, representa a garantia do consumo de massa, o que dá dinamismo ao processo de produção em massa.

Quanto à ação do Estado, novos modos de intervenção também precisaram se adequar ao modelo fordista, de forma a estabilizar o capitalismo e evitar soluções nacional-socialistas como repressões ou nacionalismos. Essa nova configuração dos poderes do Estado só foi resolvido, de fato, depois de 1945, o que possibilitou ao fordismo alcançar a sua maturidade como regime de acumulação. Assim, ele tornou-se a base de um longo período de expansão pós-guerra, que manteve-se mais ou menos estável até os anos 70.

O período keynesiano-fordista pode ser caracterizado como uma época de crescimento econômico relativamente estável, ligado ao desenvolvimento industrial e infra-estrutural de reconstrução pós-guerra; elevação do padrão de vida; tendência de controle das crises; democracia de massa preservada; e remota ameaça de guerra intercapitalista. Entretanto, o grande crescimento do período pós-guerra dependeu de uma série de

compromissos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. Segundo HARVEY (1992):

“O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso - resultou de anos de luta.” (p. 125)

Esse Estado interventor torna-se fiador do compromisso entre capital e trabalho, apesar da sua forma ter variado de acordo com o país. Não se pode falar de um modelo fordista único e homogêneo nos países centrais, pois apesar de ter sido dominante, essa forma de organização da produção não foi exclusiva dentro de um mesmo país. Não houve uma homogeneidade perfeita intra e inter-nações.

HOBBSAWM(1995) observa que a atuação do Estado, nesse período, refletiu os princípios de políticos, autoridades e capitalistas do ocidente que, no pós-guerra, recusaram um retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado. De acordo com esse autor:

“Alguns objetivos políticos— pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas— tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo. Mesmo regimes dedicados ao liberalismo econômico e político podiam agora, e precisavam, dirigir suas economias de uma maneira que antes seria rejeitada como ‘socialista’.” (p. 267)

A rejeição ao liberalismo e conseqüentemente da sua proposta de livre mercado orientou o planejamento econômico estatal nesse período. Também a posse e a administração de

indústrias, pelo Estado, tornaram-se uma realidade mais freqüente nos países ocidentais após 1945.

Entretanto, a partir da década de 1970, a rigidez do modelo fordista/keynesiano, em relação tanto aos mercados como aos contratos de trabalho, principalmente no chamado setor monopolista, mostrou-se incapaz de conter as contradições do capitalismo.

O capitalismo começou a dar sinais de crise já em meados da década de 1960, quando a recuperação da Europa Ocidental e do Japão, após a Segunda Guerra, havia se completado. Os indícios de problemas no fordismo, que aparecem devido a um processo de desaceleração do crescimento de produtividade dentro do sistema, resultam de fatores tanto técnicos como sociais e econômicos.

Os limites técnicos do fordismo estão na rigidez do sistema diante das necessidades colocadas pela atual conjuntura econômica mundial que tem exigido maior flexibilidade. O fordismo mostrou-se incapaz de atender a necessidade de maior produção do mercado global, apresentando limites na possibilidade de mudança de modelos e na capacidade de adaptação à produção de curto prazo.

Quanto aos fatores de ordem sócio-econômica, que sinalizam a crise do fordismo em nível mundial, é importante lembrar a queda da produtividade e da lucratividade corporativas após 1966, que marca o início de um problema fiscal nos EUA. Esse país se vê obrigado a acelerar a inflação, destituindo o dólar do papel de moeda reserva internacional estável e dando sinais da redução do poder norte americano de regulamentar o sistema financeiro internacional. Isso irá afetar as relações internacionais, deteriorando o modo de regulação do sistema capitalista mundial.

A crise do petróleo em 1973 acentuou a profunda recessão do período, tornando as décadas de 70 e 80 um período de reestruturação econômica, social e política. Novas experiências na organização industrial e na vida social e política começaram a surgir, marcando a passagem para um novo regime de acumulação, juntamente com um novo sistema de regulação política e social.

Os sintomas de crise do capitalismo, sob o modelo fordista, podem ainda ser observados em fins dos anos 60, através de uma grande movimentação operária que esteve presente em boa parte das sociedades capitalistas avançadas. De acordo com FERREIRA (1993), os trabalhadores irão se mostrar insatisfeitos quanto à forma taylorista/fordista de organização do processo de produção, questionando a disciplina do trabalho fabril. O processo de resistência dos trabalhadores diretos se expressa pelo aumento do absentismo, atrasos, sabotagens e pedidos de demissão. Nesse período, há um incremento do poder dos sindicatos, que obtêm maiores conquistas econômicas para os trabalhadores e negocia aspectos da organização e gestão da produção: hora-extra, trabalho noturno, estrutura de cargos e salários, ritmos da linha de montagem etc.

Toda essa situação de crise leva à afirmação de um novo regime, denominado acumulação flexível, que opõe-se à rigidez fordista. HARVEY(1992) oferece uma definição da acumulação flexível:

“Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos

industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas...”  
(p.140)

O esgotamento do fordismo tem implicado em transformações no nível tecnológico, denominada por alguns autores como terceira revolução industrial; em inovações na organização do trabalho e da produção; e por mudanças nas formas de concorrência intercapitalista, devido às alterações nos mercados de produtos.

FERREIRA(1993) afirma que as mudanças ocorridas nos mercados e na concorrência intercapitalista expressam os limites da organização da produção em massa de produtos indiferenciados. Até os anos 60, os mercados eram regidos pelas demandas, significando, para as empresas, que a saída de produtos era garantida. Nos anos 70, os mercados tornam-se regidos pela oferta, uma vez que as capacidades instaladas são superiores às demandas. Passou-se da situação em que a competição e a concorrência eram baseadas na produção em escala a baixos custos, havendo excesso de demanda no mercado, para uma concorrência baseada na qualidade e na diferenciação, ainda que as exigências relativas aos custos permanecessem. Qualidade e diferenciação são elementos básicos para a competitividade. Ainda de acordo com o mesmo autor:

“Tais mudanças implicam na condenação - por inadequação às novas condições de mercado e competitividade - dos sistemas rígidos, e na tendência crescente à busca de esquemas flexíveis de produção capazes de se adaptar à volatilidade e à diversificação da demanda.” (p. 13)

Um novo conceito de organização do trabalho e da produção irá substituir o modelo taylorista. Tal conceito se baseia na substituição dos postos individuais e tarefas parceladas por ilhas de trabalhadores, que realizam um conjunto homogêneo de tarefas em pequenos grupos. Ocorre, ainda, uma quebra do caráter unidimensional das linhas de montagem e de fabricação. A oficina torna-se uma rede de mini-linhas, entre as quais o

produto circula. A substituição das cadências fixas pelas cadências flexíveis, nas quais o transportador se move sobre uma rede, também retrata mudanças no modo de organização do trabalho.

Se à organização taylorista/fordista do trabalho correspondeu o Estado do Bem-Estar Social, o modelo de acumulação flexível exigirá uma outra configuração do Estado que, dentro desse contexto, irá buscar a estabilidade econômica, caracterizando-se pelo descomprometimento com as políticas sociais, ausentando-se da intervenção no mercado e da regulação dos conflitos entre capital e trabalho. Ocorre, então, um processo de flexibilização dos salários e do emprego.

Aliado ao cenário de desemprego, o uso cada vez mais freqüente de contratos temporários de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas passam a ser uma dura realidade enfrentada pelo trabalhador. O desemprego estrutural, ao reduzir o operariado industrial, aumenta o trabalho precário e transfere mão-de-obra assalariada para o setor de serviços e para a economia informal. Nesse contexto de desemprego e subemprego, os jovens aparecem como uma das parcelas da população que têm mais dificuldades de inserção no mundo do trabalho, o que traz implicações para a articulação que eles fazem entre escola e trabalho.

Esta situação de desemprego, enfrentada não apenas pelos jovens, mas por todos os setores da população brasileira, é fruto da necessidade do capitalismo de resolver a sua crise. Os fatores, tanto técnicos como socio-econômicos que desaceleraram os ganhos de produtividade, gerando uma compressão dos níveis de lucratividade em vários setores da economia, entraram em choque com a rigidez da norma salarial e das relações de emprego vigentes.



Todas as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual levaram o empresariado a preocupar-se em manter os índices de produtividade e competitividade. Assim, novas demandas são feitas à educação, colocando-se como argumento o objetivo de garantir o desenvolvimento nacional, numa volta à teoria do capital humano.

Essa teoria, de origem norte-americana, que segundo KUENZER (1988) encontrou terreno fértil no Brasil dos anos 60, apontava o caminho para se atingir, em termos individuais, maiores níveis de renda. A educação passou a ser entendida como instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico, que se daria através da qualificação profissional. De acordo com essa autora:

“Considerada a importância da educação e a necessidade de combater a ineficiência do sistema de ensino, surgiram e se reforçaram as propostas de planejamento educacional, apoiadas também nos estudos dos economistas da educação, que tinham por base a relação entre o aumento da demanda social e a escassez dos recursos, o que exigiria a identificação das necessidades, o controle da execução e o aumento da produtividade. Concebida como investimento individual e social, a educação deveria ser objeto de planejamento vinculado ao plano global de desenvolvimento.” (p.43)

Assim, o retorno aos princípios da teoria do capital humano leva a um raciocínio que associa desenvolvimento nacional e educação, cuja melhoria da qualidade de vida se relaciona diretamente ao acesso à educação básica. Com isso, a demanda por um novo perfil de trabalhador vem acompanhada da suposição de que a capacitação profissional deve se dar a partir de um novo modelo de competências, o que garantiria maior empregabilidade.

## 2- A noção de competência e o novo perfil de trabalhador

A introdução de novas tecnologias no processo produtivo irá afetar a organização do trabalho e o processo de produção, garantindo, ainda, maior competitividade no mercado internacional. Um novo paradigma se apresenta, tendo como base a automação flexível, sucedendo a automação rígida do paradigma fordista. A mudança de paradigma leva o capital a fazer novas demandas à força de trabalho, colocando em questão o perfil do trabalhador que atua no posto específico de trabalho, o qual se capacitou na prática ou por meio da qualificação formal.

O conceito de qualificação do operariado a partir do paradigma fordista, de acordo com FOGAÇA (1992),

“... se restringiria cada vez mais ao preparo para a simples execução de tarefas pré-determinadas pelos setores de planejamento da produção, num ritmo estabelecido pelos estudos de tempos e movimentos. Do ponto de vista dos conteúdos formais, esse preparo também seria limitado ao mínimo indispensável de conhecimentos gerais e técnicos, direta e estritamente relacionados ao conjunto de tarefas e operações que compõem a ocupação.” (p.19)

O paradigma decorrente da automação flexível, segundo a mesma autora, por não se apoiar no parcelamento das funções ou na fragmentação do processo de produção, devolve ao trabalhador boa parte do controle e do conhecimento do processo de produção, exigindo do trabalhador qualificado novas qualidades que anteriormente se restringiam à supervisão, à gerência e aos profissionais de nível superior, responsáveis pelo planejamento do processo de trabalho e de produção. Ao envolver máquinas e processos versáteis, o novo paradigma coloca em discussão os pressupostos do processo

de desqualificação do paradigma fordista, pois há uma complexificação dos conteúdos que acompanha a aparente simplificação das rotinas de trabalho.

É preciso lembrar, entretanto, que alguns estudos (CARVALHO & SCHMITZ, 1990; WOOD, 1991; FERREIRA et al, 1991; FERREIRA, 1993) indicam a convivência contraditória do modelo fordista com o chamado modelo japonês. A heterogeneidade aparece tanto no âmbito internacional, como no interior das empresas ou, ainda, nos diversos setores da economia de cada país.

No Brasil, as transformações provocadas pela competitividade do capitalismo globalizado irão afetar a forma de produção, através das novas tecnologias, da organização e gestão do trabalho. Pressionado, o empresariado nacional fará demandas à educação para adequar-se às exigências por maior competitividade global.

O novo perfil de qualificação da força de trabalho, que emerge da flexibilização funcional, vem acompanhado do discurso que propõe maior nível de escolaridade do trabalhador. Busca-se a capacidade de trabalhar em grupo e adaptar-se às novas situações, juntamente com um maior grau de abstração. Novas habilidades cognitivas, comportamentais e comunicativas são valorizadas.

De acordo com BRUNO (1997):

“Com a reestruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a 'cultura organizacional' da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização.” (p.39)

Segundo o discurso que prega a necessidade de um novo tipo de trabalhador, os operários devem ser mais ativos no processo produtivo. As novas tecnologias irão requerer um conjunto de requisitos profissionais que determinam um novo perfil básico do trabalhador. Isso irá demandar uma revisão das estruturas dos mecanismos de qualificação profissional e dos sistemas educacionais, tanto no próprio local de trabalho como das instituições de formação profissional e, ainda, dos sistemas de educação regular.

A partir da noção de competência, o capital faz propostas ao sistema educacional, estabelecendo uma relação direta entre qualificação, empregabilidade e desenvolvimento. Esse discurso impõe-se para toda a sociedade.

De acordo com MACHADO(1992):

“Com a flexibilização funcional um novo perfil de qualificação da força de trabalho parece emergir e, em linhas gerais, pode-se dizer que estão sendo postas exigências como: posse de escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações.” (p. 15)

Assim, um novo conceito de qualificação emerge do paradigma da automação flexível, impondo uma revisão não apenas do processo de organização e gestão das atividades produtivas, mas também do processo de preparação da força de trabalho. Isso irá afetar as instituições que têm partilhado da tarefa de formar os indivíduos para o desempenho das atividades profissionais, fazendo novas demandas a elas, sobretudo ao sistema de educação formal. Sendo assim, percebe-se que maior responsabilidade é conferida ao sistema educacional na inserção dos indivíduos na esfera produtiva, pressupondo a

adoção de novos conceitos políticos e pedagógicos que determinam amplas reformas educacionais.

A concepção de que a educação básica e a formação profissional são necessárias para atender às necessidades produtivas pode ser assim resumida:

“O conjunto dos requisitos profissionais impostos pelas novas tecnologias compõe um novo perfil profissional básico que, se observado atentamente, permite vislumbrar a necessidade de revisão da estrutura dos sistemas educacionais, de modo a se chegar a uma educação que integre os objetivos que estão identificados com os conteúdos da educação geral, àqueles que dizem respeito à formação especial.” (FOGAÇA, 1992, p. 22)

Substituindo o conceito de qualificação, o modelo de competências se torna, atualmente, uma referência para a formação do trabalhador. A noção de competência se mostra presente no discurso empresarial a partir de fins da década de 1980, possuindo, portanto, a marca política e ideológica de sua origem. Diferentemente da noção de qualificação, a competência não envolve a idéia de relação social.

De acordo com HIRATA (1994), o conceito de qualificação expressa uma ampla dimensão, compreendendo a qualificação do emprego, a qualificação do trabalhador e, ainda, a qualificação como relação social. A qualificação do emprego refere-se às exigências apresentadas pela empresa para se exercer determinadas funções em postos específicos de trabalho, servindo de base para a classificação profissional. A qualificação do trabalhador, por sua vez, sendo uma concepção mais ampla do que a primeira, incorpora as qualificações sociais ou tácitas que não são consideradas pela qualificação do emprego.

Quanto à qualificação como relação social, esta expressa a correlação de forças entre capital e trabalho, onde a concepção de força de trabalho como mercadoria aparece de forma mais concreta. Ainda de acordo com a mesma autora, é nessa correlação de forças, historicamente conflitiva, que se definem o valor de uso e o valor de troca da mercadoria força de trabalho. Assim, a noção de competência, ao excluir a idéia de qualificação como relação social, passa a valorizar a colaboração e o engajamento, em detrimento da postura crítica.

HIRATA (1994) faz, ainda, referência à nova empresa, organizada sob o modelo japonês, afirmando que a noção de competência surge a partir da crise da noção de postos de trabalho, pois a distribuição instável das tarefas substitui as exigências desses postos.

Segundo MACHADO (1992), com o enorme salto tecnológico da automação, da robótica e da microeletrônica, os equipamentos tornam-se flexíveis. A máquina passa a possuir comando externo (software), podendo ser programada para atender à crescente diversificação do mercado. Os processos de trabalho irão se modificar em função dessas mudanças de base técnica, influenciando o movimento de qualificação e desqualificação da força de trabalho. A autora considera que os processos de trabalho e as funções também irão se flexibilizar devido à automação flexível, mas chama atenção para o fato de que a nova exigência de qualificação não é geral, pois formas rígidas de trabalho convivem com formas flexíveis.

FERRETTI (1997) sugere, nesta mesma perspectiva, que as transformações que vêm ocorrendo na sociedade sejam vistas como um processo, e não como algo acabado. Na verdade, não houve um esgotamento do paradigma fordista de produção e sua total

substituição por outro. A visão de esgotamento do fordismo tende a ignorar as relações entre continuidade/ruptura, simplificando o que é complexo. Apesar das novas tecnologias exigirem outros requisitos dos trabalhadores, a relação linear referida não dá conta da realidade.

Ainda de acordo com FERRETTI (1997), é nesse contexto que surge o chamado modelo de competências, que objetiva orientar a formação de mão-de-obra compatível com a organização do trabalho que convém ao empresariado. Esse conceito, contrapondo-se ao de qualificação profissional, tem em vista maior produtividade com qualidade. Sua ênfase recai mais na capacidade do trabalhador para resolver problemas e enfrentar imprevistos na situação de trabalho do que na posse de saberes técnicos. Nesse modelo, a negociação é mais valorizada do que o embate, dificultando uma postura crítica por parte do trabalhador.

Para FERRETTI (1997), as competências podem ser caracterizadas por dois componentes principais: cognições e comportamentos, sendo os segundos mais valorizados. Nesse sentido, o enfoque nas competências estaria remetendo mais à subjetividade do que ao posto de trabalho. Na verdade, quando o modelo de competências, que se caracteriza pela imprecisão conceitual, substitui a relação definida pela qualificação, a posse do conhecimento do ofício é colocada em segundo plano. Apela-se para a subjetividade do trabalhador, valorizando-se o “saber-ser”.

Essa expressão, geralmente utilizada na literatura que trata do modelo de competência, refere-se às qualidades pessoais requeridas no trabalho, a fim de garantir maior produtividade. Segundo SANTOS (2000), ela pode ser assim definida:

“O saber-ser compreende qualidades tais como ordem, método, precisão, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade e comunicabilidade. Esse tipo de saber ganhou evidência, nas últimas décadas, com a reestruturação produtiva, movimento marcado pela introdução de mudanças no trabalho e na produção. O saber-ser é um dos pilares do tripé que sustenta o chamado modelo de competências com o qual os empresários têm avaliado a qualificação de cada trabalhador. Os outros dois são os saberes específicos que constituem uma profissão e o saber-fazer.” (p.298)

O modelo de competências, através da busca de flexibilização da mão-de-obra e das máquinas, está perfeitamente de acordo com os princípios do modelo japonês. Para CORIAT (1993), o modelo japonês possibilita aumentar a produtividade, além de resolver a questão da resistência da força de trabalho qualificada que se opunha à racionalização do trabalho, típica do modelo fordista, ao contribuir para a

“... *desespecialização dos trabalhadores qualificados* por meio da instalação de uma certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e das máquinas, concretizada pelas recomendações conjuntas de *‘liberalização’* da produção, da *‘autonomia’* e multifuncionalidade dos trabalhadores.” (p.81, grifos do autor)

Para MACHADO (1998a), haveria uma visão utilitarista da competência, que implica em sérias consequências para os objetivos da educação,

“... pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nesses termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante.” (p.28)

Assim, a noção de competência propõe a reeducação dos trabalhadores, supondo que assim eles estarão preparados para a competitividade e para a possibilidade de adquirir e/ou preservar o emprego. Nesse sentido, o capital faz propostas ao sistema educacional, através do discurso da educação para o desenvolvimento e para a empregabilidade.



### **3- Os limites da relação entre educação e empregabilidade**

Acompanhando a perspectiva anterior, do novo perfil de trabalhador, há atualmente um outro discurso que associa educação e empregabilidade, gerando o desenvolvimento da falsa idéia de que existe uma correspondência direta entre maior escolaridade, ou maior capacitação profissional, e maiores oportunidades de trabalho. É um discurso em que a qualificação profissional é tida como condição básica para a manutenção do emprego e para o desenvolvimento industrial, devendo a escola cumprir o papel de preparação da mão-de-obra dentro da expectativa do capital.

Nessa perspectiva, passa-se a valorizar o trabalhador com maior grau de escolaridade. Níveis de formação geral e profissional mais elevados tornam-se uma exigência na disputa pelos empregos disponíveis. A noção de empregabilidade traz a idéia de que o desemprego poderia ser resolvido no nível individual, afirmando-se que ele se torna realidade para aqueles que não têm condições de aprender continuamente e acompanhar a evolução tecnológica. Assim, evita-se o questionamento do desemprego estrutural, fazendo com que os investimentos públicos em políticas de qualificação profissional e de educação básica não venham acompanhados de investimentos, na mesma proporção, em setores produtivos e geradores de emprego.

Percebe-se que o novo paradigma produtivo levou a uma proximidade entre os discursos de organismos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID, o Fundo Monetário Internacional- FMI, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe- CEPAL etc, e o discurso do Estado, refletindo, inclusive, nas políticas públicas para a

educação. Também as instituições representantes dos interesses empresariais apresentam os mesmos argumentos em seus discursos, cujos investimentos em educação básica são vistos, geralmente, como política de promoção do desenvolvimento nacional, capazes de estimular a criação de emprego e renda.

MIRANDA(1997) afirma que a CEPAL, através do documento *Transformación productiva con equidad*, de 1990,

“sugere que indivíduos, setores sociais e países devam se tornar competitivos, ou seja, devam adequar-se às exigências do mercado. A competitividade autêntica [...] deve pautar-se, segundo o documento, pelos investimentos em capital humano, buscando convergência entre competitividade e sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social.” ( p.39)

A forma como as exigências por novas qualificações estão sendo colocadas, juntamente com a expectativa do tipo de formação que deve ser oferecida aos trabalhadores, é questionada por autoras como MACHADO (1998a), TANGUY (1999), SEGNINI (2000), entre outros.

A relação entre educação e trabalho, e seus vínculos com o desenvolvimento, segundo SEGNINI (2000), estaria servindo mais para legitimar as mudanças no mercado de trabalho, como o desemprego e a precarização das relações trabalhistas, do que para responder a uma exigência real dos processos de produção de bens e serviços. Para essa autora:

“O desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, sobretudo nos setores mais modernos da sociedade, é tomado como um dos argumentos para relativizar esta perspectiva instrumental da educação que se expressa como se fosse capaz de garantir o emprego e a ascensão na hierarquia das empresas e na escala salarial; ou seja, como sendo capaz de garantir empregabilidade.” (p.25)

Para reforçar a idéia de que há um equívoco no discurso em que a educação é tida como capaz de resolver o problema do desemprego, essa autora recorre a dados do próprio Ministério do Trabalho que mostram o crescente desemprego de trabalhadores escolarizados nos últimos anos. Tais dados permitem constatar que as 218 mil vagas criadas no Brasil, em 1996, com carteira assinada, tiveram percentual de ocupação decrescente à medida que o nível de escolaridade aumentava.

Um bom exemplo da inadequação do pressuposto de que existe uma correspondência direta entre maior escolaridade ou maior capacitação profissional e maiores oportunidades de trabalho é o problema do desemprego juvenil nos países desenvolvidos, onde os sistemas educativos estão supostamente atualizados.

TANGUY(1999), analisando a situação dos jovens na França, afirma que paralelamente ao crescimento do nível de escolaridade desse grupo ocorre o crescimento do desemprego. Entre os jovens com maior escolaridade, ocorre a inserção em trabalhos precários, ou subempregos, denominados estágios. Contestando a associação que é feita entre formação e emprego, a autora afirma que apesar do crescente aumento do nível de formação dos jovens na França, o acesso dessa população aos empregos não deixou de ser problemático.

Segundo MATTOSO & POCHMANN (1998), a crise dos anos dourados, a partir da década de 1970, marca a passagem do desemprego conjuntural para o desemprego estrutural. Isso porque as taxas de crescimento econômico têm se apresentado

relativamente mais baixas quando comparadas aos anos anteriores<sup>6</sup>, implicando numa tendência crescente de uma parcela da força de trabalho permanecer desempregada. No Brasil, ao mesmo tempo que ocorre uma redução do emprego formal, com registro em carteira, acontece o aumento do trabalho sem registro, temporário, denominado ocupação por conta própria e, ainda dos serviços terceirizados. Essa forma de “desestruturação produtiva”, segundo esses autores, vem acompanhada do aumento do desemprego.

Na realidade, assiste-se, atualmente, a uma acentuação das condições precárias de trabalho. Ocorre uma ampliação da eliminação de postos de trabalho e o crescimento do desemprego estrutural, seguido do sistema de terceirização e de subcontratações, da desregulamentação das relações de trabalho e de salário, o que significa um aprofundamento da exploração do capital sobre a força-de-trabalho. Para MACHADO (1998a):

“A crise social vem se agravando em todo o mundo, pois o avanço da concorrência capitalista e as medidas racionalizadoras adotadas para garantir o atual conceito de produtividade e qualidade vêm antecipando a desvalorização das capacidades produtivas já instaladas e ainda utilizáveis, à diminuição do número de indústrias de muitas regiões, ao desmantelamento dos sistemas de proteção social e à desestruturação e à ampliação do mercado de trabalho não-formal. Assiste-se, portanto, ao aprofundamento das distorções distributivas, inerentes ao modo de produção capitalista.” ( p.16)

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que o estudo dos autores citados é de 1998. No último ano, as taxas de crescimento econômico têm se mostrado novamente em ascensão. No entanto, o desemprego permanece como um grave problema a ser enfrentado pelos trabalhadores.

A intensificação do desemprego, que afeta gravemente a sociedade brasileira, atinge de forma acentuada a população jovem. Dados estatísticos indicam que os brasileiros que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos formam um contingente de aproximadamente 32 milhões de jovens neste final de século, apresentando grande dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.

Os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego da SEADE/DIEESE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos – mostram a situação de desemprego de adolescentes e jovens no Brasil nas décadas de 80 e 90. Em 1985, a taxa de desemprego geral no Brasil era de 12,2%, atingindo 25,5% dos adolescentes (de 15 a 19 anos) e 14,1% dos jovens (de 20 a 24 anos). Uma década mais tarde, em 1995, a taxa de desemprego total no Brasil estava em torno de 13,2%, sendo que 21,4% dos adolescentes e 16,7% dos jovens estavam desempregados. (MADEIRA, 1996, apud MARTINS, 1997, p.100).

É nesse contexto de crise que o conceito de empregabilidade surge, supondo que o indivíduo se torna ou se mantém desempregado por não estar devidamente qualificado para o novo paradigma produtivo, responsabilizando o próprio trabalhador pelo desemprego. O trabalhador torna-se, então, responsável pelo seu desemprego por não atender às demandas do mercado por maior qualificação ou maior nível de escolaridade. Assim, a noção de empregabilidade, interpretada de forma linear e simplificada, contribui para uma visão acrítica do trabalhador, fazendo com que ele aceite trabalhar sob condições precárias para fugir da responsabilidade individual do desemprego, deixando de lado as discussões das dimensões estruturais da questão.

Segundo FERRETTI (1997), a aceitação da concepção burguesa, que associa os méritos individuais ao espaço a ser ocupado por cada indivíduo no mercado de trabalho, leva a população a tentar conseguir a inserção neste mercado através do aumento da escolaridade e da capacitação. Os trabalhadores são chamados a se qualificarem de acordo com as exigências do capitalismo mundializado.

MACHADO (1998a), nessa mesma perspectiva, afirma que:

“O conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas **da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho** e ao poder que possuem de negociar sua capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência.” ( p.18, grifos da autora)

O conceito de empregabilidade, além de transferir para o próprio trabalhador a responsabilidade pela não contratação ou pela demissão, associa-se a uma política de seleção da empresa, que define como trabalhador não empregável aquele que não possui a formação por ela exigida. Ignoram-se os fatores de ordem macro-econômica que contribuem para o desemprego, e afirma-se que o acesso ao mesmo depende da vontade individual de formação.

Segundo OLIVEIRA (2000), a educação não pode pretender resolver problemas que não são da sua responsabilidade. Ainda que o novo padrão tecnológico de produção exija maior nível de educação básica para a inserção dos trabalhadores no processo produtivo, tornando-se cada vez mais condição para o emprego formal e melhor remunerado, ela não pode jamais ser considerada como saída para resolver de vez a questão do desemprego. A excessiva valorização da educação, através da noção de empregabilidade, irá supor que não há responsabilidade do Estado e da sociedade na

execução de políticas de emprego, desvinculando geração de emprego e política de crescimento econômico. Para essa autora, a educação formal ou informal não resolve, por si só, um problema que está no modo de organização e desenvolvimento social adotado.

O discurso atual em torno da necessidade de ampliação do acesso à educação básica dá, ainda, grande valor à sua contribuição para o desenvolvimento, acabando por obscurecer o papel de outros fatores. Não desconhecendo a necessidade de que sejam feitos investimentos na educação, é preciso problematizar a valorização da mesma como saída para a questão do desemprego, pois há um limite estrutural entre qualificação e a possibilidade de conseguir um emprego ou manter-se empregado.

Parece clara a fragilidade da relação direta entre trabalho e educação que acompanha a noção de empregabilidade. Apesar dos investimentos em qualificação e formação profissional não estarem se mostrando eficientes para reduzir as tendências de desemprego, a escola, enquanto espaço de produção da capacidade de trabalho, tem sido objeto de propostas de reestruturação nesse momento de crise do capitalismo.

A noção de educação para empregabilidade irá demandar um perfil de trabalhador impondo exigências ao sistema de ensino. É nesse contexto que a discussão sobre as políticas públicas para educação no Brasil torna-se relevante. As mudanças no sistema de ensino se dão a partir do discurso da educação para a empregabilidade.

#### **4- As demandas feitas à educação**

Tenho abordado as transformações pelas quais passa a sociedade atual, procurando dimensionar como essas mudanças refletem no sistema de ensino, fruto do discurso da educação para a empregabilidade. Esse discurso dá suporte a uma prática de seleção de mão de obra nas empresas, que passaram a exigir níveis de formação geral e profissional mais elevados na ocupação dos empregos disponíveis.

Nesse contexto de mudanças, ocorre um movimento de pressão sobre o sistema educacional. Surge a proposta de que a formação de caráter geral, mais demorada, seja oferecida pelo sistema público de ensino, que é considerado menos flexível, mas capaz de oferecer as bases para a formação profissional. A formação mais ágil, mais flexível e mais onerosa deverá ser realizada pelas agências de formação profissional, ou seja, pelas escolas técnicas federais, estaduais e particulares, supondo que desta forma poderão responder às demandas do setor empresarial envolvido com as inovações tecnológicas.

Diante dessa realidade, vê-se o governo brasileiro implementar reformulações que afetam o setor educacional, redefinindo as políticas de educação para o país e, conseqüentemente, para o ensino médio. Políticas que sofrem a influência da lógica definida por alguns organismos internacionais e das demandas do empresariado nacional e internacional por novas qualificações dos trabalhadores.

Ocorre uma concepção quase consensual, na sociedade atual, de que a formação geral básica é pré-requisito para se alcançar o novo perfil de trabalhador desejado pelo



empresariado, o que leva os órgãos gestores governamentais e empresariais, ligados à política de educação profissional, a recorrerem às diversas instituições educacionais, fazendo demandas a elas, inclusive ao ensino médio, enquanto parte integrante do sistema de educação regular.

Nesta pesquisa, o foco é a experiência de jovens alunos do ensino médio. Esses jovens, apesar de, efetivamente, não estavam sob as determinações legais da reforma do ensino médio, sofreram tudo aquilo que a gerou, vivendo os seus antecedentes e a aprovação da mesma. E, ainda, estão inseridos num mercado de trabalho, o qual tem feito muitas demandas à formação do trabalhador, influenciando, inclusive, nos rumos da reforma educacional.

A reforma dos anos 90 possui uma concepção que articula trabalho e educação de maneira diferenciada da legislação anterior. Tal concepção, certamente, reflete e ao mesmo tempo influencia as relações que os jovens alunos trabalhadores do ensino médio estabelecem entre trabalho e educação. Retomo, a seguir, um pouco da história do ensino médio no Brasil para mostrar como tem se dado a articulação entre ambos em termos de políticas públicas.

#### *4.1- O ensino médio no Brasil: um pouco de sua história*

No Brasil, há uma polêmica histórica em relação à organização dual do ensino médio, que sempre se caracterizou pela separação entre formação acadêmica, destinada às elites e o ensino profissional, dirigido à classe trabalhadora.

KUENZER(1997), ao analisar as propostas produzidas pelos organismos oficiais para o ensino médio ao longo da história da educação brasileira, afirma que:

“A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica que tem levado não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40.” (p.10)

Em 1942, a Reforma Capanema, através das Leis orgânicas do Estado Novo, estruturou os ensinos profissionais (industrial, agrícola, normal e comercial) como sub-sistemas. Isso representou o estabelecimento de duas redes paralelas: de um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, voltado para capacitar ao ingresso no ensino superior, de outro, um ensino profissional “destinado às classes menos favorecidas”. Assim, antes de 1950, os cursos do tipo profissional se organizavam em redes distintas dos cursos acadêmicos, de formação propedêutica. Entretanto, a partir de 1950, algumas modificações introduzidas na legislação tornaram os cursos profissionalizantes equivalentes ao curso secundário. Em 1953, os egressos dos cursos técnicos passaram a ter acesso a qualquer curso superior, desde que aprovados em exame de complementação.

De acordo com CUNHA (1998), as leis de equivalência, juntamente com a LDB nº 4024/61, levaram os diversos ramos do 2º ciclo do ensino médio, que mais tarde veio a chamar-se 2º grau, a assumirem a função propedêutica. Isso ocorreu devido à eliminação das barreiras de candidatura ao ensino superior, o que afetou, inclusive, e de forma especial, o ensino técnico, que ao invés de ser terminal, passou a orientar-se cada vez mais para preparar seus alunos para os vestibulares.

Ainda de acordo com esse autor, a instituição da lei nº 5692/71 pretendia articular todo o 2º grau às necessidades do mercado, através de uma política de profissionalização universal e compulsória desse ramo de ensino. Essa profissionalização obrigatória foi justificada pela falta de técnicos de nível médio para atender ao mercado em expansão.

Essa política de profissionalização universal e compulsória, imposta pela lei nº 5692/71, segundo CUNHA (1998), encontrou resistências generalizadas, tanto de estudantes, como de proprietários de escolas privadas, de empresários e de professores das escolas técnicas. O fracasso dessa política gerou a desorganização do 2º grau, causando grande estrago na rede pública. Na verdade, ao invés de integrar os dois tipos de formação, a referida lei levou à justaposição das mesmas.

No governo Geisel, houve um processo de reinterpretação da lei nº 5692/71 e dos pareceres relativos à educação nacional, fazendo com que a formação de técnicos e de auxiliares técnicos se restringisse a algumas escolas. Com o parecer 76/75, passou-se a permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis de 2º grau: técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica. Segundo CUNHA (1998):

“A maior parte poderia montar o segmento especial do currículo com disciplinas básicas, voltadas para a habilitação futura em ‘famílias ocupacionais’. Com isso, ficava mais evidente a simulação da profissionalização e reforçada a função propedêutica do ensino de 2º grau.” (p.14)

Ainda de acordo com o mesmo autor, a lei nº 7.044/82 veio substituir a qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho. A imprecisão do termo, apesar de manter a proposta do ensino profissionalizante, acabava por permitir qualquer tipo de organização curricular. Essa nova reforma retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau, mesmo a chamada habilitação profissional básica. A

possibilidade do ensino de 2º grau apenas “ensejar” a habilitação profissional, ainda segundo esse autor, transforma os currículos das escolas públicas das redes estaduais em um amontoado de disciplinas sem unidade, contribuindo para a deterioração dessas redes públicas e para o aumento da procura pela rede privada.

Assim, as várias reformas na lei nº 5692/71 não conseguiram evitar o aprofundamento da situação de falta de identidade, tanto no ensino propedêutico como no profissionalizante. A seguir, trato de como trabalho e educação têm se articulado no ensino médio, sob a nova legislação.

#### *4.2- A articulação entre trabalho e educação nas políticas públicas dos anos 90*

Com a reforma atual, o ensino médio, considerado a etapa final da educação básica pelo artigo 35 da LDB nº 9394/96, continua buscando a sua identidade. Como já foi demonstrado, ao longo de nossa história, esse nível de ensino oscila entre sua função propedêutica e o atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

Uma das lutas mais antigas em relação ao ensino médio no Brasil é a tentativa de uma identidade que o unifique, a fim de que a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante seja superada.

Na LDB/96, o ensino médio, etapa final da educação básica, deve ter duração mínima de três anos. A concepção curricular do ensino médio possibilita uma formação geral para a continuidade dos estudos, e ainda a preparação para o trabalho, através de

disciplinas optativas, não profissionalizantes. No parágrafo 2º, o artigo 36 da citada lei afirma que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Quanto à educação profissional, a LDB/96 faz referência a este tipo de formação no capítulo III. O artigo 40, do referido capítulo, afirma que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

Segundo CUNHA (1998), duas interpretações desse artigo podem ser feitas. É possível o entendimento de que o ensino médio e a educação profissional se articulam através de dois segmentos distintos. Mas, também, pode-se interpretar que são duas dimensões curriculares, num sistema não segmentado. Optando pela primeira interpretação, o Ministério da Educação encerrou a questão, tornando, inclusive, desnecessária a aprovação de mais um projeto de lei. Através do decreto presidencial nº 2.208/97, seguido da portaria ministerial nº 646/97, a educação profissional foi regulamentada.

De acordo com o referido decreto, a educação profissional, como segmento distinto do ensino médio, passa a oferecer certificação através de três níveis distintos de qualificação. O nível básico é destinado à qualificação e requalificação de profissionais, independente da escolaridade anterior dos mesmos. O nível técnico destina-se aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, oferecendo cursos independente deste nível de ensino, com organização curricular própria. No nível tecnológico, os cursos são de nível superior para alunos egressos dos ensinos médio e técnico. Assim, a articulação da educação profissional com o ensino médio passa a ocorrer no nível técnico. O ensino

médio torna-se, então, objeto de mudanças no processo de implementação da nova política de educação profissional.

As possibilidades de uma educação única e integrada no nível médio se vê frustrada pelo decreto nº 2.208/97, que institui a educação profissional como um sistema paralelo ao nível médio, mantendo a dualidade nesse nível de ensino. Assim, a articulação entre ensino médio e educação profissional, ao fazer-se a partir de dois segmentos distintos, em que não há equivalência entre os dois tipos de formação, retoma uma configuração próxima ao que era antes da LDB/61. O ensino acadêmico oferece o diploma, enquanto o profissionalizante de nível técnico oferece o certificado profissional.

Referindo-se ao ensino médio no Brasil, PEREIRA & TEIXEIRA (1997) criticam sua dualidade histórica e acrescentam:

“Sem dúvida, trata-se de uma etapa fundamental do processo educativo a ser trabalhada junto aos jovens, que vivem momentos de transição entre a adolescência e a fase adulta, necessitando de um forte apoio para maior estruturação de suas idéias, de suas relações pessoais, envolvendo a necessidade de diálogo, orientação, visando a construção coletiva e individual de ‘rumos’ para inserir-se na sociedade”. (p.89)

Ainda segundo essas autoras, a função desse nível de ensino é possibilitar aos jovens um aprofundamento dos conhecimentos anteriormente adquiridos, consolidando o significado da ciência e das manifestações culturais em geral, devendo, ainda, possibilitar-lhes o acesso à educação profissionalizante, consolidando seu entendimento sobre os fundamentos científicos e tecnológicos, conhecendo o movimento do mundo do trabalho e as características dos processos produtivos.

Segundo FIDALGO et al (1999):

“A reforma de educação retira o caráter de educação integral do ensino técnico-profissional de nível médio, ampliando, com a modularização da educação profissional concomitante ou seqüencial à escolarização geral, as oportunidades de acesso a uma formação profissional de caráter instrumental- do ponto de vista técnico- e submissa e não crítica, do ponto de vista ético-político para o trabalhador nesta conjuntura”. (p.16)

O artigo 5º do decreto nº 2.208/97 estabelece que a educação profissional “terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. Desta forma, são estabelecidas as regras de articulação entre os dois tipos de formação, garantindo, no entanto, a especificidade de suas finalidades e, conseqüentemente, o caráter historicamente dual desse nível de ensino.

FERRETTI (1997), discutindo o caráter dual da formação de nível médio, acredita que essa questão foi reforçada pela possibilidade que a LDB/96 coloca da educação geral e da formação profissional poderem ocorrer através de duas redes distintas, o que facilitaria uma formação mais fragmentada. Para esse autor, essa dicotomia somente poderá ser resolvida se, apesar da oferta em redes diferentes, essas formações se articularem através de objetivos comuns, realmente aceitos e incorporados por ambas as redes:

“Embora teoricamente esses objetivos pareçam existir, orientados pela preocupação genérica com a formação do ‘novo’ trabalhador ‘competente’, há aí uma barreira a ser rompida, uma vez que, na tradição educacional brasileira, mostrou-se sempre difícil a articulação entre formação acadêmica e formação técnica.” ( p.255)

Ainda de acordo com esse autor, esta possibilidade mostra uma contradição entre a estrutura do ensino médio e as novas capacidades que são requeridas do trabalhador

diante das inovações tecnológicas. O trabalhador, valendo-se de conhecimentos teóricos, deve resolver criativamente problemas cotidianos.

MACHADO(1998b), nessa mesma perspectiva, afirma que a LDB n.º 9394/96, no que se refere ao ensino médio, apesar de querer superar a dualidade estrutural, não consegue escondê-la ao propor duas redes de ensino: uma para a formação geral e outra para a formação técnica profissional. Para essa autora:

“A atual LDB, no seu artigo 35, considerou resolvido esse dilema definindo que a preparação para o trabalho que cabe ao ensino médio é a básica, a que atende ao universo das ocupações. O sentido que essa Lei confere ao termo básico refere-se à importância desse ensino para a continuidade de estudos e para o aproveitamento dos conteúdos de base em programas de preparação profissional, sejam tais programas formais ou desenvolvidos em serviço, sejam seqüenciais ou concomitantes com o ensino médio.” (p.85)

Diante do exposto, pode-se perceber que a separação entre ensino médio e ensino técnico, legalizada a partir do decreto nº 2.208/97, representa um retrocesso no processo de unificação da estrutura educacional que desde os anos 50 tentava-se realizar no país. Efetivou-se a separação entre o ensino médio acadêmico e o ensino profissional, chamado na LDB/96 de educação profissional, mantendo a estrutura historicamente dual do ensino médio no país. A dualidade estrutural do ensino médio, presente na política de reforma da década de 1990, dificulta a formação profissional mais ampla.

Neste capítulo, contextualizei as condições objetivas nas quais se dá a experiência dos jovens alunos trabalhadores, que estão inseridos numa dada materialidade. Perseguindo a proposta de perceber a articulação entre trabalho e educação farei, no capítulo seguinte, uma discussão teórica que dará suporte à análise da experiência cotidiana dos



jovens alunos trabalhadores. Assim, recorro à dimensão concreta do trabalho para perceber a subjetividade ali presente.

Quanto à escola, terei referência na abordagem que a trata como espaço sócio-cultural, onde é possível captar a dinâmica de seu cotidiano, indo além das determinações sociais. Discuto, ainda, o conceito de experiência, pois ele me permite pensar a subjetividade dos jovens alunos trabalhadores, presente não apenas na escola e no trabalho, mas também em outros espaços sociais. Abordo, ainda, a especificidade da condição de jovens dos alunos trabalhadores, sujeitos desta pesquisa, reconhecendo a diversidade social e cultural da juventude na sociedade brasileira.

## CAPÍTULO II

### TRABALHO, ESCOLA E EXPERIÊNCIA

No capítulo anterior, tratei das transformações que apontam para um novo modo de acumulação do capital, enfatizando o contexto macro-estrutural no qual se desenvolvem as relações entre trabalho e educação.

Aqui, tomando como referência a articulação entre trabalho e escola, procuro abordar estes espaços enquanto *locus* de experiência do jovem aluno trabalhador que, trabalhando de dia, precisa estudar à noite.

Sentindo necessidade de apontar a dimensão positiva do trabalho, o seu valor de uso, retomo, brevemente, a representação do trabalho ao longo da história para chegar à abordagem marxista que o trata pela sua dimensão de trabalho concreto.

A escola, enquanto espaço sócio-cultural, é pensada no seu fazer cotidiano, onde os conflitos presentes colocam em evidência a experiência dos sujeitos envolvidos em sua construção, permitindo-me, ainda, ir além de suas determinações sociais.

Para destacar a vivência dos alunos trabalhadores, discuto o conceito de experiência, considerando a condição de jovens desses sujeitos.

## 1- A representação do trabalho ao longo da história

Pretendendo abordar a concepção de trabalho no decorrer da história, reporto-me brevemente ao trabalho na Grécia, passando pela concepção judaico-cristã e pela ética protestante, chegando aos economistas clássicos ingleses. Seguindo a cronologia da história, passo a pensar a concepção de trabalho em HEGEL e sua influência sobre o pensamento de MARX, no qual interessa-me buscar a diferença entre trabalho concreto e trabalho abstrato.

Início a minha análise a partir da etimologia da palavra trabalho. Em nossa língua, segundo ALBORNOZ (1986), sua origem está no latim *tripalium*, que era um instrumento de três paus, utilizado pelos agricultores para bater trigo, milho ou linho, esfiapando-os ou rasgando-os. Mas a *tripalium* liga-se, ainda, o verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa torturar, o que teria sido a função original ou posterior do instrumento *tripalium*. O registro do *tripalium* apenas como instrumento de tortura está presente na maioria dos dicionários, dando à palavra trabalho uma conotação de sofrimento. Esse sentido da palavra trabalho teria perdurado até o início do século XV, quando a idéia de padecimento foi sendo substituída por outra, dando-lhe a conotação, em várias línguas latinas, de esforço, labuta ou obra.

Em várias línguas, é possível observar, segundo SANTOS & FERREIRA (1996), que a significação da palavra trabalho possui dupla dimensão, dando-lhe a idéia, por um lado, de criação e por outro lado, de atividade repetitiva. Essas autoras apresentam esse duplo sentido, onde é possível perceber o

“... trabalho tomado como a ativa criação de uma obra por um sujeito, que implica uma idéia de liberdade, de transformação, de prazer [e] trabalho no sentido de labor, onde ganham ênfase os conteúdos de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável.”  
(p.23)

Ao longo da história esta dupla significação pode ser constatada tanto no trabalho propriamente dito, como na teorização que se faz dele e ainda no conteúdo que idéias religiosas ou culturais lhe atribuem.

Busco em SANTOS & FERREIRA (1996), ALBORNOZ(1986), WEBER(1974), SMITH (1974), HEGEL (1992) e MARX (1974) as contribuições para a compreensão do sentido do trabalho ao longo da história.

Referindo-se ao trabalho no mundo grego, SANTOS & FERREIRA (1996) afirmam que é possível verificar que nessa cultura diferenciavam-se três tipos de trabalho, onde se encontrariam presentes os dois significados acima, ou seja, ora como espaço de criação, ora como atividade repetitiva. De acordo com a categorização feita por Aristóteles, enquanto *labor*, ele é o trabalho do corpo do homem, necessário à sobrevivência. Ligado ao trabalho na terra, supõe submissão aos ritmos da natureza ou à vontade de um consumidor. Enquanto *poiesis*, ele é o trabalho propriamente dito. O trabalhador cria um produto que supõe um esforço livre, podendo dar ao produto de seu trabalho a destinação que quiser. Aqui, o trabalhador possui uma situação diferente do artesão, cujo trabalho não é livre porque é feito para garantir sua sobrevivência, além de receber remuneração e prestar serviço ao usuário, que acaba por determinar e dominar o objeto/produto e seu uso. Enquanto *praxis*, o trabalho, no mundo grego, é a atividade livre do cidadão. Sendo o domínio da vida ativa, a *praxis* possui, como instrumento, o discurso, a palavra, sendo, pois, o âmbito da vida política, onde são discutidas as

questões relativas ao convívio harmônico entre os cidadãos. A *praxis* é atividade não produtora, na qual o homem é livre, pois a sua ação não gera nada além dela mesma. Nessa perspectiva, o ato de trabalho reside no interior do próprio sujeito agente.

Essas três significações do trabalho no mundo grego permitem afirmar que o que dá sentido e comanda o conjunto da atividade de trabalho é a sua finalidade.

Posteriormente, segundo ALBORNOZ (1986), a tradição judaico-cristã dará a nossa cultura a idéia de trabalho como labuta penosa. A essa labuta, o homem, enquanto pecador, está para sempre condenado. Procura-se afastar os maus pensamentos provocados pela preguiça e pelo ócio, através do trabalho. É, também, através desse que se pode alcançar a saúde do corpo e da alma. Essa herança irá marcar de modo significativo a nossa cultura. O trabalho, longe de ser algo nobre, tem o seu valor apenas enquanto restaurador de pureza da mente, contribuindo para a resignação cristã, pois o ócio é inimigo da alma.

No século XVI, a Reforma Protestante, a partir de uma rígida ética do trabalho dará sustentação ao desenvolvimento do capitalismo. A obtenção da riqueza através do lucro é legitimada, sendo que os frutos do trabalho devem ser reinvestidos para gerar mais trabalho. Uma nova maneira de conceber o trabalho é instituída, e este passa a ser visto como base da vida, sendo o ócio uma atitude antinatural e perniciososa. Sendo virtude, o trabalho é o caminho religioso para a salvação. Todos devem trabalhar, aceitando o papel social que lhe é reservado, pois vem de Deus tanto o êxito quanto a miséria.

Para WEBER(1974), é nessa visão do trabalho como instrumento de purificação e meio de salvação que reside o “espírito do capitalismo”, ou seja, é essa a base ideológica da economia capitalista. Os valores morais da ética protestante iam ao encontro dos ideais

do capitalismo emergente. A partir da concepção de que “tempo é dinheiro”, prega-se a idéia do dever profissional, pois aquele que vai vadiar perde em dois sentidos: além de deixar de ganhar ainda gasta dinheiro. De acordo com esse autor:

“ E, na verdade, esta idéia peculiar do dever profissional, tão familiar a nós hoje, mas na realidade tão pouco evidente, é a mais característica da ‘ética social’ da cultura capitalista, e, em certo sentido, sua base fundamental. É uma obrigação que o indivíduo deve sentir e que realmente sente, com relação ao conteúdo de sua atividade profissional, não importando no que ela consiste, e particularmente, se ela aflora com uma utilização de seus poderes pessoais ou apenas de suas possessões materiais (como ‘capital’).” (p.188)

Ainda nos séculos XV, XVI e XVII, outra concepção de trabalho aparece, desenvolvendo-se nos séculos seguintes. Assim como a visão do protestantismo, ela se liga à afirmação burguesa, à noção de liberdade e à idéia de indivíduo. Tal concepção se junta às heranças cristãs e greco-romanas. O trabalho passa a ser visto como expressão da personalidade e motivação para o desenvolvimento humano, tendo um significado nele mesmo. Nessa concepção de trabalho, que surge com o Renascimento, o homem deixa de ser um animal teórico e passa a ser também um sujeito ativo, construtor e criador do mundo. As razões para trabalhar estão no próprio trabalho, sendo que a satisfação decorre do processo técnico que lhe é inerente, e não da salvação, do *status* ou do poder sobre outras pessoas. Esse período é, pois, marcado pela idéia do valor da transformação da natureza, da produção, com base na teoria e na ciência. O valor do trabalho se liga às atividades artísticas e científicas.

“Se a contemplação continua mantendo na Renascença um lugar superior ao da atividade prática, particularmente a manual, já não se repele o trabalho como uma ocupação servil, às vezes ele é prestigiado. Já não se pensa que o homem se avilta pelo simples contato com a matéria. Longe de escravizá-lo, o trabalho prático é condição necessária de sua liberdade” ( ALBORNOZ, 1986, p.60).

O século XVIII, com o Iluminismo, marca uma mudança significativa na concepção de trabalho, exaltando o domínio do homem sobre a natureza graças à ciência e à técnica, através da idéia de que são os homens “livres”, que executam as atividades de transformação da natureza. Essa idéia vai reforçando a concepção de domínio do homem sobre a natureza. Possibilita, ainda, a dupla afirmação do homem, pela teoria e pela prática, unidas na técnica.

Ainda nesse século, os economistas clássicos ingleses, especialmente SMITH e RICARDO, através da exaltação da atividade material produtiva da sociedade burguesa, desenvolvem a idéia de que o trabalho humano é fonte de toda riqueza social e de todo valor. Numa proximidade com o cristianismo da Reforma Protestante, SMITH (1974) fará apologia da divisão do trabalho. Para esse autor, a riqueza das nações é gerada pelo trabalho coletivo, capaz de transformar a riqueza bruta em produtos que possuam valor de mercado:

“É a grande multiplicação das produções das diferentes atividades humanas, originada pela divisão do trabalho, que cria, numa sociedade bem governada, a possibilidade de estender o bem-estar às camadas mais baixas do povo. Qualquer trabalhador pode dispor de uma quantidade do seu trabalho maior do que aquela de que efetivamente tem necessidade; e, como todos os outros trabalhadores estão nas mesmas condições, pode assim trocar uma grande quantidade da sua própria produção por igual quantidade dos outros ou, o que é o mesmo, pelo preço de uma grande quantidade de mercadorias produzidas por outros. Cada trabalhador fornece às outras pessoas aquilo que elas necessitam e estas pagam-lhe do mesmo modo. Difunde-se assim em todas as camadas da sociedade uma abundância geral.” (p.17)

A soma do trabalho de cada indivíduo, em seu setor e em sua posição, impede o caos e o desencontro de interesses. Essa ideologia do trabalho vê na especialização das

ocupações a causa dos progressos qualitativos e quantitativos na produção, servindo, assim, ao bem comum.

Apesar de possuírem o mérito de ver no trabalho humano toda fonte de riqueza social e de todo valor, os economistas clássicos fizeram uma imagem do homem como *homo oeconomicus*, dissociando o operário do homem concreto. A descoberta do trabalho humano como fonte de todo valor e riqueza irá possibilitar à filosofia um instrumento valioso para repensar a *praxis* humana. Entretanto, a redução do conceito de trabalho a uma dimensão meramente econômica é evidente.

Seguindo o desenvolvimento da concepção de trabalho no decorrer da história, busco o conceito de trabalho em HEGEL para chegar à formulação marxiana.

O trabalho para HEGEL (1992) é uma relação peculiar entre os homens e os objetos, no qual se unem o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, através do instrumento. A ferramenta é subjetiva na medida em que foi preparada pelo trabalhador e é por ele utilizada. Entretanto, uma vez que está objetivamente orientada em relação ao objeto de trabalho, ela é também objetiva. Sendo manifestação da racionalidade humana, os instrumentos e ferramentas expressam a sua vontade e são mediadores da relação homem/natureza. O trabalho possui, então, um caráter positivo: a satisfação do desejo e da carência do homem, ou melhor, satisfação da necessidade que é manifesta pelo desejo. Dessa forma, o trabalho é processo de transformação. Ao produzir o objeto, o homem se auto produz. Ao produzir, o homem se reconhece e é reconhecido.

Dentro dessa perspectiva, na relação social de dominação, de senhor e escravo em que se dá a produção, quem de fato é independente é o escravo. Segundo HEGEL (1992):



“A verdade da consciência independente é, por conseguinte, a consciência escrava. Sem dúvida, esta aparece de início fora de si, e não como verdade da consciência-de-si. Mas, como a dominação mostrava ser em essência o inverso do que pretendia ser, assim também a escravidão, ao realizar-se cabalmente, vai tornar-se, de fato, o contrário do que é imediatamente; entrará em si como consciência recalcada sobre si mesma e se converterá em verdadeira independência.” (p. 131)

Partindo do princípio de que a relação entre os homens e os objetos, através do trabalho, cria a relação dos homens entre si, HEGEL (1992) enriquece o conceito de trabalho, apresentando a sua positividade e seu papel na formação do homem. Assim, a atividade prática material, no pensamento desse autor, adquire uma dimensão nova. O trabalho, enquanto atividade prática material produtiva, possibilita ao homem produzir a si mesmo. Através do trabalho o sujeito vai se elevando até atingir sua plena autoconsciência. Dentro dessa perspectiva é que aparece a superioridade do escravo sobre o senhor. O escravo, ao imprimir nas coisas as formas de seu espírito, do qual todo homem é portador, garante o seu desenvolvimento. Isso acontece porque o trabalho é trabalho espiritual, uma atividade pela qual o espírito se reconhece nas próprias coisas. O senhor, por não exercer atividade de trabalho, fica à margem, não se inserindo nesse processo.

Então, vê-se que HEGEL (1992), ignorando a alienação do trabalhador na economia capitalista, concebe a libertação e a dominação como meras questões de consciência. A luta entre opressores e oprimidos se dá como motivo espiritual do reconhecimento, sendo que os motivos da sobrevivência desaparecem diante destas motivações espirituais, ou seja, da necessidade de reconhecimento. A origem da violência estaria no desejo humano espiritual de ser reconhecido em seu valor humano e não em contradições de interesses econômicos e materiais.

MARX(1974) irá aproximar-se do pensamento hegeliano ao tratar o trabalho como o fator de mediação entre o homem e a natureza mas, também, irá ultrapassá-lo. A essência do ser humano está no trabalho, sendo que o homem é o que ele produz. Então, a natureza dos indivíduos depende das condições materiais que determinam sua atividade produtiva. Sendo expressão da vida humana, o trabalho, além de permitir que a relação homem/natureza se altere, possibilita que o homem transforme a si mesmo. O trabalho humano se distingue da mera atividade animal, pois o homem é um ser que projeta, que antecipa, que representa mentalmente os produtos de que precisa. O homem contém em si o produto acabado antes da própria atividade se tornar uma realidade.

Busco pois, na concepção marxista, referência para a análise sobre o trabalho, tendo em vista a experiência do jovem aluno trabalhador do ensino médio noturno. MARX (1974) dará lugar de destaque ao trabalho sob o modo de produção capitalista. Ao discutir o duplo aspecto da mercadoria - enquanto valor de uso e valor de troca-, faz a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Tal distinção permite pensar que o trabalho, em sua dimensão de trabalho abstrato, fonte do valor de troca, contém uma forma social que expressa a relação de dominação típica do modo de produção capitalista, de exploração do capital sobre o trabalho.

“Como atividade que visa, de uma forma ou de outra, a apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, o trabalho que põe valor de troca é uma forma especificamente social do trabalho.” (MARX, 1974, p.142)

Em sua dimensão concreta, enquanto produtor de valores de uso, o trabalho permite recuperar algo relacionado à criação e à transformação.

Resgato esta dupla dimensão do conceito de trabalho procurando fugir da dicotomia que coloca o trabalho criador em oposição ao trabalho alienado. Tal dicotomia impossibilita que o trabalho, na sociedade capitalista, seja analisado numa dimensão que não seja a do trabalho abstrato, aquele que domina, explora e aliena. A análise do trabalho, a partir da sua dimensão concreta, permite avaliar o seu pólo positivo, vendo-o enquanto criação e transformação pelo e do sujeito. Sendo assim, trabalho abstrato e trabalho concreto são pólos contraditórios de uma mesma unidade. Enquanto produz bens materiais, o sujeito transforma sua própria vida, formando a sua subjetividade.

## **2- Trabalho concreto e subjetividade**

Neste momento de crise da sociedade do trabalho assalariado, a retomada do debate sobre o conceito de trabalho pode favorecer o entendimento dos processos de mudanças, que implicam a imersão de homens e mulheres concretamente envolvidos no mundo do trabalho. Esse esforço não significa o abandono da lógica do trabalho como produtor de mercadorias, da relação de subordinação que está presente no contrato de trabalho assalariado. O que pretendo aqui é incorporar ao conceito as dimensões não econômicas presentes na atividade do trabalho, permitindo assim, abordar a dimensão concreta do trabalho e conseqüentemente, a dimensão subjetiva das pessoas que vivem do trabalho.

O debate atual em torno do conceito de trabalho relaciona-se ao contexto de crise que atravessa o trabalho assalariado. Vários autores (GORZ, 1988, 1997; OFFE, 1989; SCHWARTZ, 1988,1994; ZARIFIAN, 1997; MAAR, 1995) entram no debate em torno

da centralidade ou não do trabalho como categoria de análise da sociabilidade humana, bem como da subjetividade.

O próprio empresariado sabe que é preciso repensar o trabalho para ganhar produtividade. É o que demonstra o novo paradigma produtivo, que busca renovar os padrões de organização e gestão da força de trabalho empregada.

ZARIFIAN (1997) irá discutir o conceito de trabalho, lembrando que a sua redução a uma dimensão econômica é fruto de um conceito específico elaborado pela economia clássica no século XVIII. Nesse período, em que a figura mais marcante foi SMITH, o trabalho é tratado como mercadoria, onde a atividade concreta de trabalho está subsumida pela atividade abstrata. Isso faz com que o trabalho seja definido independente da pessoa que vai executá-lo, sendo visto como de um conjunto de operações simples de produção, que podem ser objetivadas e definidas de forma precisa.

Ainda de acordo com ZARIFIAN (1997), a definição acima levou a um descolamento entre o objeto trabalho e o objeto trabalhador. O trabalho é tido como um conjunto de operações básicas, objetivamente descritíveis. O trabalhador, por outro lado, é concebido como força de trabalho, dotado de energia e habilidade que lhe permitem realizar essas operações. Disso decorre que a qualificação do trabalhador está na sua capacidade de ajustamento às operações que deve realizar enquanto assalariado, subordinado a um empregador. O sistema taylorista, baseado na divisão entre concepção e execução do trabalho, foi uma aplicação prática desse conceito, permitindo o desenvolvimento da produtividade num dado momento histórico. Essa realidade fez com que não fosse possível falar do trabalho assalariado sem falar da produtividade, pois ela se situa no interior do próprio trabalho.

A crise da década de 1970, ainda segundo esse autor, mostrou que o paradigma do trabalho, criado no século XVIII, não era capaz de dar conta da nova fase de acumulação do capital. Sob a influência do conceito econômico de trabalho, a sociologia do trabalho, ao criticar o taylorismo, não foi capaz de uma nova abordagem da produção e de uma nova visão do lugar do indivíduo na produção. Entretanto, com as mudanças na organização e gestão da produção, a sociologia teve de criar um novo paradigma para o trabalho, indo além das denúncias contra o taylorismo.

Assim, segundo ZARIFIAN (1997), o trabalho humano, diante das inovações de organização e gestão, conhece um deslocamento que exige um nova abordagem desse conceito. O conceito de trabalho, presente na teoria da produtividade diz respeito somente ao trabalho abstrato, incorporado na produção pela empresa, mas não é capaz de dizer nada sobre a sua atividade concreta. Para esse autor, a nova evolução do trabalho não possui apenas aspecto negativo. Ela abre espaço de autonomia e realização do trabalho, permitindo que um outro tipo de competência profissional seja exigida. Diante dos problemas que surgem na produção exige-se a capacidade pessoal de saber enfrentá-los. Dessa forma, trabalhador e trabalho tendem a se fundir sobre novas bases, dificultando a separação entre ambos.

Busco, então, analisar o trabalho na sua dupla dimensão. Não apenas enquanto trabalho abstrato, que corresponde à exploração própria da sociedade capitalista, mas procurando pensar ainda o trabalho concreto, aquele que permite enxergar a subjetividade presente no ato de trabalho.

Para realizar essa análise, recorro a SCHWARTZ (1988), que coloca a discussão em torno do conceito de trabalho, a fim de mostrar a possibilidade de tratamento do

trabalho enquanto experiência das forças produtivas, abordando-o pela dimensão do trabalho concreto.

De acordo com SCHWARTZ (1988), a história do trabalho, baseada apenas nas modificações objetivas, seria a história da tecnologia. Para ampliar essa abordagem, o autor propõe que o espaço do trabalho seja abordado como experiência das forças produtivas, o que possibilita tratá-lo como “uso de si”.

A idéia de “experiência do trabalho” permite abordá-lo como processador da história. Assim, a história é vista como operadora de diferenças no trabalho.

A experiência, por sua vez, refere-se ao “uso de si” de forma cumulativa e dialética, não somente dos sujeitos individuais, mas no nível coletivo e genérico. A possibilidade do “uso de si” mostra que todo ato de trabalho possui forma ambígua: pode-se ter o “uso de si por outros” ou o “uso de si por si mesmo”.

De acordo com SCHWARTZ (1988), o conceito pertinente ao marxismo é a “experiência do trabalho” em dadas condições históricas. Através da experiência de trabalho é possível que se compreenda os processos da história individual e universal:

“...o trabalho, como conceito nuclear, não é motor da historicidade, não é lugar de inteligibilidade. Ao contrário, a experiência - individual, coletiva, universal - do trabalho, que implica portanto, como toda experiência, as condições históricas nas quais ela se opera, é um conceito pertinente, nos parece, do marxismo”.  
(p.578, tradução minha).

SCHWARTZ (1988) lembra que o conceito de trabalho, em Marx, aparece com epítetos: trabalho concreto/trabalho abstrato, trabalho morto/ trabalho vivo, trabalho produtivo/ trabalho improdutivo, trabalho simples/ trabalho complexo. O que faz a ligação entre os dois termos de cada dupla é o trabalho, cuja abordagem inclui a

experiência das forças produtivas e a dialética entre esses termos. Na verdade, essas duplas não aparecem enquanto oposição, mas como dois termos dentro de uma mesma unidade.

Ainda de acordo com esse autor, a origem teórica da distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato é a economia política clássica, que transforma o tempo de trabalho em substância de valor. Com base em concepções marxianas, SCHWARTZ (1988) procura fazer a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Para isso, passa à análise do modo de produção capitalista que, fundado sobre a troca de mercado, possui uma norma social que tende a igualar constantemente os tempos de trabalho necessários à produção de um valor de uso. Nesse modo de produção, a mercadoria traz a cristalização de um certo tempo de trabalho social, independente de todas as características singulares presentes no processo de trabalho, apagando a individualidade dos trabalhadores.

Desta forma, o trabalho abstrato é o trabalho criador de valor e está ligado ao fetichismo da mercadoria. A diferenciação qualitativa do ato de trabalho é neutralizada pela abstração, enquanto mercadoria, que é feita diariamente sob o modo de produção capitalista. MARX (1974) trata das formas do valor, analisando as mercadorias, que possuem dupla forma. A forma natural está presente nas mercadorias enquanto objetos ou valores de uso, enquanto corpos palpáveis de mercadorias como ferro, linho ou trigo. Enquanto forma de valor de troca, as mercadorias são portadoras de valor volátil e inapreensível. Aqui a forma do valor das mercadorias decorre de uma relação, uma comparação, uma equivalência entre pelo menos dois termos, não decorre do objeto em si mesmo.

Quando, na forma generalizada da troca mercantil, o equivalente é o dinheiro, o valor de cada mercadoria passa a ser exposto sob a forma desse corpo equivalente. Essa exposição nega todas as particularidades da mercadoria encobrindo a sua forma concreta e natural, as marcas das atividades. Essa forma natural do objeto, que é encoberta num primeiro momento, é imediatamente representada no corpo do equivalente.

Na troca mercantil, o tempo de trabalho abstrato é o intermediário entre produtos, sendo reificado como mercadoria, representando o equivalente geral e não mais um produto. Assim, o dinheiro é uma mercadoria particular que representa o modo de ser adequado do valor de troca de todas as mercadorias.

“Ele [o dinheiro] é uma cristalização do valor de troca das mercadorias, que estas formam no próprio processo de troca. Em virtude disto, ao tornarem-se valores de uso umas para as outras dentro do processo de troca, despindo-se de toda determinidade formal e relacionando-se entre si em sua figura material e imediata, precisam assumir nova determinidade formal e passar à formação do dinheiro para aparecerem como *valores de troca* umas para as outras. O dinheiro não é símbolo, assim como o modo de existência de um valor de uso também não é símbolo.” (MARX, 1974, p.151, grifos do autor)

Ocorre uma inversão e uma mistificação que são reais: a relação social de produção aparece como objeto existente fora dos indivíduos, e os relacionamentos que ocorrem no processo de produção da vida social aparecem como propriedades específicas de uma coisa.

A produção, em toda a sua estrutura, está dirigida para a criação de valores de uso. É a formação de excedentes sobre a quantidade necessária de valores de uso que os transforma em valores de troca, em meios de troca, ou seja, em mercadoria.



De acordo com SCHWARTZ(1988), essa análise marxiana do fetichismo da mercadoria explica o fato do trabalhador, no ato de trabalho, se perceber como força de trabalho abstrata, ainda que não deixe de ser parte produtora concreta de valores de uso concretos. Segundo esse autor:

“Este encobrimento total do trabalhador pela lógica do abstrato se explica, na conceituação marxista, pelo fato de que o valor do trabalho, sendo aquele da força de trabalho, este se exprime em valores das mercadorias necessárias à sua manutenção/reprodução e ela é avaliada, pois, sob um outro plano, que aquele de sua atividade concreta no do processo de trabalho. Através de flutuações e relações de força, é isto o que visa o salário e não o trabalho concreto.” (p.581, tradução minha)

Entretanto, SCHWARTZ (1988) acredita que isso não impede que todo ato de trabalho seja, ao mesmo tempo, a obra de homens concretos que mobilizam suas capacidades na produção de objetos úteis diversificados.

SÈVE (1989) oferece a possibilidade de um avanço na distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato, através do conceito de “ato”. Esse autor critica a redução que a psicologia opera no conceito de personalidade, onde os atos são reduzidos às condutas, pois tal abordagem faz com que se perca a oportunidade de diferenciar individualidade de personalidade.

Mantendo o referencial marxiano, SÈVE (1989) volta à 6ª tese sobre Feuerbach<sup>7</sup> para demonstrar que a personalidade é socialmente construída e interpreta essa tese da seguinte forma:

---

<sup>7</sup> De acordo com a 6ª tese sobre Feuerbach “...a essência humana não é um abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais”. (MARX, 1974, p.52)

“ se as capacidades características da humanidade historicamente desenvolvida se tornaram completamente diferentes das aptidões inatas dos vertebrados superiores e do *Homo habilis* das origens, isso ocorreu porque as suas habilidades se acumularam ao longo das gerações, não mais no interior do organismo, ao ritmo ultra-lento da evolução biológica, num genoma que prescreve de antemão, em suas grandes linhas, o destino comportamental limitado do indivíduo, mas no exterior, ao ritmo cada vez mais rápido da história, num mundo socialmente produzido por instrumento, signos, relações sociais em expansão ilimitada, ultrapassando, de modo infinito, aquilo que cada indivíduo pode disso se apropriar no decorrer de sua existência.” (p. 155)

Com a objetivação, ainda segundo esse autor, as capacidades humanas se reproduzem de forma ampliada. Entretanto, a base de transmissão dessas capacidades não está definida na *psiqué* humana, mas fora dela, inclusive em realidades não psíquicas. E é graças à apropriação parcial da realidade, psiquicamente mediada pela relação com o que é externo, que o ser se individualiza humanamente, através de uma biografia extremamente singular. Para SÈVE (1989), é por isso que:

“...à simples individualidade vem sobrepor-se e superpor-se, no homem, a singularidade radicalmente mais complexa da *personalidade*. Eis por que, igualmente, a vida humana não é feita de simples *condutas* genéricas que relacionam, de modo imediato, um membro da espécie e seu contexto concebido com natural, mas sim de *atos* pessoais mediados, até em seus níveis mais íntimos, por todo um mundo social e preenchidos de sentido por toda uma biografia.” (p.155, grifos do autor)

Ao criticar a análise do comportamento dos indivíduos em termos de condutas, esse autor tem na noção de "ato" um conceito que possibilita uma teoria do indivíduo concreto. O ato, opondo-se à simples conduta, possui dupla dimensão: psíquica e social. E nessa dupla dimensão, ele se desdobra em atividade concreta e atividade abstrata, permitindo uma análise do indivíduo numa abordagem biográfica.

SCHWARTZ(1988) nessa mesma perspectiva, acredita que apesar de haver um domínio do processo de valorização, o ato produtivo nos possibilita ver que o trabalho concreto não desaparece, produzindo grandes efeitos sobre o trabalhador, que não percebe o seu trabalho como algo abstrato:

“... a dimensão concreta do trabalho abstrato requer formas de atividades concretas e desenvolve pois capacidades novas que, sob o termo ‘experiência’, são mais ou menos pertinentes para o crescimento global – mesmo que limitado-da personalidade” (p.593, tradução minha).

É possível, então, ainda de acordo com SCHWARTZ(1988), pensar a unidade entre abstrato e concreto dentro da unidade de uma personalidade. Assim, o ato do trabalho encontra-se dialeticamente ligado ao que é produto psicológico da atividade, permitindo que, tomando a abordagem biográfica, se possa ir além dela, pois se a humanidade se produz no e através do trabalho, não podemos imaginar uma ciência dos indivíduos que desconsidere as formas sociais de produção.

Desta forma, a análise de SCHWARTZ (1988) em torno da dimensão concreta do trabalho, associada à noção de ato de SÈVE (1989), permite pensar a subjetividade do trabalhador presente na experiência de trabalho.

O taylorismo propunha uma forma de organização rígida e exigia, portanto, um tipo de subjetividade. No entanto, as novas formas de organização da produção exigem e incorporam outra subjetividade, solicitando a criação de outras significações no interior de sua inserção dentro do mundo do trabalho. É preciso, então, pensar como os processos de trabalho atuais, apesar de percorrem a mesma lógica de exploração do trabalho excedente, interferem na dimensão subjetiva que nele se faz presente. Procuro, aqui, investir na problematização do conceito de trabalho, buscando recuperar

dimensões esquecidas ou pouco investigadas, sem perder o referencial marxista na análise da relação subjetividade/objetividade presente no trabalho.

O enfoque do trabalho pela dimensão concreta torna-se importante ao permitir pensar a subjetividade presente em toda atividade de trabalho e, ainda, as condições de sua mobilização no novo paradigma produtivo. Entretanto, a minha perspectiva, ao percorrer esse caminho, e estendê-lo, é pensar, ainda, a subjetividade para além do espaço de trabalho. Procuo, então, entender a subjetividade presente na escola, além de outros espaços sociais.

### **3- A escola: espaço de vivência sócio-cultural**

Considerando que o processo de construção da subjetividade se dá para além do trabalho, nos diversos espaços sociais, inclusive na escola, almejo compreender o jovem aluno trabalhador no conjunto das relações sócio-culturais. A inserção nas relações de trabalho, assim como a experiência escolar, é marcada por outras dimensões desse sujeito, que carrega as marcas de outras vivências. Assim, analisar a experiência de trabalho e de escola do aluno trabalhador implica em apreender as demais dimensões do conjunto das relações sócio-culturais e subjetivas no qual ele está inserido. Trato, agora, da possibilidade de uma abordagem do espaço escolar coerente com esses princípios.

Desde a década de 1980, autores como ARROYO (1986, 1998, 1999), HADDAD (1986), DAYRELL (1989, 1996), entre outros, propõem a análise da escola a partir do seu cotidiano, num retorno aos sujeitos. Essa linha de análise da instituição escolar

busca perceber o seu dinamismo, procurando avançar em relação às abordagens anteriores, tratando-a enquanto espaço sócio-cultural.

Em fins da década de 1960 e princípio da década de 1970, inicia-se, de acordo com ARROYO(1999), uma discussão sobre o papel da escola enquanto mecanismo de ajuste dos indivíduos nas relações sociais de produção. Essa discussão, que vem de fontes diversas, como a historiografia e sociologia, enfatiza o papel da educação na legitimação da ordem social. A escola, ao educar para esse fim, busca na organização do espaço, na economia do tempo e nas normas em geral, o controle disciplinar, procurando “adestrar” o indivíduo. Haveria, nessa interpretação, segundo esse autor, uma conformidade entre a organização escolar e a organização da oficina. Os componentes básicos da ação educativa são os processos e as relações instituídas, sendo que os aprendizados passam pela vivência e sujeição a tais processos. Assim, priorizam-se as relações que legitimam as práticas instituídas.

A escola, vista como a instituição fundamental que se interpõe entre a família e o trabalho, adentra o indivíduo para viver as relações sociais de produção dominantes na sociedade. Essas análises da função social da escola, segundo ARROYO (1999), vêem a escola "de fora". Ainda que no seu interior algumas críticas demonstrem o caráter tenso e contraditório da escola e as resistências presentes no espaço escolar, permanecem as conexões diretas entre as relações sociais de produção e as relações sociais na escola. Na verdade, essas concepções vêem a escola numa perspectiva reprodutivista: a escola responde a uma demanda da produção, sendo analisada enquanto uma instituição que molda a criança e o jovem para essas relações sociais de produção.

Os estudos com o enfoque acima, ao mostrarem que as relações sociais diversas, inclusive as que ocorrem na escola, conformam o trabalhador para ocupar o seu lugar nas relações sociais de produção foram, ainda na visão de ARROYO (1999), de grande importância para a teoria pedagógica. A hipótese principal é que essas práticas formadoras, uma vez que não são explicitamente discutidas nem justificadas, moldam o cotidiano da vida escolar, sendo reforçada na consciência do educando.

Os enfoques dos anos de 1970 e 1980, que observaram a escola a partir das relações sociais de produção, permitiram pensar a formação do trabalhador de maneira mais abrangente, uma vez que acentuaram a função social da escola. Entretanto, ARROYO (1999) lembra que muitos desses estudos, ao tratar os alunos e os trabalhadores como uma massa possível de ser moldada por e para as relações sociais, deixaram de perceber a condição deles enquanto sujeitos sociais e culturais, como seres humanos e, conseqüentemente, como agentes.

Assim, uma nova abordagem da instituição escolar, surgida nos anos 80, possibilita a percepção do seu dinamismo, superando ainda, a dicotomia criada pelas abordagens anteriores, que levam à contraposição entre subjetividade-objetividade, sujeito-objeto, micro-macro. Nesta "volta aos sujeitos", a ação desses é privilegiada, sem minimizar a incidência da relação com as estruturas sociais. Para DAYRELL (1996):

“ O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e sociedade são antes de tudo humanas” (p.137).

Ainda de acordo com DAYRELL (1996), a escola passa a ser apreendida em seu fazer cotidiano, como construção social, com conflitos e negociações, num processo de

reelaboração expresso pelos sujeitos sociais. O sistema escolar define idealmente as relações sócio-culturais, enquanto os sujeitos criam uma trama própria de inter-relações. Daí a escola apresentar-se como espaço permanente de construção social. Para esse autor, a análise educacional a partir dessa abordagem torna-se mais ampla, pois procura apreender os processos cotidianos que ocorrem no interior da escola, buscando, ainda, resgatar o papel ativo dos sujeitos, tanto na vida social como na escolar.

Quando a escola, ao contrário dessa perspectiva, é vista como instituição única, fora do dinamismo social, a ênfase recai nos resultados de aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas. Assim, a finalidade da escola se reduz ao passar de ano. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. DAYRELL(1996), lembrando a diversidade de espaços sociais que contribuem para a formação do sujeito, afirma que :

"A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja etc), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer etc." (p.142)

Para DAYRELL (1996), uma visão mais ampliada dos espaços de formação, permite, ainda, a apreensão da história como resultado da ação dos sujeitos, através da experiência vivida:

"Estes [os sujeitos] experimentam suas situações e relações produtivas como necessidade, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua

consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos." (p.140)

Assim, buscando compreender as relações entre o sistema escolar e o mundo do trabalho, através da experiência do aluno trabalhador do ensino médio, tomo como referência a análise da escola como espaço sócio-cultural, pois essa abordagem permite perceber a interação vivida pelo sujeito nos diversos tempos, espaços e instituições sociais.

De acordo com ARROYO(1999), o enfoque que vê a escola como instituição apropriada para a aprendizagem das relações sociais de produção minimiza o papel de outras esferas e faz poucas referências à multiplicidade de vivências do educando.

Indicando que se deve avançar, indo além dessa abordagem, esse autor propõe:

“Nesse sentido, superar esse olhar de mão única pode significar estarmos não apenas atentos(as) às marca da fábrica que invadem a escola, a família, o lazer, etc; mas também estarmos atentos(as) às marcas humanas que levamos para nossa condição de trabalhadores; marcas, competências e valores conformados na vida em família, na rua, no convívio urbano, na cultura juvenil, no lazer; marcas que levamos para o trabalho constitutivas da condição de mulheres, homens, negros, brancos, crianças ou jovens.” (p.35)

Ainda de acordo com esse autor, os movimentos sociais formam novos sujeitos que exigem ser reconhecidos como agentes da história. Sujeitos sociais e culturais que esperam novos paradigmas de análise, devendo ser reconhecidos na diversidade das relações sociais, como operários, camponeses, mulheres, negros, jovens. Reconhecimento que não despreza a necessidade de análise macro-sociais, mas trata as políticas tendo como referência as diversas dimensões da vida humana por elas afetadas. Assim, pode-se pensar além das modificações que tais políticas operam no processo produtivo e nas tecnologias. Para ARROYO(1999):



“O desemprego, a pobreza, a falta de horizontes humanos, as incertezas, a fome, o subtrabalho infantil, a desestruturação e exclusão social, a esterilização de vidas, numa ‘existência provisória sem prazo’, provocados por essas manipulações[políticas] têm um peso devastador onde as consequências econômicas e sociais se misturam com as culturais, educativas ou deseducativas, qualificadoras ou não. Essas políticas merecem nossa atenção não apenas pelas mudanças que possam trazer na produção, nas tecnologias e no reordenamento produtivo, mas pelo conjunto de dimensões da vida humana que elas afetam e degradam”(p.39).

As prioridades econômicas e políticas, juntamente com a inexistência de meios democráticos de controle das mesmas, condicionam, ainda segundo ARROYO(1999), a vida e as possibilidades de desenvolvimento humano em todo o mundo. As políticas globais afetam os valores, as condutas, a auto-imagem, a cultura, as identidades dos sujeitos sociais, assim como marcam as possibilidades educativas das diversas instituições sociais como as famílias, igrejas, escolas ou fábricas. Ao condicionarem as bases materiais de produção da existência, essas políticas afetam a formação do sujeito e interferem nas formas de inserção social e no trabalho, muito mais do que as relações sociais estabelecidas na escola. Essa certeza possibilita aos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas pensarem a escola para além da necessidade de ajustá-la às mudanças no perfil de trabalhador demandado pela produção.

Na mesma perspectiva acima, mas em outra obra, ARROYO (1998) oferece um caminho para a análise da relação entre trabalho e educação:

“A teoria pedagógica e a relação trabalho-educação se empobrecem quando seu foco deixa de ser as pessoas, as relações sociais e passam a privilegiar as técnicas, as tecnologias, os métodos, os conteúdos inculcados. Por sua vez a pedagogia escolar se empobrece quando se secundariza o peso da materialidade em que se produz a existência e se reproduzem os seres humanos. A teoria pedagógica e a relação trabalho-educação se enriquecem quando incorporam todas essas dimensões” (p.165).

Pensar as questões relativas à escola e aos sujeitos envolvidos no trabalho cotidiano de sua construção, me leva a considerar as especificidades da escola noturna e a relação desta com o aluno trabalhador. Como afirma MARQUES (1997), é nesta escola que se encontra grande parte dos jovens que precisam conciliar os estudos com a necessidade de sobrevivência.

O aluno trabalhador vive na escola um conjunto amplo de experiências educativas, buscando e encontrando ali mais do que conteúdos curriculares. Ao mesmo tempo, ele vivencia experiências em outros espaços sociais, que também apresentam-se como espaços educativos, inclusive no trabalho. De acordo com ARROYO (1998):

“O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador” (p. 152).

Ao abordar a escola tendo como referência a concepção acima, que dá centralidade ao trabalho como princípio educativo, procuro estar atenta à capacidade educativa das relações sócio-culturais. Buscando a relação entre trabalho e escola com o foco no aluno trabalhador, considero, ainda, as condições objetivas em que esse aluno está inserido e as determinações materiais da sua condição.

O importante dessa abordagem para esta pesquisa é a possibilidade que ela oferece de analisar a experiência escolar e de trabalho do aluno frente à sua condição de jovem. Permite, ainda, pensar a dimensão da experiência focalizando esse jovem aluno trabalhador como um sujeito singular, mergulhado na objetividade posta pelas relações

sociais de produção capitalista mas, também, e num movimento complementar, portador de interesses, expectativas, projetos pessoais que remetem à dimensão da sua subjetividade.

#### **4- Experiência: noção adequada para pensar a subjetividade**

Até aqui tenho falado de subjetividade, buscando pensar a mobilização dessa no trabalho e na escola pelo sujeito. Indico que isso torna-se possível analisando o trabalho pela sua dimensão de trabalho concreto e a escola enquanto espaço sócio cultural. O capital formata e demanda formas de subjetividade, entretanto, há no espaço de trabalho e na escola algo que escapa a essa formatação.

A categoria experiência permite então três movimentos essenciais. O primeiro movimento, já tratado, refere-se à análise do trabalho a partir da sua dimensão concreta, possibilitando apreender a dimensão subjetiva presente na experiência de trabalho. O segundo, por sua vez, tratado quando a escola foi tomada como espaço sócio-cultural, possibilita compreender a manifestação da subjetividade aí presente. O terceiro movimento me leva a pensar os dois movimentos anteriores dentro da experiência do sujeito, pensando-o enquanto ser humano, social e singular.

O meu objetivo, ao procurar compreender o conceito de experiência é, a partir dele, entender os vínculos entre as realidades escolar e de trabalho, buscando perceber a vivência do aluno trabalhador do ensino médio noturno de forma não fragmentada.

Vários autores (SCHWARTZ,1988; ALQUIÉ, 1961; DUBET,1994; DUBET & MARTUCELLI, 1996) permitem uma análise da experiência, mostrando que ela pode ser pensada como objeto teórico, mas também como práticas cotidianas vividas pelos sujeitos, num dado contexto social.

A referência em SCHWARTZ (1988), coloca a possibilidade de tratar o trabalho para além das modificações objetivas, avançando no enfoque dados às transformações tecnológicas. Dentro dessa perspectiva, esse autor propõe que o trabalho seja abordado como experiência. Essa noção permite que o ato de trabalho, pensado como “uso de si”, revele aspectos ambíguos. O capital apela à subjetividade para que o trabalhador faça “uso de si por outros”, mas o trabalhador faz também “uso de si por si mesmo”, o que pode ser observado a partir de um enfoque na experiência.

Uma outra referência para pensar a noção de experiência pode ser encontrada em ALQUIÉ (1961). Para esse autor, a experiência é um termo mais apropriado para designar os estados concretos da vida cotidiana do que para uma análise conceitual. Essa noção indica um contato formador do eu com as coisas, sem distinguir a paixão da ação. Nesse sentido, o sujeito experiente é aquele que se enriquece a partir do fato. O que é externo, que vem de fora, soma-se ao que vem de dentro.

Desta forma, ainda de acordo com o mesmo autor, adquirir a experiência de uma profissão é, às vezes, se chocar com dificuldades de seu exercício e as superar de alguma forma, através da invenção. Falar, nesse sentido, de um homem de experiência, é referir-se mais ao que o sujeito tirou de lição das circunstâncias, a sua capacidade de elaborar algo a partir do que vivenciou, do que propriamente falar da sua vivência.

Diante de um fato novo, o sujeito se enriquece devido a sua própria inteligência. Assim, a noção de experiência implica um julgamento favorável àquele que soube adquiri-la. A experiência, sendo mais do que algo que é percebido, surge da capacidade que o sujeito tem de compreender, de refletir, de incorporar e de tomar iniciativa. Se essas qualidades não aparecem, segundo ALQUIÉ (1961), a experiência parece se esvanecer.

Uma outra referência para a noção de experiência pode ser encontrada em DUBET (1994), que também se propõe a discuti-la. Pretendendo construir a noção de experiência social, esse autor acredita tratar-se de uma noção que tematiza a atividade do sujeito, configurando a sociologia da subjetividade dos atores sociais, objetivamente analisada. Sendo uma certa maneira de ler a vida social e as condutas sociais, rompe com visão unificada do mundo social que a tradição sociológica clássica possui.

Recusando-se a entender a sociedade como um sistema organizado em torno de um centro, esse autor acredita que a noção de experiência social designa as condutas individuais e coletivas numa sociedade onde não há apenas uma lógica de ação. A noção de experiência impõe-se, pois, quando a sociedade deixa de ser entendida como uma, quando os contextos sociais e situações vividas contêm universos de sentidos não homogêneos.

Se por um lado há uma crítica à concepção da sociologia clássica quando esta concebe a sociedade como um sistema organizado em torno de um centro, em que o ator é visto como um sujeito da integração, DUBET(1994) admite que, num outro sentido, é preciso aproximar-se dessa sociologia. Ele propõe uma conciliação entre a autonomia do ator e o caráter determinado da ação, recusando a idéia de uma separação radical entre o ator e o sistema, como se fossem duas realidades diferentes. Para esse autor:

“Não há, de um lado, o ator, e, do outro, o sistema, mas uma pluralidade das racionalidades da ação que remetem para uma pluralidade dos sistemas pela via indireta de mecanismos diversos. No registo da integração, a causalidade é a de uma criação da ação pela socialização segundo modalidades que continuam a ser as da sociologia clássica. A ação estratégica inscreve-se num outro tipo de sistema, o que resulta da composição dos interesses concorrentes. Por último, a subjetivação permanece socialmente definida por uma cultura e, sobretudo, pela tensão ‘dialética’ construída entre esta cultura e relações de dominação.” (p.260)

Ainda de acordo com o mesmo autor, a experiência refere-se ao “trabalho” do ator, da forma como ele se constitui como sujeito através da construção da sua experiência. Um trabalho que resulta do seu esforço em relacionar várias lógicas de ação que o ligam a cada um dos eixos da sociedade. Então, o sujeito, ao construir sua experiência, é marcado por um movimento sobre si mesmo, o que impossibilita tanto uma plena identificação com o sistema, como uma completa oposição ao sistema de integração e de interesses.

Ao falar da experiência social enquanto uma construção, esse autor nos lembra que ela é construída porque é um trabalho do sujeito, não está dada. O trabalho de construção da experiência pelo ator gera uma tensão. Os atores adotam simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas, como se o outro fosse, alternadamente, aliado e adversário, vizinho e estranho. Os elementos estáveis da ação já não podem ser definidos a partir dos papéis, da cultura, das posições sociais, pois os indivíduos objetivam construir uma unidade a partir dos vários elementos da sua vida social. Dito de outra forma, não é possível pensar os indivíduos enquanto cumpridores de um programa pré-definido, o que nos faz pensar na identidade social como um trabalho, uma construção, e não como um ser.

Desta forma, a experiência social, para DUBET (1994), é construída a partir de um princípio de subjetivação, no qual o indivíduo faz-se sujeito autônomo na distância e no conflito. É exatamente a partir daí que a capacidade crítica é construída, surgindo a vontade de reunificar uma experiência cujo sentido não é tão claro. Na distância, através da crítica e do desprendimento, os atores se recusam a ser reduzidos às categorias do interesse e da integração, havendo a passagem do indivíduo ao sujeito, que constrói a sua autonomia. Isso pode ser observado através de dominações extremas, quando os indivíduos resistem ou quando se mostram incapazes de dominar a sua própria vida. A destruição e a infelicidade dos indivíduos, segundo esse autor, provam, ao menos, que eles resistiram à integração e à dominação esperadas.

Segundo DUBET (1994), sendo a sociologia da experiência uma sociologia do sujeito, a pesquisa sociológica que tem como objeto a experiência estuda as representações, as emoções, as condutas e as maneiras como os atores se colocam para si mesmos. Ela busca as representações, sentimentos e relações que os sujeitos constroem consigo mesmos através da sua experiência, dando-lhe significado e coerência.

Em outra obra (DUBET & MARTUCCELLI, 1996), a preocupação desse autor com a sociologia da experiência continua presente. Refletindo sobre as mudanças pelas quais passa a escola na França, a proposta é detectar como os alunos constroem a própria experiência, através da qual são tecidas relações, estratégias e significados, construindo a si mesmos.

Em DUBET & MARTUCCELLI (1996), há a afirmação de que a sociologia não pode ser reduzida ao estudo das posições sociais. No capítulo intitulado *l'expérience lycéenne*, há uma reflexão sobre alguns fenômenos detectados no liceu, como a

subjetivação, a alienação e a resistência à ordem escolar. A idéia presente é de que o aluno do liceu se tornaria mais ou menos sujeito a partir da sua capacidade de impor sua lógica ao processo de socialização. Para esses autores:

“O aluno do liceu se constitui como um sujeito, isto é, como autor de sua própria educação, quando ele possui a capacidade de construir sua experiência, de dar sentido e de dominar a partir da natureza das provas que lhe são impostas. Aquele que não conseguiu e que sentiu que sua experiência lhe escapa, provou diversas formas de alienação.” (p.260, tradução minha)

A concepção de experiência em DUBET(1994) e DUBET & MARTUCCELLI (1996) apresenta alguns limites. Busco em CHARLOT (2000) uma referência para avançar nesta concepção e, conseqüentemente, na noção de sujeito que ela implica.

CHARLOT (2000), pesquisando sobre o fracasso escolar, procura pensar uma sociologia que incorpore a noção de sujeito. Para isso, ele faz críticas à dificuldade que os sociólogos têm de fazer do sujeito objeto de suas análises. Nessa perspectiva, aponta para alguns limites presentes no modelo de análise de DUBET, afirmando que em suas obras há uma oposição entre socialização e subjetivação. Mesmo que os termos subjetividade e sujeito estejam sempre presentes na obra de DUBET, o seu sujeito é apenas uma hipótese que o sociólogo deve levantar. Isso porque em DUBET, o processo de subjetivação somente se dá quando o indivíduo é capaz de se distanciar da sua socialização, através da atividade crítica. Isso faz da sua sociologia uma sociologia da subjetivação. A partir dessa crítica, CHARLOT (2000) afirma que:

“Ora, não posso admitir que se possa ser mais ou menos sujeito, nem que se possa estar privado da capacidade de ser sujeito. Todo ser humano é um sujeito, inclusive quando dominado e alienado, e, se existem várias maneiras de se construir como sujeito, elas não precedem do ‘mais ou menos’.” (p.41)



Assim, a proposta de CHARLOT(2000) é que se pense uma sociologia do sujeito lembrando que ele é um ser, ao mesmo tempo, humano, social e singular. O aluno - e aqui me proponho a pensar o aluno trabalhador -, enquanto sujeito, depara-se com a necessidade de aprender e com a presença de vários tipos de conhecimento. Enquanto ser humano, ele porta desejos que o movem e relaciona-se com outros seres humanos que também são sujeitos. Enquanto ser social, ocupa uma posição em um espaço social inscrito em relações sociais. Enquanto ser singular, interpreta o mundo, dando sentido às suas relações com os outros, à sua posição no mundo, à sua própria história e singularidade. Nessa dimensão singular, o sujeito é dotado de um psiquismo, que é regido por uma lógica específica. Entretanto, é também um indivíduo inserido em relações sociais, que ocupa uma posição na sociedade.

Este sujeito, que age no e sobre o mundo, depara-se com a questão do saber enquanto necessidade de aprender, a partir da presença de objetos, pessoas e lugares, todos eles também portadores de saber. Assim, ele possui uma realidade social, diante da qual confronta-se com a questão do saber. Realidade passível de ser estudada. Desta forma, estudar a educação - e suponho que também o trabalho - implica, necessariamente, considerar o sujeito, lembrando sempre que o sujeito da educação - e do trabalho - é um ser social.

Através da educação - e do trabalho - , esse sujeito produz a si próprio e é também produzido. Ele apropria-se do social a partir de uma maneira específica, expressa pelas suas representações, seus comportamentos, suas aspirações e suas práticas. Então, a sociologia do sujeito, de acordo com CHARLOT(2000) tem que considerar que o sujeito apropria-se do mundo através da sua atividade, confrontando-se

permanentemente com a questão do saber. Prosseguindo na idéia da necessidade de se trabalhar em busca de uma sociologia do sujeito, esse autor fala da necessidade de um diálogo crítico da sociologia com as ciências humanas que tratam do sujeito, como a psicologia, a antropologia, as ciências da linguagem.

“Não se trata de situar um sujeito filosófico dotado de faculdades que escapam a qualquer forma de objetivação, ou um sujeito psicológico concebido como uma misteriosa entidade encerrada em sua intimidade. A sociologia deve estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. [...] Não se trata de dissolver a sociologia em um discurso vago sobre o sujeito, mas, sim, de propor-lhe que estude o sujeito como um conjunto de relações e processos.” (p.45)

Assim, o que interessa à sociologia do sujeito é uma psicologia que compreenda que toda relação do sujeito consigo mesmo supõe uma relação com o outro, pois o homem é um ser essencialmente social. E nessa relação consigo e com os outros, o sujeito põe em trabalho um saber.

Quanto ao jovem, sujeito desta pesquisa, busco compreender como é que o trabalho e a escola se integram enquanto experiência, no plano do vivido. Para unificar o que é vivenciado nas diversas esferas sociais, inclusive na necessidade de conciliar escola e trabalho, ele põe em trabalho um saber, dando unidade à sua experiência. Dito de outra forma, o processo de conciliação trabalho/escola, ao ser experienciado, transforma-se em unidade no sujeito, através do trabalho de um saber. Tanto escola como trabalho são espaços de aprendizagem e de trabalho, onde a subjetividade se faz presente. Teoria e prática se articulam na experiência do sujeito, apresentando-se como unidade. No sujeito, teoria e prática, objetividade e subjetividade, trabalho e escola não se dissociam.

## **5- Os sujeitos da experiência: jovens alunos trabalhadores**

Diante da realidade constatada de que a maioria dos sujeitos desta pesquisa são jovens entre 15 e 24 anos, considere importante trabalhar com o conceito de juventude. Procurei compreender as diversas formas de socialização desses jovens alunos trabalhadores, que colocam em trabalho o saber de conciliar escola e trabalho.

O primeiro aspecto que vamos levantar para a definição do contingente populacional que denominamos juventude é a delimitação da faixa etária. Tendo o padrão de inserção no mercado de trabalho como referência para a definição do que pode-se denominar juventude, é possível concluir que não há consenso sobre o assunto. Segundo POCHMANN (1998), os limites etários variam de acordo com as especificidades de cada país. Na Europa, alguns países tendem a incorporar à população jovem outras faixas etárias, criando limites mínimos para o ingresso no mercado de trabalho. Esse alongamento consiste numa tática que tende a ampliar a permanência do jovem no sistema escolar, adiando a sua inserção no mercado de trabalho, numa tentativa de contornar a queda do nível de emprego. Assim, a idade mínima obrigatória de formação escolar se relaciona a esse fato e direciona as políticas de emprego. Ainda segundo esse autor, na Inglaterra a faixa considerada jovem varia de 16 a 18 anos, na Itália é de 14 a 32 anos e na França é de 16 a 24 anos.

No entanto, quando se considera o padrão de inserção ocupacional do jovem brasileiro, a tendência é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, fruto da necessidade de sobrevivência de grande parcela dos setores empobrecidos da sociedade. POCHMANN (1998) afirma que a incorporação da faixa etária de 10 a 14 anos ao

segmento juvenil é importante para a realidade brasileira, ainda que o trabalho nessa faixa de idade suscite grande discussão a respeito da exploração do trabalho infantil. Esse grupo exerce considerável pressão sobre a oferta de mão-de-obra, diferentemente do que ocorre nas economias avançadas, não podendo, portanto, ser ignorada, ainda que tal realidade deva ser condenada.

De qualquer forma, nesta pesquisa, considero jovem a parcela da população situada na faixa dos 15 aos 24 anos. Como já foi dito, busco referência na faixa etária adotada pela ONU e pelo IBGE. Entretanto, tal referência não me impede de constatar que a inserção de muitos desses jovens no mercado de trabalho tenha se dado antes mesmo dos 15 anos de idade, confirmando as observações de POCHMANN(1998) acima citadas.

Um outro aspecto importante de ser abordado é a situação do jovem brasileiro em relação à escola. Alguns dados estatísticos nos informam que o acesso dos nossos jovens ao sistema de ensino é tão difícil como o acesso desse grupo ao mercado de trabalho. Analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD/95, SABOIA (1998) informa que a frequência dos jovens à escola é baixa. Dentre aqueles que possuíam de 15 a 24 anos naquele ano, apenas 40,9% freqüentavam um estabelecimento de ensino.

Assim, pensando em termos ideais, os jovens de 15 a 18/19 anos estariam cursando o ensino médio. Mas os dados mostram que apenas 1/3 deste grupo etário que permaneceu na escola cursava o ensino médio em 1995, revelando uma grande defasagem entre idade e série. Ainda em termos ideais, os jovens estudantes brasileiros entre 19 e 24 anos deveriam estar cursando uma faculdade. Entretanto, nessa faixa

etária, a maioria, 66,45% dos que estão no sistema formal de ensino, ainda frequênta o ensino fundamental e médio (SABÓIA,1998).

Dados da PNAD/95, ainda de acordo com SABOIA (1998), indicam que a frequência à escola é superior entre aqueles jovens (15 a 24 anos) com renda familiar *per capita* acima de  $\frac{1}{2}$  salário mínimo. O nível sócio-econômico do jovem, além de indicar que aqueles pertencentes às famílias mais pobres deixam a escola mais cedo, também mostra que a defasagem entre série e idade é maior entre aqueles cuja renda familiar *per capita* é de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo. Os dados acima demonstram que a renda familiar no Brasil é um dado significativo para demonstrar as desigualdades de acesso ao sistema de ensino e a permanência no mesmo.

Na verdade, a situação desses jovens mostra como o capitalismo forma e reproduz a sua força de trabalho, através das situações sociais em que parte dos jovens apenas estuda, outra trabalha e estuda, e um terceiro grupo vê-se excluído do acesso à escola, dedicando-se apenas ao trabalho.

Situo, então, os sujeitos dessa pesquisa na posição dos jovens que trabalham, onde as coerções da realidade sócio-econômica os levam a ter que conciliar escola e trabalho, procurando a articulação que eles estabelecem entre essas duas experiências.

De acordo com BOURDIEU (1983), deve-se pensar sempre em “juventudes”, assim mesmo, no plural, pois os jovens não apresentam unidade social. Pensá-los enquanto grupo homogêneo, com interesses comuns, relacionados a uma idade biologicamente definida é visto, por esse autor, como uma manipulação social. Na verdade, existiriam duas juventudes- trabalhadores e estudantes- que são dois pólos extremos das

possibilidades oferecidas aos jovens, ainda que existam figuras intermediárias. Para o referido autor:

“Seria preciso, pelo menos, analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos ‘jovens’ que trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes.” (p.113)

Tendo como referência a obra de SPOSITO (1998), é possível observar a necessidade de avançar para além das análises de classe social, pois em tais abordagens a diversidade juvenil está colocada nas formas de reprodução social e cultural. Essa autora propõe que os jovens sejam compreendidos no seu cotidiano, procurando os traços comuns e, ao mesmo tempo as suas diferenças, sem reduzir o sujeito à sua condição na estrutura de classe.

A definição teórica de juventude, abordada, muitas vezes, de forma imprecisa, leva a uma conceituação que considera essa fase da vida como saída da infância para a vida adulta, sendo vista de forma homogênea, como fase de transitoriedade. SPOSITO (1998) propõe que essa idéia de transição seja criticamente analisada, pois, sendo a juventude considerada como tal, qualquer referência ao destino dos jovens na modernidade voltou-se para a idéia de futuro.

Desta forma, a idéia de fase de preparação para a vida adulta, atribuída à juventude, precisa ser repensada, considerando-se, ainda, a diversidade das condições sócio-culturais, que não são as mesmas para toda a juventude. Profundas mudanças na vida social nos últimos anos levaram, de acordo com a autora acima citada, ao alongamento dessa fase de transição, que assume traços comuns, mas que é marcada pela diversidade,

dependendo das condições de classe, da realidade cultural, de gênero, da diversidade étnica e regional.

A idéia de diversidade implica a aceitação da existência de pluralidade de representações e de práticas que caracterizam essa fase de transição. O trabalho, por exemplo, é uma prática que marca profundamente essa passagem, sendo uma antecipação da vida adulta. Mas ao mesmo tempo ocorre na juventude uma desconexão, em que situações de dependência típicas da infância são vivenciadas.

A idéia de se romper com a rígida separação entre as fases da vida, evitando-se tratá-las como etapas estanques, permite perceber que os problemas que atingem os jovens, juntamente com as ações que direcionam suas práticas, resultam de processos sociais que não se limitam a atingir esse contingente da população, afetando as diversas parcelas da sociedade. As peculiaridades dessa vivência está no fato de que os jovens estão iniciando a sua experimentação, ainda que tais situações, provavelmente, os acompanharão por toda a vida. Os dilemas, a necessidade de fazer escolhas, a convivência com as mudanças são realidades da vida de todo indivíduo. Para SPOSITO (1998), observar as condições de vida dos jovens

“... ao mesmo tempo que possibilitam a compreensão do momento para além das representações em torno do denominador das culturas juvenis e de uma identidade jovem, muitas vezes travejada sob a ótica de necessidade de lazer e consumo, permitem examinar criticamente os pressupostos de rígidas separações entre as fases de vida, pouco explicativas das sociedades contemporâneas.” (p.4)

O conceito de juventude, pensado na perspectiva acima, me leva a considerar a pluralidade sócio-cultural, o que permite entender as diversas formas de socialização do jovem aluno trabalhador. Os jovens, sujeitos desta pesquisa, vêm construindo a sua

experiência enquanto trabalham e estudam. Entretanto, considero que estão inseridos em outros espaços de convívio social que contribuem para sua formação, como a família, grupos religiosos e de lazer, entre outros.



## CAPÍTULO III

### O JOVEM E A ARTICULAÇÃO TRABALHO/ESCOLA

Nos capítulos anteriores, busquei apresentar o suporte teórico que me possibilita pensar a articulação entre trabalho e escola na perspectiva do jovem aluno trabalhador do ensino médio noturno. Estou entendendo por articulação a possibilidade que o jovem aluno trabalhador tem de relacionar, de maneira orgânica e dinâmica, na sua experiência de vida, a escola e o trabalho. Aqui, procuro de forma analítica e interpretativa transitar entre a teoria e os dados obtidos na pesquisa de campo e, sobretudo, nos depoimentos desses jovens.

Para conseguir esse intento, parto da origem da conciliação entre escola e trabalho, na vida desses jovens. Recorro a alguns aspectos de sua trajetória de vida para apontar as ambigüidades que, desde muito cedo, eles têm que superar para conciliar ambos. Inseridos num dado contexto social, o trabalho surge precocemente na vida desses jovens.

Apesar do trabalho se configurar como uma necessidade em suas vidas, os jovens, sujeitos desta pesquisa, permaneceram estudando. A opção por conciliar as duas atividades os levou a se transferirem para a escola noturna. Essa mudança de turno colocou os jovens diante de algumas dificuldades. Eles tiveram que começar estabelecer uma outra relação com o tempo, conviver com o cansaço e o estresse, eliminar ou reduzir o lazer e a diversão. Mas apesar da pouca disponibilidade de tempo para outras atividades, eles não desanimaram, e prosseguiram conciliando escola e trabalho.

Na atualidade, esses jovens têm se deparado com as grandes transformações pelas quais passa a sociedade. Essas mudanças têm afetado, nas últimas décadas, as formas de se organizar e gerir o trabalho, além de requerer novas tecnologias. Inseridos no espaço escolar, eles sofrem as conseqüências da implementação de políticas públicas que articulam escola e trabalho dentro de uma certa perspectiva que procura atender às expectativas do empresariado por um novo perfil de trabalhador. Enfrentando as transformações societárias, objetivamente os jovens estão diante de novas tecnologias, do discurso da educação para a empregabilidade, da grande competitividade num mercado de trabalho cada vez mais informal, das condições precárias de trabalho, da transferência de mão de obra para o setor terciário e, ainda, do desemprego.

O capital, ao pretender a mais absoluta dominação do trabalhador, nesta nova fase de acumulação do capital, apela para os novos saberes que o novo paradigma produtivo requer, buscando uma exploração crescente do trabalho. Nesse contexto, o empresariado faz demandas à educação, para que ela forme o trabalhador dentro do perfil que lhe interessa. Os jovens, apesar de sofrerem as conseqüências da implementação dessas políticas, encontram possibilidade de escapar à completa dominação. Isto porque, tanto na escola como no trabalho, eles se vêem diante da possibilidade de fazer “uso de si por si mesmos”, ainda que também façam “uso de si por outros”.

A possibilidade, e melhor dizendo, a necessidade de colocar em trabalho o saber no processo de conciliação escola/trabalho faz com que esses espaços se articulem enquanto vida. Uma articulação que pode ser percebida através da análise de cada um desses espaços a partir da experiência do jovem aluno trabalhador. O jovem articula aquilo que as políticas educacionais fragmentaram. Assim, de acordo com o depoimento

de um desses jovens, escola e trabalho “vão fazendo um círculo”, que engloba a subjetividade, “os usos de si”, a experiência.

### **1- O jovem e o trabalho precoce**

*“Tinha vez que, antes de acabar a aula, meu irmão mais velho estava lá fora esperando, com a marmita e um carro de boi pra fazer serviço para os outros”.*

Neste item, invisto na perspectiva de buscar nos próprios depoimentos dos alunos trabalhadores um pouco de sua trajetória de vida, para indicar a precoce conciliação entre escola e trabalho condicionada pela sua origem social. Parto do princípio de que a relação que cada um desses jovens estabelece com o mundo externo, apropriando-se subjetivamente dele e, ao mesmo tempo objetivando-se, conforma a sua singularidade biográfica.

A minha expectativa inicial, ao procurar os vínculos entre trabalho e escola, estabelecidos pelos alunos trabalhadores do ensino médio, era de que eles começassem a trabalhar mais tarde, na fase que aqui denomino juventude, ou seja, a partir dos 15 anos de idade. Porém, o contato direto com esses jovens, no trabalho de campo, mostrou que mesmo antes de ingressarem no ensino médio, muitos já trabalhavam.

Tentei incluir na amostra um jovem que havia declarado ter iniciado as suas atividades de trabalho somente quando já frequentava o ensino médio, aos 18 anos. Entretanto, no decorrer das entrevistas, constatei que ele havia omitido o fato de ter trabalhado como ajudante de pedreiro dos 13 aos 18 anos.

Essa constatação veio reforçar uma questão abordada por POCHMANN (1998). Para esse autor, apesar das discussões que, apropriadamente, condenam o trabalho infantil<sup>8</sup>, a realidade brasileira impõe a necessidade da incorporação, ao segmento juvenil, da faixa etária entre 10 e 14 anos, uma vez que a oferta de mão de obra desse grupo é grande, devendo ser considerada nas análises sobre o mercado de trabalho. Assim, ainda segundo esse autor, o padrão de inserção ocupacional do jovem brasileiro requer uma antecipação da vida juvenil para antes dos 15 anos.

Ainda que nesta pesquisa, como já foi dito, a parcela da população considerada jovem seja a que tem entre 15 e 24 anos, cuja referência é a faixa etária adotada pela ONU e pelo IBGE, a constatação do trabalho precoce na vida de grande parte dos jovens, sujeitos desta pesquisa, levou-me a considerar a relevância desse fato.

Considerando que a trajetória de vida desses jovens é permeada por muitas ambigüidades, retomo a origem social dos mesmos, partindo do princípio de que são as

---

<sup>8</sup> Para aprofundamento da discussão sobre trabalho infantil, ver: MARQUES, Walter Ernesto Ude. Criança trabalhadora, família e identidade: desafios para o mundo atual. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE, n° 3, jan/jul.,1998, p.143-159; OLIVEIRA, Oris. *O trabalho da criança e do adolescente*. São Paulo/ Brasília, DF: DIT, 1994; JORGE, Liliâne dos Santos. *Crianças trabalhadoras: as articulações entre o trabalho na rua, a família e a escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997 (Dissertação de mestrado).

dificuldades sócio-econômicas que impõem a eles a necessidade do trabalho precoce. Procuo enfocar o trabalho de crianças e adolescentes mantendo o estranhamento proposto por POCHMANN (1998), mas isso não me impede de constatá-lo.

Autores como SCHWARTZ (1988, 1994), SÈVE (1989), SANTOS (1993, 1997) e CHARLOT (2000) oferecem suporte para a análise desses jovens como seres humanos e históricos. Ainda que inseridos no antagonismo de classes, eles não perdem a sua singularidade, a qual supõe a variabilidade histórica e biográfica dos atos que lhes concernem. A síntese da história biográfica de cada sujeito permite o entendimento de sua subjetividade.

Considerando, então, que a subjetividade é socialmente construída, nesta pesquisa, os jovens são estudados a partir das suas condições sociais de existência. Isso porque o entendimento das lógicas fundamentais da subjetividade e as suas condições de transformação exige que se considere, como afirma CHARLOT (2000), o que o sujeito faz de sua vida, mas, também, o que sua vida faz dele.

O que fica claro no resgate da trajetória de vida desses jovens é que ao serem impelidos precocemente ao trabalho, eles encontram-se numa situação desfavorável em relação às crianças e adolescentes que apenas estudam. Os filhos das classes menos favorecidas necessitam produzir para o seu sustento e, muitas vezes, para o sustento de suas famílias, fazendo com que desde muito cedo, ainda na infância, o trabalho esteja presente em suas vidas. Em alguns casos, quando trata-se da criança pobre do interior, o trabalho surge com muita “naturalidade”. Tendo como exemplo os pais e os irmãos mais velhos, os filhos mais novos iniciam cedo as suas atividades de trabalho, as quais são uma prioridade inquestionável em relação à escola:

“Como eram muitos irmãos eu tinha que trabalhar realmente, porque a vida do jeito que vinha, eu precisava trabalhar realmente. Tinham mais 4 pessoas mais novas do que eu. Então, motivado pelo que os mais velhos trabalhavam, a gente seguia um caminho também trabalhando para conseguir alguma coisa. Desde pequeno a gente trabalhava, a gente tinha que trabalhar. Fazia todo serviço da roça, serviço de fazenda, tirava leite e tudo. Acabava que ninguém queria estudar mais”.

À necessidade de trabalhar, aliam-se, principalmente nas zonas rurais, as dificuldades de acesso à escola, o que acentua o desânimo de continuar estudando, não possibilitando, muitas vezes, que as crianças trabalhadoras prossigam além das séries iniciais. Como foi abordado anteriormente, SABOIA (1998) busca dados da PNAD/95 para confirmar as dificuldades de acesso e permanência dos jovens (15 a 24 anos) brasileiros em relação à escola<sup>9</sup>. A frequência à escola é superior entre os jovens com renda familiar *per capita* acima de ½ salário mínimo e a defasagem entre série e idade é maior entre aqueles que possuem renda familiar *per capita* de até ½ salário mínimo. É importante que sejam resgatados aqui outros dados trazidos por essa autora: apenas 40,9% dos jovens brasileiros (15 a 24 anos) frequentavam um estabelecimento de ensino em 1995; dos jovens entre 15 e 18/19 anos, apenas 1/3 dos que permaneceram na escola cursava o ensino médio; dos estudantes brasileiros na faixa etária entre 19 e 24 anos, idade

---

<sup>9</sup> Há uma vasta literatura no campo da educação que analisa esse fenômeno. Ver: RODRIGUES, Ana Tereza Drumond. *Ou bem estuda ou bem trabalha: a relação escola/trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1987 (Dissertação de mestrado); GOMES, Jerusa V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n.º 5/6, 1997, p. 53-62.

considerada ideal para estar cursando uma faculdade, 66,45% dos que permaneceram no sistema formal de ensino, ainda freqüentavam os ensinos fundamental e médio.

O mesmo jovem do depoimento anterior, que parou de estudar quando terminou a 4ª série e somente retornou 5 anos mais tarde, quando veio para Belo Horizonte, demonstra as dificuldades em relação à escola no meio rural. Tais dificuldades se relacionam tanto à distância quanto ao fato de ter que conciliá-la, desde muito cedo, com o trabalho. As condições sócio-econômicas se aliam a uma política educacional que não atende às demandas das crianças do meio rural em relação à escola. Ainda que hoje seja possível encontrar programas de transporte escolar no meio rural, eles não atendem ao conjunto dos estudantes brasileiros dessas áreas. Para freqüentar a escola, muitos têm que caminhar a pé, por um longo tempo, o que acaba por desestimulá-los:

“A gente desanimava de estudar. Morava na fazenda que ficava a 20 quilômetros de Dom Silvério. Em Dom Silvério tem escola, mas é a 20 quilômetros de lá. É complicado. Mas aí então, eu fiquei lá, terminei minha 4ª série de grupo lá. Eu fiquei lá, eu cuidava da fazenda lá. Trabalhava lá muito. Tinha vez que antes de acabar a aula, meu irmão mais velho estava lá fora esperando, com a marmita e um carro de boi pra fazer serviço para os outros”.

Se no meio urbano as dificuldades de acesso à escola não se apresentam tão acentuadas como no meio rural, as dificuldades de permanência na mesma podem ser facilmente constatadas. Isso acontece devido à inserção pré-matura de crianças nas atividades de trabalho, também nas grandes cidades. Em termos ideais, o trabalho deveria ser reservado aos pais, para que as crianças, os adolescentes e os jovens utilizassem o seu tempo usufruindo do direito à educação e ao lazer, mas a realidade impõe o trabalho

enquanto necessidade<sup>10</sup>. O depoimento abaixo, de uma jovem do meio urbano, que começou a trabalhar aos 14 anos, acompanhando a sua mãe ao centro da cidade para vender salgados, mostra que são mesmo as condições materiais que impõem o trabalho precoce:

“A minha mãe teve que começar a vender alguma coisa, a gente teve que sair para trabalhar, entendeu? Foi a vida mesmo que foi empurrando a gente, para gente ter que começar a trabalhar cedo. Acho que eu fiquei com muita vergonha, ainda mais que eu era muito fechada, não saía, nunca imaginava sair na rua pra trabalhar, pra vender as coisas. Eu ia para o centro, ficava assim, sabe quando você nunca imagina que você vai sair pra vender?”

No caso dos sujeitos desta pesquisa, apesar das dificuldades impostas pelas suas condições de vida, levando-os a se inserirem muito cedo no mundo do trabalho, eles permaneceram estudando. Aliado ao estímulo familiar, que às vezes vem de um irmão mais velho, há um forte desejo por parte do jovem de continuar estudando, o que faz com que ele não desista da escola, levando-o, inclusive, a retomar os estudos após alguns anos de abandono. Para o jovem do interior, vir para a capital para trabalhar significa a possibilidade de retornar à escola, realizando um desejo seu:

“Quando eu tinha dezesseis anos mais ou menos, a minha irmã morava aqui (em Belo Horizonte). Aí eu vim passear aqui e ela ficou pegando no meu pé. Eu tinha que estudar. Só que havia muito desemprego, estava difícil demais. Aí eu fiz um trato com ela. Se ela arrumasse serviço e escola, eu ficaria. Em 15 dias já estava aqui, estudando e no serviço. Mas eu vim mais passear, a idéia era voltar, era ficar um tempo e voltar. Mas encontrei esse emprego e ainda eu tinha vontade de estudar, aí foi o que me motivou. Já existia a vontade estudar, né. Talvez não aqui, talvez até lá mesmo no interior, se eu tivesse condições, né. Só que como lá

---

<sup>10</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069/90, define a idade de 14 anos e as condições em que o adolescente pode, legalmente, ingressar no mercado de trabalho.



não tinha jeito mesmo, né, então, uma das vontades que eu tive de ficar aqui foi realmente o estudo”.

A escola, enquanto espaço de permanente construção cultural e social, possibilita às crianças e aos jovens uma vivência diferenciada do espaço familiar, ampliando as oportunidades de formação e de convivência social. Para as famílias menos favorecidas, a escola apresenta-se, ainda, como uma oportunidade de oferecer aos seus filhos uma condição de vida melhor. Esse é um aspecto que aparece no depoimento de todos os jovens entrevistados, que afirmam ter recebido estímulo da família para que eles persistissem nos estudos. Assim como o trabalho é, além de uma necessidade, um valor, a escola também é considerada muito importante para as famílias menos favorecidas economicamente. Os pais desses jovens ou, com foi demonstrado acima, algum irmão mais velho, apesar de não terem tido a oportunidade de estudar, os estimulam para que não abandonem a escola. As famílias pertencentes à classe trabalhadora vêm nos estudos uma possibilidade de vida melhor e de ascensão social para seus filhos. Há uma expectativa de que os filhos, através dos estudos, sejam “alguma coisa na vida”, conforme demonstra a jovem do depoimento abaixo:

“Tinha aquela estante que você viu na sala, sabe, toda cheia de livro. Minha mãe, quando ela tinha um salário mínimo, depois que o meu pai morreu, com essa pensão que a minha mãe recebia, ela comprava livro. Era Barsa que vendia na escola, que os meninos traziam, ela comprava. E ela ia na livraria, comprava, sempre achando que os filhos dela iam ser alguma coisa na vida, né. Achando que eles iam estudar”.

No entanto, no contexto atual, conforme abordado anteriormente, estudo não é garantia de emprego. De acordo com alguns autores (MACHADO, 1998a; TANGUY, 1999; OLIVEIRA, 2000; SEGNINI, 2000), não é possível que sejam estabelecidas relações diretas entre educação e emprego. Tal relação é estabelecida pelo discurso da educação

para a empregabilidade, que serve para legitimar a precarização das relações de trabalho e, ainda, o desemprego. Esse é um discurso que tem sido amplamente divulgado pelos meios de comunicação nos últimos tempos, sendo absorvido, muitas vezes de forma acrítica, pela população, inclusive pelos jovens. O depoimento abaixo, de um jovem que encontrava-se desempregado, mostra com nitidez a absorção, de forma acrítica, desse discurso:

“Ah! Foi a necessidade que fez a gente estudar, né. A gente via que pelo que os meus pais estavam passando em nível de emprego, na vida, para que eu não parasse na mesma situação deles, eu teria que pelo menos estudar, né. A base era o estudo”.

Como afirma SEGNINI (2000), a perspectiva instrumental da educação, que acompanha o discurso acima, pode ser contestada diante da realidade de desemprego enfrentada por trabalhadores escolarizados, principalmente nos ramos da economia onde se têm introduzido novas tecnologias. Dados do próprio Ministério do Trabalho são utilizados por essa autora para comprovar essa realidade. Como já foi afirmado anteriormente, a ocupação das vagas de trabalho criadas em 1996, com carteira assinada, teve um percentual decrescente à medida que o nível de escolaridade aumentava.

Ao assumirem, muito cedo, a posição de trabalhadores, os jovens deparam-se com questões do mundo adulto, que os levam a um amadurecimento precoce e, certamente, interferem na sua subjetividade. O jovem abaixo, que trabalhava desde os 13 anos com o pai, auxiliando-o no serviço de pedreiro, fala de uma certa autonomia que o fato de trabalhar lhe proporcionou:

“Eu achei que o que ficou de interessante foi assim, que desde essa época para cá eu já não precisava ficar dependendo mais do dinheiro do meu pai, né. Então, o

que eu trabalhava, ele me pagava e o que eu precisava, eu mesmo comprava, né. Então, assim, desde essa idade, já tinha minha liberdade, independência, né”.

Assim, os sujeitos desta pesquisa se situam na posição dos jovens que são levados, pelas coerções da realidade sócio-econômica, a terem que conciliar, desde cedo, escola e trabalho. Esses jovens, apesar de necessitarem trabalhar, insistem em permanecer na escola. O trabalho, para eles, acabou por não se configurar como algo que se opôs à escola. Diante disso, procuro a articulação que eles estabelecem entre a vivência nesses dois espaços.

## **2- O jovem e a escola noturna**

*“Eu estudava de dia. Aí, pra pegar esse emprego de doméstica, eu tive que passar pra noite...”*

Mesmo diante da necessidade de trabalhar, os jovens, sujeitos desta pesquisa, continuaram estudando. Dito de outro modo, mesmo estudando, os jovens foram obrigados a trabalhar. Assim, prosseguiram conciliando escola e trabalho.

A passagem para a condição de alunos trabalhadores põe os jovens diante de alguns desafios. Um deles é a necessidade de deixar a escola diurna e transferir-se para a escola noturna. Assim, pensar as articulações entre trabalho e escola, estabelecidas pelos alunos trabalhadores do ensino médio noturno, remete às questões relativas à escola

noturna e aos sujeitos envolvidos no trabalho cotidiano de construção dessa escola, inclusive, é claro, os jovens.

Há muitos trabalhos (ARROYO, 1986; HADDAD, 1986; DAYRELL 1989, 1996; MARQUES, 1997) que tratam do aluno trabalhador e da escola noturna.

Segundo MARQUES (1997), a escola noturna recebe grande parte dos jovens que precisam conciliar os estudos com a necessidade de trabalhar. Esta especificidade deve ser considerada ao se analisar a relação desta escola com os alunos trabalhadores. Por necessitarem trabalhar durante todo o dia, muitos jovens têm na escola noturna a única possibilidade de dar prosseguimento aos estudos.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, a passagem para escola noturna representou, às vezes, um sacrifício e, ainda, um comprometimento do seu rendimento escolar:

“Eu estudava de dia. Aí, pra pegar esse emprego de doméstica, eu tive que passar pra noite, apesar de eu adorar estudar de manhã.(...) Para mim, estudar de manhã ia ser melhor, eu ia aproveitar mais. Igual as notas. Eu nunca perdi média, mas agora não é assim, minhas notas já não são só vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e três. Hoje eu custo, custo, suo para tirar um 25 e eu não consigo, entendeu. Como que o rendimento cai! Cai mesmo”.

Se o fato de trabalhar interfere nas atividades escolares do jovem, também há efeitos no trabalho devido ao fato do jovem continuar estudando. O jovem sente necessidade de manter-se no horário, também no trabalho. A disciplina do horário é vivida desde muito cedo, sendo uma responsabilidade muito grande para quem deveria ter tempo para aproveitar boas horas de sono e mais tempo para o lazer:

“Acontecia de eu atrasar no banco, assim, às vezes eu perdia hora. (...) Aí eu passava muito aperto porque estava no início e não tinha intimidade com o pessoal e eu já chegava atrasada, me dava aquele desespero, né. Aí eu tentava,

sabe, mas eu ficava hiper sem graça, porque ficava com medo de me mandarem embora, porque eu estava chegando atrasada”.

Tendo como referência as obras de autores como ARROYO (1986, 1998, 1999), HADDAD(1986) e DAYRELL (1989, 1996), que desde a década 1980 analisam a escola a partir do seu cotidiano, é possível perceber o seu dinamismo, as suas contradições. A escola, mais do que espaço que conforma o indivíduo para a organização do trabalho na empresa, é um espaço de vivências sócio-culturais.

A mudança de turno exige dos jovens um processo de adaptação, pois ali ele encontra outras experiências, específicas do noturno. Se num primeiro momento o jovem sente-se desajustado, logo ele se adapta. A passagem para a escola noturna o coloca em contato com pessoas mais velhas, mais experientes e que, assim como ele, também trabalham. Isso lhe dá jovem a sensação de liberdade:

“No começo, eu pensei que eu não ia me adaptar, que eu não ia conseguir. Eu tinha uma paixão com o pessoal da manhã. Mas quando eu cheguei aqui, no primeiro dia eu já fui me enturmando. E, assim, parecia que eu tinha amadurecido mais, sabe. Deu uma sensação de liberdade o fato de tá estudando à noite. Então, a diferença foi grande. Eu senti assim, parece que eu amadureci mais, passei a lidar com outro tipo de pessoas, pessoas mais maduras, né.”

Na realidade, a própria escola reconhece a necessidade de dar aos alunos do noturno um tratamento diferenciado, deixando de lado exigências como o uniforme ou a cobrança da presença dos pais em reuniões. A escola, no noturno, procura fazer com que o próprio jovem assuma a responsabilidade pelos seus atos. Acostumado a um tratamento mais infantilizado no diurno, ele depara-se com o fato de ter mais autonomia:

“De dia, se você não vier de uniforme, não entra. Se você não fez seu dever, você vai ganhar um bilhete para sua mãe ou você vai assinar a lista de ocorrência. Então, à noite, é uma coisa mais conversada. Você vai para sala do

coordenador (do turno) e ele fala que você não pode fazer isso, que você está atrapalhando o comportamento da turma, está atrapalhando o andamento da turma por estar fazendo isso. E de manhã não, de manhã você fazia bagunça, você já ia para sala da coordenação. Você já ia para assinar a ocorrência mesmo. Aí a sua mãe, na hora que fosse a reunião, aí ela ficava sabendo. E tem o caso da reunião, também, né, levar seu pai na reunião, na época que estava de manhã, né. À noite não tem nada disso, a reunião é com você ou com quem tiver lá.”

No entanto, o tratamento mais livre dado ao jovem no noturno convive com cobranças que ignoram algumas de suas especificidades, como, por exemplo, o cumprimento de uma carga horária para o noturno igual à carga horária do diurno. As determinações legais, que estabelecem carga horária anual igual para os dois turnos, acabam por não facilitar a vida dos jovens que tentam conciliar trabalho e escola. Alguns autores (RODRIGUES, 1987; DAYRELL, 1989) , ao discutirem a realidade vivida por alunos trabalhadores, apontam para o fato de que a necessidade de trabalhar contribui para a evasão escolar. Assim, a escola noturna, ao desconhecer a especificidade do aluno trabalhador, dificulta a permanência do mesmo em seu interior. O trabalho, enquanto garantidor da sobrevivência do jovem, torna-se, muitas vezes, mais importante do que a escola:

“O professor sabe que ele (o aluno) precisa trabalhar, que infelizmente o trabalho é mais importante do que a escola porque o aluno precisa de dinheiro para manter a casa dele, para ajudar a mãe dele, para pagar o aluguel, para comprar a comida. E na escola, apesar dele aprender, ele não vai, não vai ter como arrumar um dinheiro.”

O horário de início das aulas, quando se dá antes das 19 horas, também é um dificultador para os alunos trabalhadores, pois não permite que eles cheguem na escola para a aula do primeiro horário. Ainda que possa entrar após o início das aulas, o aluno que chega atrasado tem que se responsabilizar por isso. Do ponto de vista do aluno trabalhador, nem sempre o professor compreende que o seu atraso está relacionado ao

fato de ter que trabalhar. O depoimento do jovem abaixo aponta para a dificuldade que alguns professores têm de lidar com essa situação:

“O colégio, eu acho que ele não dá (condições de trabalhar) porque eu acho que eles podiam tentar conciliar. Igual, a pessoa que estuda e que trabalha, não tem condições de chegar aqui no 1º horário. Então, assim, tentar ver o que podia arrumar para aula começar mais tarde, entendeu? Igual, às vezes a gente fala assim: - *Oh, professor, eu estava trabalhando, não deu pra chegar aqui.* Ele fala: - *Problema é seu, eu dei, não vou repetir, o problema é seu.* Então, tem professor que não tá nem aí, não quer entender o lado do aluno”

No depoimento abaixo, a jovem mostra que, tendo que acordar muito cedo diariamente, a permanência na escola até mais tarde representa uma dificuldade para quem já encontra-se com muito cansaço físico e mental:

“Segunda-feira é um dia de glória, porque a gente sai da escola mais cedo, às 10:10h (da noite). Mas nos outros dias a gente sai às 11 horas. Aí pego o ônibus, chego em casa meia noite, durmo para pegar um ônibus 5:30h (no dia seguinte). Isso porque eu descobri um ônibus que passa lá perto, mas antes eu estava acordando mais cedo. Assim, no início, não estava tão difícil porque eu não estava com a energia gasta, né, ainda, estava começando, né. Mas depois, lá para o meio do ano, final do ano, já começou a puxar muito. Porque chega à noite, aqui na escola, solta 10:50h. Tem vez que o professor solta a gente às 11 horas (da noite). Então, para eu sair às 11 horas para acordar às 4 e meia da manhã não é fácil não, é muito difícil. É estressante, muito estressante!”

Na verdade, o tratamento oferecido aos jovens no noturno os coloca diante de uma situação ambivalente, pois eles se vêem tendo que tornarem-se adultos antes da hora. Como já foi mencionado, por um lado, os jovens valorizam o fato de serem tratados com mais liberdade, mas por outro lado, às vezes, eles não sabem lidar com a liberdade que têm. O comportamento dos alunos do noturno demonstra isso, podendo inclusive afetar toda a turma:

“Os alunos do noturno são bem diferentes. Pelo menos na minha sala, a gente teve muito problema, porque a mentalidade do pessoal era só de vim para bagunçar mesmo, passear. A sala à noite é bem agitada. E na manhã já era bem mais calma, o pessoal já era mais interessado, mais dedicado. Eu acredito que isso atrapalhou o rendimento da turma.”

Mas, outras vezes, o fato do aluno trabalhar o leva a demonstrar maior interesse em aproveitar a aula, pois o seu tempo para estudar em casa é reduzido:

“O aluno da noite tem uma vantagem imensa do aluno da manhã. É que o aluno da manhã, a maioria, por ter tempo de estudar em casa, não presta muita atenção na aula de manhã, não pega muito as aulas de manhã. Mas os da noite, por eles não terem tempo, eles tentam pegar muito mais as aulas da noite.”

Conforme concepção de BOURDIEU (1983), a juventude deve ser pensada enquanto um grupo heterogêneo, ou seja, com interesses que se relacionam às condições materiais de sua existência. A partir da consideração de tais condições, pode-se pensar os jovens situados em pólos extremos. De um lado, há os que apenas trabalham e, de outro lado, aqueles que apenas estudam. No entanto, há grupos intermediários. No caso desta pesquisa, como já foi dito, é aqui que se situam os seus sujeitos, que são ao mesmo tempo estudantes e trabalhadores. Tendo que conviver dentro do espaço escolar com alunos de outros turnos, que supostamente apenas estudam, os alunos do noturno demonstraram um certo preconceito em relação aos primeiros. Para reafirmar a sua condição de aluno trabalhador e talvez para esconder algum desconforto em relação àqueles que apenas estudam, os jovens do noturno, às vezes, discriminam os colegas de outros turnos. No depoimento abaixo é possível perceber que a subjetividade desses alunos é afetada pela condição de trabalhadores, tendo sua auto-estima atingida, pois se sentem excluídos em relação àqueles que apenas estudam:



“Quando eu passei pra noite, os meninos metiam o pau nos alunos da manhã. Quando colocavam um mural lá, eles falavam que só podia ser idéia da manhã. Os meninos (do noturno) já se sentem excluídos, entendeu? Igual, quando passa uma pessoa da manhã pra noite na sala, eles já ficam assim, só ouço os comentários. Eles pensam que se está estudando de manhã, é filhinho de papai, não acorda cedo pra trabalhar, entendeu?”

Na verdade, são várias as práticas e vivências que influenciam a subjetividade dos jovens, estando, entre elas, a sua inserção nos espaços escolar e de trabalho. Num movimento duplo, a escola aparece às vezes como espaço de trabalho, e o trabalho como espaço de formação. No depoimento dessa jovem, que trabalhou como estagiária no último ano do curso profissionalizante, ela demonstra como os jovens recorrem a estratégias que têm efeitos sobre a sua subjetividade. A conciliação escola/trabalho, que se apresenta enquanto necessidade, ao ser vivenciada, torna-se unidade no sujeito. Segundo SANTOS & FERREIRA (1996), na experiência, o sujeito não é fragmentado, sendo, pois, preciso produzir um corte nas concepções que colocam o trabalho- e aqui, também a escola - como realidade distinta da vida e do desejo do trabalhador. Isso significa que as várias vivências se unificam para compor a subjetividade do ser:

“Mas se você sabe conciliar as duas coisas, eu acho que não atrapalha. Tempo, você arruma. É claro que seu físico vai ficar cansado, isso sem dúvida, mas, assim, isso não impede de aprender. Inclusive, este último ano, foi o ano que eu mais trabalhei, foi o ano que eu mais aprendi. Foi o ano que eu mais guardei coisas, assim, na sala. Eu aproveitei.”

Diante da crise da sociedade atual, onde o trabalho assalariado vem sendo substituído por outras formas de trabalho, busco abordá-lo a partir da sua dimensão concreta, procurando, aqui, verificar como homens e mulheres têm hoje se envolvido com o mundo do trabalho. Do mesmo modo que, mais adiante, tomo a escola na mesma perspectiva, procurando verificar o trabalho do saber envolvido no seu cotidiano. E

mais, a articulação que o jovem, ao vivenciar sua experiência nesses dois espaços, faz entre ambos.

Autores como SCHWARTZ (1988), SÈVE (1989) e SANTOS & FERREIRA (1996) oferecem suporte para uma análise que, sem abandonar a lógica do trabalho abstrato, produtor de mercadorias e de relações de subordinação, possibilita incorporar ao conceito de trabalho as dimensões não econômicas presentes nessa atividade. Pela abordagem da dimensão concreta do trabalho, é possível compreender a centralidade do mesmo na vida das pessoas e, ainda, a dimensão subjetiva das pessoas que produzem e se produzem através do trabalho. Também o trabalho, assim como a escola, apresenta-se para o jovem enquanto espaço de socialização, onde ele pode vivenciar momentos de prazer, de convivência alegre com os colegas:

“A conversa, sabe, a própria conversa, as idéias também que eles (os colegas) dão: - *Vamos fazer isso hoje?* Eu acho que isso ajuda demais. No serviço, às vezes um chega lá dando um de doido e faz você rir o tempo todo. Eu acho bom.”

Apesar da falta de tempo, da correria para manter-se no horário, o jovem encontra, na convivência com os colegas, tanto de trabalho como de escola, a oportunidade de vivenciar momentos de prazer. Novamente, as contribuições de autores como ARROYO (1986, 1998, 1999) e DAYRELL (1989,1996) se fazem importantes para a abordagem da escola a partir do seu fazer cotidiano, como espaço de permanente construção social. Os conflitos e as negociações presentes nos espaços escolar e de trabalho mostram a realidade dos sujeitos que criam sua própria trama de inter-relações. Nessa perspectiva, é possível perceber que os jovens buscam no espaço escolar mais do que conteúdos curriculares. Eles buscam também a socialização, participando de atividades coletivas, valorizando a amizade e a convivência social. Eles vivem ali um

conjunto amplo de experiências educativas. Às vezes, as amigadas que iniciam na escola, extrapolam esse espaço e acompanham o sujeito em outros espaços sociais:

“Quando a aula termina mais cedo, com algumas pessoas, aquelas que você tem mais afinidade, sempre tem uma oportunidade (de sair). A gente junta e vai para o *trailer*, vai conversar e tudo, né. Final de semana a gente está sempre fazendo trabalho junto, também. Então acaba que você pega aquela liberdade, aquela amizade com a pessoa, né. Aí depois você já está convivendo com ela em festas de aniversário da família, casamento, essas coisa, então cria uma certa amizade, né.”

A busca da escola enquanto espaço de encontro e lazer pode ser percebida no envolvimento dos alunos em atividades diversas. Os interesses dos alunos por experiências que extrapolem os conteúdos curriculares acaba por levar a escola a incorporar, com mais frequência, essas atividades em suas práticas. As olimpíadas, por exemplo, onde as turmas participam de jogos, competindo entre si, foi uma atividade que todos os jovens entrevistados afirmaram que sempre gostaram de participar. Nesses momentos, os jovens, aparentemente, esquecem o cansaço e celebram o encontro com o grupo:

“Das Olimpíadas, todas eu participei, até formar. Todos os anos, eu participei das olimpíadas. Sempre gostei, desde quando eu entrei.”

Pensar a pluralidade sócio-cultural da juventude, como afirma SPÓSITO (1998), permite entender as diversas formas de socialização do jovem aluno trabalhador. Os jovens, sujeitos desta pesquisa, vêm construindo a sua experiência enquanto trabalham e estudam. Entretanto, estão inseridos em outros espaços de convívio social, que contribuem para sua formação, como a família, grupos religiosos e de lazer. Mesmo com pouco tempo, eles procuram vivenciar experiências diversas, que contribuem para a sua constituição enquanto sujeito:

“Agora, o meu tempo de lazer, o que eu me dedico mais é a minha religião. Eu sou evangélico, né. Então, assim, o meu maior lazer, o meu maior prazer é sempre que eu posso estar na igreja, com os irmãos. É participando, é trabalhando, é uma coisa assim que me satisfaz, que me alegra. Então esse é o meu prazer predileto. Mas procuro também sempre ter um tempo para a família, ter um tempo para os colegas, né. Eu procuro fazer do meu tempo sempre assim, dividido para todas as coisas.”

Um dado interessante, revelado nesta pesquisa, é o fato de todos os jovens entrevistados afirmarem o seu envolvimento, de forma mais ativa, em atividades religiosas. Apesar de não ter sido considerada a participação religiosa dos jovens no momento de selecioná-los para as entrevistas, ao se referirem às atividades desenvolvidas, além da escola e do trabalho, todos mencionaram a participação em grupos religiosos, sendo três jovens evangélico e um católico. Esta participação em atividades religiosas é tratada por eles como uma possibilidade de envolvimento social e espaço de lazer<sup>11</sup>.

Apesar das determinações materiais das condições de vida dos jovens, sujeitos desta pesquisa, a escola noturna apresenta-se para eles como uma oportunidade de, mesmo trabalhando, prosseguir com os estudos. A conciliação da escola com o trabalho implica numa redução do tempo do jovem que seria dedicado a outras atividades. Mas isto não significa que elas sejam abandonadas por completo. Eles compensam esse cansaço

---

<sup>11</sup> Há, na Faculdade de Educação da UFMG, uma dissertação de mestrado em andamento, que trata da questão da inserção de jovens em atividades religiosas, no interior da escola. OLIVEIRA, Heli Sabino, autor do trabalho citado, procura mostrar a importância das atividades religiosas na formação da identidade juvenil.

vivenciando, tanto na escola como no trabalho, momentos de socialização, de lazer, construindo amizades e formando sua subjetividade.

### **3- O jovem e o mercado de trabalho**

*“Pelo menos, assim, no meu setor, mandaram quatro estagiários de segundo grau embora, aí entraram uns quatro de faculdade. Para fazer a mesma coisa. Para ganhar o mesmo salário”*

Os jovens deparam-se, no mercado de trabalho, com as transformações provocadas pela competitividade do capitalismo globalizado e suas conseqüências para a forma de produção. Essa realidade os coloca diante de novas tecnologias e de novas maneiras de organização e gestão do trabalho. Procurando manter os índices de produtividade e competitividade no mercado, as empresas, além dos investimentos tecnológicos, apelam para um maior controle de qualidade, pois elas precisam estar em sintonia com as demandas do mercado. Por outro lado, a escola sofre a demanda de formar o trabalhador dentro do perfil exigido por essas transformações. O depoimento abaixo, de um jovem que trabalha há 8 anos numa mesma empresa, onde começou como faxineiro e hoje é supervisor, trabalhando no setor de química, mostra como a empresa veio se adequando

às mudanças pelas quais passa o mundo do trabalho. E mais, mostra, ainda, que o jovem já conhece a nova lógica do capitalismo:

“Quando eu cheguei lá, a coisa era bem arcaica ainda, porque muita coisa era produzida, praticamente, só na mão mesmo. Hoje é com máquina, que ajuda a facilitar o serviço. (...) Na empresa tinha só um computador na época, acho que na Administração. Hoje, toda sala que a gente vai tem dois, três, tem um tantão de coisa, tudo controlado e tal. (...) Essa mudança, ela teve que acontecer porque a empresa, toda empresa tem que está em fase de melhoramento, de crescimento. Ela tem que aperfeiçoar os produtos dela, e tudo mais, e tem a concorrência também. Se o produto do outro é melhor, o outro é quem vai vender. Então, eles sempre preocuparam com isso, e estão crescendo, para continuar competindo no mercado”.

O desenvolvimento tecnológico, no Brasil, tem se dado de forma desigual. Como já foi destacado anteriormente, ocorre um processo ao mesmo tempo de continuidade e ruptura do modelo fordista, que é acompanhado pelo padrão de acumulação flexível. Formas arcaicas de produção convivem com formas mais modernas, dentro de um mesmo setor econômico e, às vezes, dentro de uma mesma empresa. A convivência contraditória dessas formas de trabalho é percebida pelo jovem, que convive tanto com as novas tecnologias, como com algumas atividades que são ainda basicamente manuais dentro da fábrica:

“Hoje a máquina facilita o serviço. Mas tem o serviço lá que é bem manual ainda. Bem manual, porque depende de muita coisinha.”

O jovem do depoimento acima, que convive com formas distintas de produção dentro da mesma empresa, é aquele que, em outro momento, afirmou que, às vezes, antes de terminar a aula, o seu “irmão mais velho estava lá fora esperando, com a marmita e um carro de boi, para fazer serviço para os outros”. Isso demonstra o desenvolvimento extremamente desigual no Brasil, quanto às novas tecnologias. Esse jovem que, há

poucos anos tinha o carro de boi como instrumento de trabalho- o qual, inclusive, é ainda muito utilizado no interior do Brasil- hoje faz uso do computador no seu local de trabalho.

Outro dado a ser destacado é o recurso ao trabalho do jovem como estagiário, utilizado tanto por empresas privadas, como por órgãos públicos. Retomo alguns dados anteriormente citados para demonstrar a grande presença dos estagiários no ensino médio. Eles aparecem em grande quantidade não apenas no curso profissionalizante- que no caso desta pesquisa, é o curso de Processamento de Dados-, como se poderia esperar, uma vez que o estágio é obrigatório para a certificação desse curso. Também entre os alunos do curso Científico, onde o estágio não é obrigatório, aparece a figura do estagiário. A partir de dados obtidos através de um questionário respondido por 116 alunos, dos dois cursos citados, foi possível constatar que 62,93% exerciam atividades de estágio remunerado.

O depoimento de uma jovem, estagiária em um banco, demonstra o conflito vivido por ela diante da constante ameaça de desemprego que acompanha o desenvolvimento tecnológico e organizacional. Essa ameaça, que gera muito desgaste pessoal, é uma estratégia do capital que, ao introduzir mudanças no processo de trabalho, simplifica suas rotinas, tornando-o mais fácil, embora, muitas vezes, as tarefas sejam complexificadas. Porém, ao mesmo tempo, coloca os trabalhadores diante da ameaça de desemprego, gerando grande competição entre eles. Uma rivalidade que envolve tanto os trabalhadores efetivos, como os jovens estagiários:

“No banco, o que aconteceu foi que o serviço que a gente fazia de outras agências, que a gente recebia os cheques de todas as agências, quando as agências compraram uma máquina, ela passou a fazer metade do serviço que a

gente já estava fazendo. Então diminuiu o serviço, facilitou o serviço, né. Mas os relacionamentos em geral, no banco, eles ficaram mais competitivos, porque não tinha serviço para todo mundo, então ficou aquele clima mais competitivo e tenso. Mais tenso do que era. Quando eu entrei era mais tranquilo. Tinha serviço para todo mundo. Mas depois ficou aquele clima competitivo, funcionário brigava com o estagiário, entendeu? Era muito difícil. Era mais uma competição, entendeu? Era desgastante, porque ficou um clima competitivo, com estagiário brigando com funcionário. Eu nunca briguei com funcionário, mas assim, acontecia lá, era normal, era um clima chato, entendeu? Cansava.”

Os jovens, selecionados para a amostra, nesta pesquisa, dividiam-se entre estagiários e não estagiários. Um fato que merece ser destacado, e que revela as precárias relações de trabalho a que estão submetidos os estagiários, é a possibilidade de antecipação da rescisão de contrato. Durante o processo de entrevistas, dois jovens tiveram os seus contratos de estágio rescindidos, demonstrando a grande insegurança a que estão expostos no mercado de trabalho. Quando o jovem começa o estágio, ele já sabe que a rescisão do contrato pode ser antecipada. Mas, como um trabalhador que vende a sua força de trabalho, principalmente em época de grande desemprego, ele não tem escolha. Isso comprova, inclusive, que o maior nível de escolaridade não garante aos jovens trabalhos mais seguros:

“Quando a gente entra, a gente já sabe que é assim. Quando a menina faz a reunião com a gente lá, ela explica que a empresa pode mandar você embora a hora que ela quiser. Está no contrato. Nós também podemos sair a hora que a gente quer.”

Apesar do jovem estar ciente da possibilidade do seu contrato de estágio ser rescindindo a qualquer momento, quando isso acontece, ele tem a sua auto-estima atingida, se sentindo muito desvalorizado:

“Quando eu entrei, sabe, o estágio era de um ano. Então, passou um ano, acabou o estágio. (...) Mas eles renovaram meu contrato até outubro. Só que aconteceu



um problema lá, aí eles deram outra data de rescisão de contrato, meu contrato venceu em março. Assim, sem mais, sem menos, eles chegaram lá e falaram que venceu em março. Isso era fevereiro, levei um susto! (...) Bom, o que passa na gente, assim, é que você vê que você não é nada, né, para empresa. De repente, a supervisora chama e fala que não precisava mais. E põe outro no lugar. Então é assim, uma desvalorização muito grande do trabalho, né.”

Com o excesso de mão de obra qualificada no mercado, desempregada e disponível, as exigências no recrutamento da força de trabalho, pelas empresas, acaba sendo maior do que aquela requerida pela função que o trabalhador, inclusive o estagiário, vai exercer:

“Teve um gerente nosso que conversou com a gente. Ele falou que o plano do banco é pegar só estagiário de faculdade, só universitário, entende? Porque já tinha o plano dos universitários, de priorizar os universitários. Tanto que numa entrevista se for um universitário e você, você perde. É uma função simples, que até uma pessoa, assim, de primeiro ano de segundo grau consegue pegar, de verdade. Até uma pessoa, que está disposta, de primeiro ano, consegue pegar. Mas foram substituindo. Pelo menos, assim, no meu setor, mandaram quatro estagiários de segundo grau embora, aí entraram uns quatro de faculdade. Para fazer a mesma coisa. Para ganhar o mesmo salário.”

Desta forma, os cursos profissionalizantes, como o caso do Processamento de Dados, desta pesquisa, ao se proporem a preparar para o trabalho, encontram os limites dessa preparação na própria realidade do mercado de trabalho, que não tem conseguido absorver a mão de obra disponível. A jovem do depoimento abaixo, aluna do curso de Processamento de Dados, teve os seus dois contratos de estágio rescindidos quando estava no fim do curso e viu-se desempregada. Isso deixa claro que a profissionalização, por si só, sem uma política de geração de emprego, não resolve o problema de desemprego, confirmando os limites do discurso da educação para a empregabilidade:

“No início eu fiquei muito triste, porque eu esperava, assim, conseguir ficar em pelo menos em um dos dois.(...) Fiquei muito chateada de ter saído dos dois. Um terminou no final de agosto, que foi o do banco. O outro venceu mesmo, não

pôde renovar. Fiquei muito triste de ter saído. Eu fiquei muito chateada. Eu queria ter ficado mesmo, lá dentro. Mas como não deu, né, aí esses nove dias foi muito difícil pra mim, assim, conformar, né? Quando eu saí do banco eu já comecei a ir atrás. Como eu fique um horário livre, que é o horário da manhã, era o horário da manhã que eu saía pra fazer ficha nas empresas. Devo ter mandado uns 10 *curriculuns*, mandei muito *curriculum*, mas por enquanto é aquele negócio, você tem que esperar, né. Aí eu fiquei em casa. Um monte de gente estava olhando pra mim, amigos meus, né. Mas nenhuma resposta, sabe, nenhuma resposta.”

Como afirmam MATTOSO & POCHMANN (1998), uma das marcas da crise do período pós-guerra, que se acentua a partir da década de 1970, é a passagem do desemprego conjuntural para o desemprego estrutural. O desemprego estrutural, ao reduzir o operariado industrial, aumenta o trabalho precário e transfere mão-de-obra assalariada para o setor de serviços e para a economia informal. Ocorre, ainda, uma tendência crescente de uma parcela da força de trabalho permanecer desempregada. Assim, procurando sobreviver à crise, as empresas passam por processos de mudanças. A situação de desemprego enfrentada pelos jovens é um problema que atinge o conjunto dos trabalhadores brasileiros, apresentando-se como uma das saídas encontradas pelo capitalismo para resolver a crise das últimas décadas. A redução dos ganhos de produtividade, dentro do sistema, levou à necessidade de revisão do modelo fordista, assim como das relações de emprego nele vigentes. Desta forma, o desemprego e a precarização das relações de trabalho, também denominada “flexibilização das leis trabalhistas”, se colocam como uma alternativa para o empresariado que, além de apelar para a dispensa dos trabalhadores, começa a utilizar novas formas de contratação de mão de obra. Aliado a isso, há uma tendência do capital de se envolver num processo de internacionalização, a fim de sobreviver no mercado globalizado:

“Quando a empresa era muito pequenininha, e tudo mais, ela tinha um concorrente aqui mesmo. Aí eles competiam muito no mercado nacional. Mas agora que a empresa, ela foi vendida para um grupo norte-americano, os competidores dela são internacionais. E mudou que ela tem prestadores de serviços. Coisa que não tinha há uns anos atrás. Ela tem outra coisa que não tinha também, que é mão de obra temporária, hoje já tem. Isso, quando começou, há uns dois anos atrás, abriram as portas, realmente, empregaram muita gente. Mas agora, devido à situação que está, eu creio que a coisa está piorando. Eles estão mandando mais gente embora do que contratando, né.”

O setor terciário, que tem passado por um processo de expansão, acolhendo parte da mão de obra oriunda de outros setores da economia, também tem sido atingido pelas transformações tecnológicas. Retomo dados anteriormente citados, para demonstrar que os jovens, nesta pesquisa, encontraram no setor terciário da economia a principal forma de inserção no mercado de trabalho. Entre os 106 alunos do ensino médio noturno que se declararam estar trabalhando, 98,10% se encontravam no setor terciário.

O depoimento abaixo, de uma jovem que trabalhava há 5 anos num escritório de contabilidade, mostra as mudanças tecnológicas pelas quais o escritório passou nesses últimos anos. Aliás, uma informatização tardia, considerando que as novas tecnologias nessa área vêm desde a década de 70. O jovem, ao vivenciar estas mudanças dentro da empresa, tem a sua subjetividade atingida, passando por um processo de intensa aprendizagem, acompanhado do sentimento de estar sempre correndo atrás de algo, pois senão, ele pode ficar fora do mercado de trabalho:

“Quando eu comecei a trabalhar, no meu serviço não tinha computador na recepção, sabe. E nessa época eu não sabia computação, não sabia nada, nunca tinha trabalhado. (...) O mundo hoje tá tão avançado que infelizmente a gente tem que está sabendo mexer naquela máquina, você tem que tentar ficar superior à máquina, porque é muito difícil conseguir um emprego, senão você não consegue. Graças ao meu serviço que estava assim, num processo lento, eu pude estar lá, conseguir entrar lá, estar lá até hoje, crescer junto com a recepção. Lá é

uma coisa totalmente diferente de quando eu entrei. (...) Então, assim, o mundo está tão acelerado, está andando tão depressa que se a gente não acompanhar, a gente fica para trás, não arruma serviço. Então, o negócio é correr atrás e andar junto com ele. Se ele correr você corre também, senão você fica para trás”.

A redução do emprego formal, com registro em carteira, é acompanhada do aumento do trabalho sem registro, temporário e precário. Diante dessa situação, os jovens, assim como os demais trabalhadores, convivem com uma grande competitividade no mercado de trabalho. Ainda que possua maior nível de escolaridade, o desemprego os leva a ter que se sujeitar a fazer atividades menos qualificadas. É interessante observar que apesar da jovem do depoimento abaixo estar trabalhando com a mãe, como salgadeira, ela se considera desempregada. Na verdade, o que ela espera é que esta situação seja provisória, uma vez que não é a situação de trabalho que ela gostaria de estar vivendo:

“Eu tô desempregada. Aí hoje eu comecei a trabalhar com a minha mãe de novo, eu tô trabalhando com ela de novo. Com a minha mãe eu voltei de novo a ser ajudante de salgadeira. Voltei de novo. Ela me chamou ontem à noite. (...) Eu ajudo ela a fazer os salgados todos e a enrolar os salgados, embalar, assar, todo o serviço que a salgadeira faz eu ajudo”.

Ao mesmo tempo que a jovem acima espera que a situação de trabalho com a sua mãe seja provisória, ela já começa a pensar que talvez esta situação seja mais definitiva do que parece. Em outro momento, ela fala da possibilidade de permanecer trabalhando com a mãe. Isso demonstra como que a subjetividade do jovem, diante das inseguranças no mercado de trabalho, vai sendo construída. Ele acaba por adquirir a capacidade de refazer seus planos com a mesma rapidez com que vê a sua vida se modificando:

“Trabalhando com a minha mãe eu sei que eu não vou ganhar igual eu tava ganhando nos dois estágios, entendeu? Mas eu tô feliz com o objetivo, com o plano que ela me propôs, sabe. Acho que pelo fato de eu tá feliz com ele, que eu esqueci salário e tô olhando só o objetivo, entendeu? É isso que tá me animando de novo. E eu tô considerando como se eu tivesse empregada de novo. (...) Só

saio se tiver um coisa boa, muito boa mesmo. Porque eu não vou largar uma coisa que tá crescendo. Porque a empresa dela de salgado tá crescendo, entendeu? Cada dia mais ela tá vendendo mais e mais e mais. (...) Eu tenho a oportunidade de crescer (...) Se eu precisar de uma folga às vezes, ela vai poder me dar. Também eu vou ter que dobrar com ela, eu prefiro ficar no dela, entendeu? Porque eu também assim, quando ela ficar mais velha e tudo, eu pretendo tomar conta do negócio. Foi até uma das propostas que ela me fez, entendeu? É um ramo que, o ramo de comida sempre tá dando, né, cliente, sempre tá dando serviço. Ela e uma amiga, né, as duas montaram um bufê.”

O desemprego, juntamente com o uso cada vez mais freqüente de contratos temporários de trabalho e a perda de direitos trabalhistas, é uma difícil realidade que o trabalhador tem que enfrentar. Nesse cenário, os jovens aparecem como uma das parcelas da população que tem mais dificuldades de inserção no mundo do trabalho. O crescente desemprego entre trabalhadores escolarizados, inclusive entre os jovens, com ou sem curso profissionalizante, deixa claro a necessidade de se relativizar o discurso da educação para a empregabilidade.

#### **4 – O jovem e os “usos de si”**

*“Então, eu considero assim, escola e trabalho são vida, né. Então, vão fazendo um círculo”.*

Conforme foi apresentado no capítulo III, a relação trabalho/escola, ao longo da história do ensino médio no Brasil, tem se dado a partir da dualidade entre o ensino

propedêutico e o profissionalizante. Essa concepção supõe que a educação profissional deva ser dirigida aos jovens que irão imediatamente ingressar no mercado de trabalho ou que nele já estão. Quanto à formação propedêutica, o pressuposto é de que ela seja dirigida àqueles que irão dar prosseguimento aos estudos, que querem se preparar para o vestibular. Como foi abordado, a recente reforma do ensino médio acentua esta tendência.

No caso desta pesquisa, os jovens alunos trabalhadores vivem esta dualidade em termos de formação: alguns estão no curso profissionalizante de Processamento de Dados, outros no Curso Científico de formação geral. Eles vivem tal dualidade também devido à dificuldade que escola e trabalho encontram de se relacionarem mutuamente. Apesar da história e do projeto político pedagógico da escola, na qual se deu esta pesquisa, revelarem uma preocupação com esta relação, em suas práticas cotidianas, muitas vezes a lógica de transmissão do conhecimento anula esta intenção. Nem sempre o saber que o aluno traz do trabalho- e de outras vivências- encontra no espaço escolar possibilidade de recriar-se. Entretanto, apesar da escola e do trabalho, muitas vezes, ignorarem-se mutuamente, os jovens alunos trabalhadores mostram que eles próprios fazem a articulação entre ambos, recriando o saber que se apresenta nos dois espaços.

Segundo SANTOS (1993,1997), o trabalhador recria a articulação entre teoria e prática quando se depara com a necessidade de “colocar em trabalho o saber”. Esta expressão é utilizada por essa autora para enfatizar o espaço de criação e mobilização de saberes no trabalho pelo trabalhador. Uma idéia que, aqui, me possibilita pensar tanto a escola como o trabalho enquanto espaços mútuos de aprendizagem e de trabalho, onde a

subjetividade se faz presente, diante da necessidade de mobilizar saberes anteriores e produzir novos saberes.

A análise dos espaços escolar e de trabalho, a partir da experiência cotidiana dos jovens alunos trabalhadores, possibilita tratar a escola como espaço sócio-cultural e o trabalho pela sua dimensão de trabalho concreto. Através da mobilização da sua subjetividade, os sujeitos articulam trabalho e escola enquanto vida. Assim, o aluno trabalhador articula aquilo que as políticas educacionais historicamente fragmentaram e que o trabalho, tanto no taylorismo como na empresa flexível, através da separação entre concepção e execução, buscou negar.

Que o capital procura formatar e demandar formas de subjetividade que atendam aos seus interesses produtivos, não há dúvidas. Isso, inclusive, leva o empresariado a fazer demandas ao sistema de ensino, solicitando um outro perfil de trabalhador e influenciando no tipo de educação geral e de formação específica que o sistema escolar oferece à comunidade. Entretanto, há no espaço de trabalho e na escola algo que escapa a essa formatação. Procuo, pois, aqui, elementos que permitam resgatar a experiência dos jovens alunos trabalhadores do ensino médio noturno, para a partir daí compreender como eles articulam as realidades escolar e de trabalho, através de estratégias para não se fragmentarem enquanto sujeitos.

O processo de conciliação trabalho/escola, ao ser experienciado, transforma-se em unidade no sujeito, através de um trabalho do saber. Aqui, o termo saber é tomado como diferente de conhecimento. Segundo SANTOS (1999), o conhecimento, entendido como o já formalizado, é mais restrito do que o saber. Este, por sua vez, supõe processo, sendo mais do que o produto social e historicamente formalizado. Possuindo dupla

dimensão, consciente e inconsciente, o saber expressa a relação de alguém com alguma coisa, sendo, em última instância, a relação de alguém consigo mesmo.

A atividade de trabalho- e pode-se estendê-la para a escola e mesmo para além dela- coloca o sujeito, segundo SCHWARTZ (1994), numa dramática de “uso de si”<sup>12</sup>. Esse autor fala da dramática para abordar os possíveis “usos de si” que o trabalhador faz, na atividade de trabalho. Algo se passa dentro do trabalho que não responde inteiramente àquilo que é previsto. Isso porque entre o trabalho prescrito e o trabalho real há sempre um espaço de recriação daquilo que SCHWARTZ (1988, 1994) chama de normas antecedentes. Recriação que permite ao jovem aluno trabalhador, no ato de trabalho, fazer uma articulação constante entre a formação escolar e o trabalho concreto, entre educação e trabalho. Ao confrontar o conhecimento formalizado, aprendido na escola, com a realidade de trabalho, o sujeito coloca em trabalho um saber, uma vez que não há possibilidade da formação escolar anteciper as muitas escolhas que o jovem tem que fazer quando está na atividade de trabalho. Pode-se pensar a mesma lógica no espaço da escola. O aluno trabalha o saber que ele traz da realidade de trabalho à medida que o confronta com os saberes formalizados da escola. O depoimento abaixo, de uma jovem estagiária demonstra a produção do saber:

“Muitas informações que a gente recebe na escola a gente comenta no emprego. Igual, o professor fala sobre a economia do país na sala, aí você chega no emprego, tem um grupo, o gerente, um funcionário e um outro funcionário também, comentando. Se você ouviu na escola, se você pegou na escola, com certeza vai saber conversar com a pessoa no emprego. Até a matéria de

---

<sup>12</sup> Um artigo *Trabalho, nova modalidade de uso de si e educação: debates, confrontos de valores*, de autoria de ROSA, Maria Inês, será publicado brevemente, explorando esta categoria proposta por SCHWARTZ.



computação mesmo. Igual o meu gerente, ele não era formado em computação, ele aprendeu mexendo, passei muita coisa para ele. E todo mês ele comprava uma revista lá de informática e me mostrava, aí eu falava com ele, às vezes, ele até me ajudava, para você ter idéia, eu aproveitava na escola.(...) Detalhes, assim, que eu acho que vale a pena. Muita coisa na prática, né. As maldades, o atendimento ao público, você aprende coisas demais. (...) Nossa! Organização, a organização, fui obrigada mesmo, com horário, essas coisas, né. Arquivo, não pode sair fora de nada, né, tem que ter a ordem. Muito bom, eu acho que foi muito bom, foi ótimo pra mim aprender.”

Neste cenário de novas tecnologias, surge a demanda por um novo perfil de trabalhador que, apoiada num novo modelo de competências, tem como referência a valorização dos aspectos cognitivos e comportamentais. Assim, um enfoque nas novas competências exige novos saberes, remetendo à subjetividade do trabalhador. A empresa, a partir da cultura organizacional, busca disciplinar a estrutura psíquica do trabalhador. O seu sucesso se expressa no “uso de si”, do jovem trabalhador, por outro.

Entretanto, ainda que seja projeto do capital conseguir a mais absoluta dominação do trabalhador, o “uso de si por outro”<sup>13</sup>, buscando uma exploração crescente do trabalho, fazendo inclusive demandas precisas à educação, o jovem, através do “uso de si por si mesmo”, encontra possibilidade de escapar à completa dominação. A análise da experiência dos jovens possibilita tratar as atividades no trabalho e na escola como “uso de si por si mesmo”. Segundo SCHWARTZ (1988), a experiência, referindo-se ao “uso de si” de forma cumulativa e dialética, permite pensar os sujeitos não somente no nível individual, mas também no nível coletivo. Diante disso, pode-se pensar que tanto na escola como no trabalho o jovem constrói a sua subjetividade, na sua relação com os

outros, vendo-se diante da possibilidade de fazer “uso de si por si mesmo”, ainda que também faça “uso de si por outros”, pois todo ato de trabalho possui forma ambígua. Quando a empresa impõe normas rígidas ao trabalhador, ela apela para que ele faça “uso de si por outros”:

“Hoje, tem procedimentos a serem seguidos. A pessoa chega, aqui no setor, ela não pode sair fazendo qualquer coisa: - *Ah, eu acho que é assim*. Não, tem um procedimento que ela tem que seguir naquele espaço ali para alcançar um objetivo, coisa que não tinha antigamente. Hoje, ela é instruída e ainda tem um procedimento para se seguir. As normas são muito mais rígidas”.

Através do depoimento acima, mais uma vez, é possível verificar as ambigüidades do paradigma flexível que, apesar de propor, como o próprio nome indica, maior flexibilidade do trabalho, impõe maiores rigores quanto às normas.

No entanto, em outro depoimento, o mesmo jovem fala de mudanças no local de trabalho, fruto do novo paradigma, que trouxeram a possibilidade dele ser mais participativo, de dar sugestões:

“Lá no trabalho eles estão sempre pedindo opinião, minha, no caso. Qualquer coisa que eles vão fazer lá, pedem opinião pra um tanto de gente, inclusive eles procuram saber o que você acha e tal.(...) Lá no serviço, assim, lá qualquer coisa relacionada à área que eu já tive, que eu tenho conhecimento, eles me procuram e tal pra dar idéia e tudo mais. A pessoa que conhece o setor, que tem conhecimento na área, eles procuram e realmente tem oportunidade de dar a idéia dele lá.”

Voltando à questão do estágio, que hoje apresenta-se como uma das principais formas de acesso dos jovens ao mercado de trabalho, fica evidente a situação em que o jovem

---

<sup>13</sup> Ver discussão sobre o trabalho como uso de si em: ROSA, Maria Inês. Do governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. *Educação e Sociedade*,

faz “uso de si por si” e “uso de si por outros”. Por um lado, como já foi abordado no item anterior, o jovem se vê diante de um quadro de precariedade no mercado de trabalho, uma vez que a situação de estagiário não lhe possibilita gozar de muitos dos direitos trabalhistas, há muito conquistados pelos trabalhadores. Por outro lado, vai ao encontro do desejo de muitos desses jovens, que vêem nele uma possibilidade de conseguir, no mercado de trabalho, uma situação melhor do que aquela que eles vinham ocupando na sua trajetória de trabalhador, além de lhe possibilitar uma experiência de trabalho que, posteriormente, poderá auxiliá-lo. Assim, o estágio pode representar para o jovem a possibilidade do “uso de si por si mesmo”, embora signifique, também, “uso de si por outros”.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, cuja inserção no mundo do trabalho ocorreu muito precocemente, o estágio representou uma possibilidade de melhor ocupação profissional, tanto em termos de atividade a ser exercida, como em termos salariais. Visto como possibilidade de ascensão, o estágio é muito valorizado pelo jovem, que através dele pode fazer “uso de si por si mesmo”. Um dos entrevistados deixou a atividade de pedreiro para trabalhar como estagiário numa grande empresa:

“Meu pai trabalha com construção civil, né, e eu trabalhava com ele. Ele pegava o serviço por conta dele. Eu estava na faixa de treze para catorze anos quando eu comecei a ajudar ele, eu estudava de manhã ainda porque ele não deixava eu estudar à noite. Aí eu ajudava ele na parte da tarde, né. Quando eu fiz dezoito anos, eu comecei estudar à noite, aí eu consegui estágio na empresa. Eu parei de ajudar ele, fui trabalhar na empresa. Tanto que no dia que a empresa me chamou, eu estava até trabalhando com ele. De treze aos dezoito, eu fiquei nessa atividade com meu pai.”

Um outro aspecto apontado pelo jovem, como positivo no estágio, é que ele representa uma experiência enriquecedora de trabalho, podendo ainda, significar uma vantagem no seu *curriculum vitae*, no processo de seleção para conseguir um outro trabalho. Novamente o estágio significa para o jovem o “uso de si por si mesmo”:

“A experiência profissional, assim, ajuda demais. Tanto que na semana passada eu fui fazer entrevista numa empresa e ajuda mesmo. A pessoa pergunta se você já trabalhou. Se você fala que já, que fez estágio, aí você fala como que foi e a pessoa, a pessoa já olha com uns olhos diferentes para você. Ela vê que você já trabalhou, já encarou algum emprego”.

A empresa que pretende se modernizar em termos tecnológicos, organizacionais ou gerenciais possibilita e, ao mesmo tempo, exige do jovem um processo constante de qualificação. Ela investe na qualificação do funcionário, procurando retirar dele maior rendimento. No entanto, o trabalhador que está se qualificando ao mesmo tempo está se preparando para enfrentar as disputas profissionais no mercado de trabalho. Nessa situação, o trabalhador faz “uso de si por si mesmo”:

“Fiz cursos financiados pela empresa. A empresa pagou tudo para mim. Curso de departamento pessoal, todo curso que eu faço em benefício da empresa eles que pagam. É no horário de trabalho. O curso de computação eu fazia no final de semana, porque a moça que dava o curso, trabalhava durante a semana, e só podia dar aula no sábado. Mas o curso de departamento pessoal que eu fiz era dia de semana, era na parte da manhã. É congresso que tinha, esses negócios todos, que era em relação ao departamento pessoal, sabe, mudanças de guias do departamento, sempre eu que ia pra conhecer, era tudo eu.”

Neste processo de qualificação, o trabalhador adquire novos conhecimentos que o colocam em vantagem, inclusive, dentro da própria empresa. Assim, fazendo “uso de si por si mesmo”, ele fica numa situação melhor no mercado de trabalho, inclusive sobre antigos funcionários, que se tornam descartáveis diante do jovem que está envolvido

com as novas tecnologias. Um funcionário que, por 25 anos atendeu aos interesses da empresa, é substituído por uma jovem que tem maior facilidade ou disposição para lidar com o computador:

“O Imposto de Renda era feito à mão, né, ou digitado. Aí no ano base de 96, exercício de 95, a gente começou a fazer no computador. Aí o cliente, vendo aquela coisa toda, moderna, entregando pela internet, vendo o recibo na hora, ficou todo mundo empolgado de querer entregar o seu Imposto de Renda via internet, né. Aí a gente começou a pegar mais cliente. Aí, nesse ano mesmo, que eu fiz o Imposto de Renda, o meu chefe falou: *-Ano que vem você vai cuidar do Imposto de Renda sozinha.* O pessoal lá dentro mesmo falou: *-Nossa! Que confiança que ele tem em você, heim? Tem 25 anos que o Pedro está com ele, e ele deixar o Pedro para pegar você!* Então, assim, ao mesmo tempo que eu fiquei feliz, eu já fiquei preocupada. Eu pensei assim: *-Ele largar o cara que faz isso há 25 anos, a empresa tem 28 anos, para ficar comigo que não tenho nem um ano aqui ainda!* Era muita coisa, né.”

No ato de trabalho, o jovem faz “uso de si”. Por um lado, o capital apela à subjetividade do trabalhador para envolvê-lo com os objetivos da organização e alcançar maiores produtividade e lucro, levando-o a fazer “uso de si por outros”. Mas por outro lado o trabalhador faz também “uso de si por si mesmo”.

A partir da realidade imposta pelo trabalho, o jovem vai recriando os conhecimentos adquiridos na escola. Às vezes, o aluno não consegue assimilar um conhecimento no momento em que foi ensinado pelo professor na escola, porque, estando distante de sua realidade, este conhecimento não fez sentido. Isto demonstra que a lógica de mera transmissão de conhecimento precisa ser repensada pela escola. Mas quando a realização de alguma atividade, no local de trabalho, exige do jovem este conhecimento, ele é aprendido *a posteriori*:

“Eu não sabia fazer porcentagem. Estava no terceiro ano e não sabia fazer isso. Então, assim, fui aprender isso no meu serviço. Eu falei com as meninas do

serviço assim: - *Olha, eu não aprendi isso na escola, pra tá aprendendo isso aqui dentro.* Então, assim, tem muita coisa, muita coisinha boba, que você vai aprendendo no seu serviço, que você, até por falta de interesse, não aprendeu na escola, né, mesmo que a escola deu.”

Ao vivenciar o processo de conciliação escola/trabalho, os jovens entendem que, às vezes, no trabalho, é preciso recorrer aos conhecimentos adquiridos na escola. Ao se confrontarem com a realidade de trabalho, eles percebem melhor a articulação entre escola e trabalho, através dos vários saberes que envolvem a experiência escolar, inclusive o conhecimento técnico que, no caso do jovem do depoimento abaixo, é aprendido na escola e repassado aos colegas de trabalho, fazendo, inclusive, com que ele valorize o curso oferecido pela escola:

“No meu local de trabalho, o curso Processamento de Dados me ajudou muito, porque no setor que eu trabalho tinha computador e tudo o mais. Eu, praticamente, era o que mais sabia, conhecia de computador quando eles colocaram o computador lá, devido ao curso. E gosto de está sempre aprendendo, sempre tá buscando novas explicações, gosto muito. Foi bom demais! Eu gosto muito do curso, muita gente me faz um tanto de pergunta, lá na empresa, sobre o computador. Até hoje levo muito conhecimento que eu obtive na escola para lá, para o pessoal de computação.”

Num movimento duplo, também o trabalho possibilita aprendizagens que ajudam o jovem a assimilar o conhecimento escolar. Quando o professor trabalha com a lógica de trazer para dentro do espaço escolar as diversas vivências dos alunos, possibilitando a ele articular os saberes diversos, o conhecimento escolar passa a ter um outro sentido para o jovem. Ele recorre ao saber adquirido na atividade de trabalho para enriquecer o conhecimento escolar, não apenas o seu, mas de toda a turma:

“Quando ia falar do coração na aula de biologia, eu trazia, podia pegar no frigorífico um coração, levava lá para o laboratório da escola. Aí pegava o coração, abria, mostrava o coração lá, onde estavam as válvulas, onde estava

isso, estava aquilo. Aí, se ia falar sobre os rins, eu pegava os rins também e levava lá pra escola. A gente trabalhava com os rins lá no laboratório.”

Além dessa troca de saberes, nestes dois espaços, há também a dimensão do trabalho, como educativo nele mesmo. Segundo ARROYO (1998), a abordagem do trabalho como princípio educativo permite pensar a universalidade dos sujeitos. Enquanto espaço de constante aprendizagem, o trabalho exige que o jovem coloque em trabalho o saber, por exemplo, de se controlar ou ainda a capacidade de se comunicar:

“Nossa! Aprendi coisa demais no serviço. E a primeira coisa que eu aprendi no serviço, eu sou muito nervosa, sabe, eu aprendi que no meu serviço, eu tenho que aprender a me controlar. Eu tenho que saber a hora de realmente desabafar e gritar, e a hora que eu tenho que ter o respeito lá e quietar meu facho. E quando eu comecei mesmo o meu serviço, eu era recepcionista, conversava o dia inteiro no telefone. Eu aprendi, assim, a conversar com o pessoal”.

Também no depoimento abaixo, fica clara a pertinência da noção de trabalho como princípio educativo. É essa possibilidade do trabalho que faz com que uma formação deficiente possa ser superada com a prática, quando a pessoa “acaba aprendendo na marra”:

“Quando entrava estagiário do Científico, ele tinha muita dificuldade para pegar o serviço de uma forma geral, porque no Científico não tem o Português Comercial, entendeu, que é uma coisa fundamental no serviço. Mas acabava, acabava aprendendo na marra. E quando a pessoa quer e faz força, né. Eu acho que aprende. A pessoa, quando ela tem disposição, ela aprende mesmo o serviço”

O conhecimento específico, exigido por determinadas tarefas, somente pode ser aprendido na prática, em serviço. O fato de estar cursando o ensino médio, ainda que possa abrir espaço no mercado de trabalho, considerando-se, é claro, como já foi abordado, os limites da educação para a empregabilidade, não garante todo o preparo

técnico para o exercício da profissão. Isso porque, como afirma SCHWARTZ (1988 ) há exigências colocadas pelas atividades de trabalho que não podem ser antecipadas. No depoimento abaixo, a jovem fala da oportunidade de aprendizagem que o estágio lhe proporcionou:

“Eu comecei a atender o público porque eu trabalhava de manhã. O chefe colocou a gente no atendimento, colocou a gente pra sentar do lado do funcionário que atendia para ficar observando, por uma semana. Na outra semana, ele pediu a gente para começar a atender. Daí eu comecei a pegar bastante prática com relação à aposentadoria. Qualquer pergunta que no caso a pessoa vier me pedir agora eu sei responder, por causa do atendimento, por causa do convívio com os funcionários, entendeu, que comentam o tempo todo lá: - Ah! Não vai dar para aposentar esse aqui por causa disso e disso. Então você vai pegando, você vai aprendendo a malícia da coisa, né.”

Também no depoimento abaixo o jovem demonstra que o espaço de trabalho é espaço de aprendizagem. Aprende-se, inclusive, a fazer “uso de si por outros”, incorporando a lógica do modelo de acumulação flexível e assimilando, rapidamente, as normas:

“Então, às vezes eu fico pensando que não é porque a pessoa fez Curso de Processamento de Dados que ela desenvolve mais. Às vezes, ela desenvolvia (no trabalho) até menos do que uma que estava fazendo Científico. O importante era adaptar às normas, ao serviço, conhecer o serviço. A base que a pessoa tinha que ter, no mínimo, era um curso simples de informática, porque trabalha ligada num computador, num terminal. Então, se você pegou as telas, você pegou o serviço.”

O jovem, enquanto sujeito, é ao mesmo tempo um ser humano, social e singular. E na experiência de conciliar escola e trabalho, ele depara-se com a presença de vários tipos de saberes, tendo a necessidade de aprender a lidar com eles. Tem que saber conviver, saber aprender, saber articular os diversos saberes. O jovem nunca é apenas aluno, ainda que esteja no espaço escolar. Também, nunca é apenas trabalhador, mesmo no ambiente de trabalho. No depoimento abaixo, o jovem deixa claro que a fragmentação



escola/trabalho, na sua experiência enquanto sujeito, não ocorre. Teoria e prática se articulam, apresentando-se como unidade:

“A escola é uma forma de vida que nós temos. E vejo assim, no sentido de trabalho, que até mesmo antes de formar, ou de terminar o que a gente está aprendendo na escola, a gente começa a colocar em prática aquilo que tem aprendido, vê a prática daquilo que você tem aprendido dentro da escola. Então, eu considero assim, escola e trabalho são vida, né. Então, vão fazendo um círculo. E juntando tudo isso, todo esse conhecimento escolar, tem uma certa ligação com o trabalho sim, porque na escola você não aprende só ler e escrever, você aprende a viver, né. Ela ensina a vida de uma forma geral. Ela mostra o mundo para nós. (...) Então, assim, é uma corrente, é uma corrente, ela não se quebra. Ela começa no jardim, vai para o primário, vai para o colegial, depois chega na faculdade, vai para o seu local de trabalho. E você vai vendo que tudo que você aprendeu teve um objetivo, teve um sentido.”

A vivência de conciliar escola e trabalho influencia nos projetos futuros do jovem que, enquanto um sujeito singular, ainda que mergulhado na objetividade posta pelas relações sociais de produção capitalista, é portador de interesses e expectativas que o movem e remetem à dimensão da sua subjetividade. Ao falar dos seus projetos, o jovem demonstra o desejo de ser e ter para além do que a realidade oferece, ainda que tal desejo tenha uma base na realidade, na sua experiência. Isso pode ser constatado quando as suas expectativas futuras, em relação à escola, demonstram a influência da sua inserção específica no mundo do trabalho. Ou seja, ao mencionar o curso superior que pretende fazer, o jovem leva em consideração a atividade de trabalho que é exercida no momento:

“Eu vou fazer Ciências Contábeis porque está ligado ao mercado de trabalho, ao que eu estou trabalhando. Eu preciso trabalhar, né, eu tenho que fazer curso na área em que eu estou, porque já pensou, eu faço arquitetura e estou trabalhando com Contabilidade. Não tem nada a ver, né. Então eu tenho que tentar conciliar com o que estou trabalhando.”

Através da educação e do trabalho, o jovem produz a si próprio, sendo também produzido por eles. Ele apropria-se do social a partir de uma maneira específica, expressa pelas suas representações, seus comportamentos, suas aspirações e suas práticas. Com base em CHARLOT (2000) é possível afirmar que o jovem é um ser social, que ocupa uma posição em um espaço social inscrito em relações sociais, mas é ao mesmo tempo um ser singular, que interpreta o mundo, dando sentido às suas relações com os outros, à sua posição no mundo, à sua própria história e singularidade. Num contato com o mundo externo, o sujeito coloca em trabalho um saber que lhe enriquece. Superando, de maneira criativa, as dificuldades do dia-a-dia, ele adquire experiência, tirando lição das circunstâncias, elaborando, refletindo e compreendendo o que foi vivenciado.

Ao colocar-se diante do saber exigido pelo contato com o mundo exterior, inclusive nos espaços escolar e de trabalho, o jovem exerce um trabalho sobre si mesmo, que lhe permite constituir-se enquanto sujeito, construindo a sua subjetividade. Isso opõe-se à fragmentação entre trabalho e educação, que ao longo da história do Brasil tem se expressado através de políticas públicas que propõem a formação propedêutica para alguns e formação profissional para outros. Essa instrumentalização da educação tenta fragmentar o que, no sujeito, está articulado. No sujeito, teoria e prática, escola e trabalho não se dissociam, pois a escola é, também, espaço de trabalho e este é, assim como a escola, espaço de formação do sujeito. Em ambos os espaços, o que está presente na atividade do sujeito é o trabalho do saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que teve como ponto de partida questões surgidas a partir da minha prática como professora em escolas públicas, foi sendo tecido num entrelaçamento desta minha experiência profissional com o aprofundamento teórico possibilitado pelo mestrado e, ainda, com os depoimentos de jovens alunos trabalhadores do ensino médio, que conciliam trabalho e escola.

O objetivo foi compreender a articulação entre a experiência escolar e a realidade de trabalho na perspectiva dos jovens alunos trabalhadores do ensino médio noturno, estudantes de uma escola pública, que vivem as transformações no mundo do trabalho.

Um retorno à origem dos jovens, sujeitos desta pesquisa, demonstrou que muito cedo o trabalho aparece em suas vidas, pois eles necessitam produzir para o seu sustento e, às vezes, para o sustento de suas famílias. Assim, a escola noturna apresentou-se como uma possibilidade para que eles permanecessem estudando, mesmo tendo que trabalhar.

A passagem para a escola noturna, na perspectiva dos jovens, colocou-os diante de algumas mudanças. O tempo passou a ser mais escasso. Assim, a correria gera cansaço, desgaste físico, estresse, além da pouca disponibilidade para o lazer.

O aspecto aqui ressaltado é que, apesar de todas as dificuldades, fruto das coerções sócio-econômicas, os jovens prosseguiram conciliando escola e trabalho. Isso significa que o trabalho, em suas vidas, não se configurou como algo que os impossibilitou permanecer na escola.

Os jovens foram, aqui, pensados enquanto sujeitos que vivenciam experiências em espaços diversos como a família, o lazer e a religião, os quais interferem na formação da sua subjetividade. Sem desconhecer a situação de classe desses jovens, foram consideradas as diversas práticas que caracterizam essa fase de suas vidas e, de forma especial, a sua inserção no trabalho e na escola, mais especificamente, na escola noturna.

Na atualidade, os jovens, sujeitos desta pesquisa, têm se deparado com as grandes transformações societárias, convivendo no mercado de trabalho com novas tecnologias, as quais têm afetado as formas de organização e gestão do trabalho. Eles sofrem as influências do discurso da educação para a empregabilidade, além de viverem a grande competitividade do mercado de trabalho, que tem se tornado cada vez mais informal. Os jovens convivem, também, com condições precárias de trabalho, com a transferência de mão de obra para o setor terciário e, ainda, com o desemprego.

O capital, buscando uma crescente exploração do trabalho, tem procurado conformar o trabalhador às necessidades requeridas pelo novo paradigma produtivo. Nesse contexto, o empresariado faz demandas à educação, para que ela forme o trabalhador dentro do perfil que lhe interessa, procurando extrair dele os novos saberes que o novo paradigma exige. Os jovens, inseridos no espaço escolar, sofrem as conseqüências da implementação de políticas públicas que articulam escola e trabalho dentro de uma perspectiva que procura atender essas demandas do empresariado.

Essas transformações objetivas afetam a subjetividade desses jovens. No entanto, a sua subjetividade se expressa também na objetividade. A compreensão do entrelaçamento entre objetivo e subjetivo exigiu o resgate do trabalho a partir da dupla trabalho

concreto/ trabalho abstrato, considerando a teoria de Marx, na tentativa de superar a idéia do trabalho a partir de vertentes opostas, que se excluem. O trabalho não deixa, dessa forma, de ser entendido como processo de alienação do trabalhador mas, ao mesmo tempo, é tido como espaço de realização do sujeito.

A análise do trabalho a partir da sua dimensão concreta, como “uso de si por si”, permitiu perceber o sujeito, que age no e sobre o mundo, deparando-se com a questão do saber enquanto necessidade de aprender e de realizar o trabalho, tornando ainda visível, o saber que nasce da atividade de trabalho.

No espaço de trabalho, o jovem depara-se com a necessidade de colocar em trabalho um saber. Assim, através do trabalho concreto, aquele que não se submete jamais às leis do abstrato, é possível identificar os projetos pessoais, a mobilização da inteligência, os desejos humanos.

Essa concepção possibilitou avançar nas análises que colocam o trabalho como realidade distinta da vida e do desejo do trabalhador. Enquanto espaço onde ocorre a experiência, o trabalho representa um local de desenvolvimento de potencialidades. Na verdade, lugar de trabalho do saber, onde é possível resgatar o contato do sujeito com as coisas do mundo exterior. Assim, a noção de experiência dá a idéia de movimento e criação, implicados no próprio ato de viver. Está presente a idéia de ação e criação de todo saber que está em jogo não apenas no trabalho, mas no conjunto das relações sócio-culturais vivenciadas pelos jovens, inclusive na escola.

Os jovens demonstraram, em seus depoimentos que, apesar de sofrerem as conseqüências das transformações que ocorrem na sociedade encontram a possibilidade de escapar à completa dominação. No processo de conciliação trabalho/escola, os

jovens se vêem diante da necessidade de colocar em trabalho o saber, articulando o que eles vivenciam nesses dois espaços. Isto porque, na conciliação trabalho/escola, os jovens, ainda que façam “uso de si por outros”, não deixam de fazer “uso de si por si mesmos”.

A abordagem da escola a partir do seu cotidiano permite percebê-la enquanto construção social, onde os sujeitos estão, no seu interior, num processo de constante reelaboração, tanto desse espaço como de si próprios. Apesar de haver uma definição ideal, pelo sistema escolar, das relações sócio-culturais que ali devem ser estabelecidas, os sujeitos recriam a sua própria trama de inter-relações, através de um papel ativo.

O enfoque no cotidiano do trabalho e da escola, na experiência dos jovens aluno trabalhadores, permitiu perceber a expressão viva de cada sujeito. Assim, a análise da experiência dos jovens permitiu o resgate da subjetividade em ação no trabalho e na escola, ou seja, a subjetividade em jogo na experiência do aluno trabalhador. Essa análise vê o trabalho e a escola numa unidade que supõe um movimento entre os dois pólos, enquanto vida.

Esta pesquisa indicou que o jovem coloca em trabalho o saber que o próprio trabalho exige, ao mesmo tempo que percebe a necessidade de trabalhar o saber produzido na escola. Aqui, o termo saber é tomado como diferente de conhecimento. Entendido como o já formalizado, o conhecimento é tido como mais restrito do que o saber. O saber, além de produto, é processo, supondo uma constante construção.

Diferentemente das análises que mostram, apropriadamente, que há uma separação entre teoria e prática, escola e trabalho, aqui os depoimentos dos jovens foram utilizados para recuperar, na sua própria experiência, a unidade entre trabalho e educação. Tal unidade

é possível considerando-se a experiência do jovem aluno trabalhador, para quem teoria e prática não se dissociam. Os jovens articulam o que é fragmentado pelas políticas públicas educacionais, que separam formação geral e formação específica.

A constante interpelação do saber na experiência de trabalho confronta com o saber exigido pela vivência escolar. Do mesmo modo, a aprendizagem escolar convoca o saber do trabalho. Ao conciliar as duas atividades, o jovem tem que colocar em trabalho um saber, que se expressa de formas diversas na rotina desses espaços: na realização das tarefas; no confronto com as normas; nas relações sociais; nos diversos “usos de si”, por si e pelos outros; e, ainda, no conhecimento técnico. Às vezes como oposição, outras como confirmação, e mesmo como superação. Assim, no cotidiano destes espaços é possível resgatar a dimensão política, educativa, social e subjetiva que a experiência encerra.

Esta pesquisa, apesar de indicar a articulação entre escola e trabalho do ponto de vista do aluno trabalhador, o faz a partir de uma situação limitada a um certo contexto, a de alunos com certo nível de qualificação, que já estavam terminando o ensino médio. Isso faz com que as conclusões aqui apresentadas não tenham a pretensão de generalizações, apesar de não impedir, entretanto, que sejam estabelecidas relações com outros jovens que, de forma semelhante, tenham que conciliar escola e trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALQUIÉ, Ferdinand. *L'expérience*. Paris: Presses universitaires de France, 1961.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- \_\_\_\_\_. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.
- BRASIL. Decreto nº 2.208/97. Regulamenta o parág. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. MEC/MTb. Reforma do ensino técnico, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 646/97. Regulamenta a implantação do disposto nos arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97.



- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Ruy Q. & SCHMITZ, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 27, jul, 1990, p. 148-156.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORIAT, Benjamin. Ohno e a Escola Japonesa de Gestão da Produção: um ponto de vista de conjunto. In: HIRATA, Helena (org.). *Sobre o "Modelo Japonês"*. São Paulo: Edusp, 1993.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, Luiz. A. Ensino Médio e Ensino Profissional: Da fusão à exclusão. *Revista Tecnologia e Cultura*, CEFET/RJ, ano 2, nº 2, jul/dez, 1998, p. 10-29.
- DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, Juarez T. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- \_\_\_\_\_. *De olho na Escola: As experiências educativas e a escola na ótica do aluno-trabalhador*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1989. (Dissertação de mestrado)
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Portugal: Instituto Piaget, 1994.
- \_\_\_\_\_ & MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- FERREIRA, Cândido G. O fordismo, sua crise e o caso brasileiro. *Cadernos do CESIT/UNICAMP*, Campinas, nº 13, mar, 1993.

- \_\_\_\_\_ at al. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. *Cadernos do CESIT/UNICAMP*. Campinas, nº 4, abr, 1991.
- FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, nº 59, ago, 1997, p. 225-269.
- FIDALGO, Fernando S. et al. Editorial da Revista *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, NETE, nº5, jan/jul.,1999, p. 9-16.
- FOGAÇA, Azuete. A modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. In: PINO, Alberto et al. *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Scritta; DNTE/CUT, 1992.
- GATTAZ, André C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José C. S. B (org.) *(Re) introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo; Xamã, 1996.
- GORZ, André. Introduction. In: GORZ, André. *Misères du présent: Richesse du possible*. Paris: Éditions Galilée, 1997.
- \_\_\_\_\_. Résumé à l'intention de syndicalistes et autres militants de gauche. In: GORZ, André. *Métamorphoses du travail, Quête du sens: Critique de la raison économique*. Paris: Éditions Galilée, 1988.
- HADDAD, Sérgio. A escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- HARVEY, David. *A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito - Parte 1*. Petrópolis: Vozes, 1992.

- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: O breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAAR, Wolfgang Leo. Fim da sociedade do trabalho ou emancipação crítica do trabalho social? In: VIGEVANI, Tullo et al. *Liberalismo e Socialismo: velhos e novos paradigmas*. São Paulo: Edusp, 1995, p.77-101.
- MACHADO, Lucília R. S. Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *Trabalho & Educação*, Campinas: Papirus, 1992, p. 9-23.
- \_\_\_\_\_. Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE, nº 3, jan/jul.,1998a, p.15-31.
- \_\_\_\_\_. O “Modelo de competências“ e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE/UFMG, nº 4, jul/dez, 1998b, p.79-95.
- MARQUES, Maria O. S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n.º 5/6, 1997, p. 63-75.
- MARTINS, Heloísa H. T. S. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n.º 5/6, 1997, p. 96-109.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril cultural, 1974.

- MATTOSO, Jorge & POCHMANN, Márcio. *Capitalismo e inserção da força de trabalho*, 1998 (mimeo).
- MINAYO, Maria C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria C. S.(org). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Marília G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº.100, mar, 1997, p.37-48.
- OFFE, Clauss. Trabalho como categoria sociológica fundamental? *Trabalho & sociedade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol 1, 1989.
- OLIVEIRA, Dalila A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PEREIRA, Eva W. & TEIXEIRA, Zuleide A. A educação básica redimensionada. In: BAZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- POCHMANN, Márcio. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga R. M. (org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália/Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.
- RODRIGUES, Ana Tereza Drumond. *Ou bem estuda ou bem trabalha: a relação escola/trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1987.(Dissertação de mestrado)
- SABOIA, Ana Lúcia. Situação educacional dos jovens. In: *Jovens acontecendo na Trilha das Políticas Públicas*. Brasília: CNPD, 1998, vol 2.

- SANTOS, Eloisa H. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Cad. serv. soc.* Belo Horizonte, v. 1, nº 1, jul. 1993, p. 9-18.
- \_\_\_\_\_. O sujeito nas relações sociais e formativas. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- \_\_\_\_\_. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 1, fev./jul., 1997. p. 13-27.55.
- \_\_\_\_\_. Saber-ser. In: FIDALGO & MACHADO. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE, 2000, p. 298.
- \_\_\_\_\_. & FERREIRA, Tânia. *Trabalho por quê?* Belo Horizonte: AMAS, 1996.
- SCHWARTZ, Yves. *Experience et connaissance du travail*. Paris: Editions Sociales, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Travail et Philosophie- Convocations mutuelles*. Toulouse: Octares, 1994.
- SEGNINI, Liliana R. P. Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE/UFMG, nº 6, jan/jun 2000, p.14-46.
- SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo & DORAY, Bernard. (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.
- SMITH, Adam. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. São Paulo: Abril cultural, 1974.
- SPOSITO, Marília P. *Juventude ou juventudes?* 1998, (mimeo).
- TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego: Formação: um bem universal? *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, nº 67, ago, 1999, p. 48-69.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Abril cultural, 1974.

WOOD, Stephen. O modelo japonês em debate: pós-fordismo ou japonização do fordismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, nº 17, out, 1991, p.28-43.

ZARIFIAN, Philippe. Por uma sociologia da confrontação (a propósito da interdisciplinaridade). *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, São Paulo, nº 5, 1997, p.74-82.

**ANEXO 1**

## Questionário 1

Caro aluno;

Gostaria de contar com sua ajuda para ter uma idéia do perfil profissional de sua turma. Não é preciso se identificar.

Um abraço. Obrigada.

Deise. (B.H., março/99)

SEXO: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

Informe sobre as atividades de trabalho que você já exerceu, preenchendo os dados abaixo. Comece da mais recente.

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

Período: de \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Sua carteira é/era assinada? ( ) sim ( ) não

Atividades exercidas: \_\_\_\_\_

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu Outros: \_\_\_\_\_

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

Período: de \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Atividades exercidas: \_\_\_\_\_

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu Outros: \_\_\_\_\_

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

Período: de \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Atividades exercidas: \_\_\_\_\_

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu Outros: \_\_\_\_\_

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

Período: de \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Atividades exercidas: \_\_\_\_\_

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu Outros: \_\_\_\_\_

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

Período: de \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Sua carteira é/era assinada? ( ) sim ( ) não

Atividades exercidas: \_\_\_\_\_

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu Outros: \_\_\_\_\_



## ANEXO 2

## Questionário 2

Caro aluno;

Gostaria que você preenchesse o questionário abaixo, informando um pouco sobre a sua trajetória escolar e também sobre o seu perfil profissional.

Um abraço e obrigada.

Deise. (B.H., maio/99)

**CONDIÇÕES PARA PREENCHIMENTO DESTES QUESTIONÁRIO:**

- **Estar trabalhando atualmente como ESTAGIÁRIO.**
- **Ter no máximo 24 anos até o final de 1999.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**Sobre a sua vida escolar, responda:**

Você já foi reprovado alguma vez? ( ) sim , \_\_\_\_\_ vezes  
( ) não.

Você já parou de estudar alguma vez? ( ) sim , durante \_\_\_\_\_ anos  
( ) não.

**Sobre sua atividade de estágio, responda:**

Qual é o período de contrato deste estágio? De \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(mês) (ano) (mês) (ano)

Qual é o nome da empresa onde você faz estágio atualmente? \_\_\_\_\_

**Se você já exerceu alguma atividade de trabalho antes do estágio, preencha os dados abaixo:**

Qual foi a sua atividade anterior de trabalho? \_\_\_\_\_

Essa atividade era de estágio? ( ) sim ( ) não

Por quanto tempo você exerceu essa atividade? De \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(mês) (ano) (mês) (ano)

Esta atividade estava ligada: ( ) ao comércio ( ) à indústria ( ) ao setor de serviços

Qual é o nome da empresa onde você trabalhava? \_\_\_\_\_

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu ( ) A empresa faliu

Outros: \_\_\_\_\_

**Se você tem ainda outras experiências de trabalho, preencha os dados abaixo :**

Atividade exercida: \_\_\_\_\_

Essa atividade era de estágio? ( ) sim ( ) não

Por quanto tempo você exerceu essa atividade? Indique mês e ano.

De \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Essa atividade estava ligada :

( ) ao comércio ( ) à indústria ( ) ao setor de serviços

Qual é o nome da empresa onde você trabalhava? \_\_\_\_\_

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu ( ) A empresa faliu

Outros: \_\_\_\_\_

**ANEXO 3**

## Questionário 3

Caro aluno;

Gostaria que você preenchesse o questionário abaixo, informando um pouco sobre a sua trajetória escolar e também sobre o seu perfil profissional.

Um abraço e obrigada.

Deise. (B.H., maio/99)

**CONDIÇÕES PARA PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO:**

**-Estar trabalhando atualmente como NÃO ESTAGIÁRIO.**

**-Ter no máximo 24 anos até o final de 1999.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_

**Sobre a sua vida escolar, responda:**

Você já foi reprovado alguma vez? ( ) sim , \_\_\_\_ vezes

( ) não.

Você já parou de estudar alguma vez? ( ) sim , durante \_\_\_\_ anos

( ) não.

**Sobre sua atividade de trabalho, responda:**

Qual é a sua atividade de trabalho atual? \_\_\_\_\_

Desde quando você está exercendo essa atividade de trabalho? \_\_\_\_ / \_\_\_\_

(mês) (ano)

Atualmente você trabalha:

( ) no comércio ( ) na indústria ( ) no setor de serviços

Qual é o nome da empresa onde você trabalha? \_\_\_\_\_

Sua carteira é assinada? ( ) sim ( ) não

Para o próximo semestre você pretende: ( ) Continuar exercendo essa mesma atividade

( ) Substituir essa atividade de trabalho pelo estágio ( ) Conciliar essa atividade com o estágio

**Se você já exerceu alguma atividade de trabalho antes da atual, preencha os dados abaixo:**

Qual foi a sua atividade anterior de trabalho? \_\_\_\_\_

Essa atividade era de estágio? ( ) sim ( ) não

Por quanto tempo você exerceu essa atividade? De \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Essa atividade estava ligada :

( ) ao comércio ( ) à indústria ( ) ao setor de serviços

Qual é o nome da empresa onde você trabalhava? \_\_\_\_\_

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu ( ) A empresa faliu Outros: \_\_\_\_\_

**Se você tem ainda outras experiências de trabalho, preencha os dados abaixo :**

Atividade exercida: \_\_\_\_\_

Essa atividade era de estágio? ( ) sim ( ) não

Por quanto tempo você exerceu essa atividade? Indique mês e ano.

De \_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_

(mês) (ano) (mês) (ano)

Essa atividade estava ligada :

( ) ao comércio ( ) à indústria ( ) ao setor de serviços

Qual é o nome da empresa onde você trabalhava? \_\_\_\_\_

Sua carteira era assinada? ( ) sim ( ) não

Por que você saiu deste emprego? ( ) Foi demitido ( ) Pediu demissão

( ) O contrato de estágio venceu ( ) A empresa faliu Outros: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

Dados sobre alunos selecionados para as entrevistas

Nome <sup>1</sup>	CÁSSIO	DIANA	ROBSON <sup>2</sup>	ROSA
Turma	4º PD	4º PD	3º CIENT.	3º CIENT
Idade	23	18	21	20
A carteira é assinada?	Sim	Não	Não	Sim
Setor de atividade	Indústria	Serviços	Serviços	Serviços
Possui experiência de trabalho em outra atividade?	Sim Em outro local	Sim Em outro local	Não*	Sim Na mesma empresa.
É estagiário?	Não	Sim	Sim	Não
Defasagem série/idade	Sim (5 anos), por abandono	Não	Sim (4 anos), por reprovação	Sim (3 anos), por reprovação

---

<sup>1</sup> Optei por alterar os nomes os jovens, para manter a privacidade dos mesmos.

<sup>2</sup> Ao responder o questionário referente ao anexo 3, que possibilitou a seleção da amostra acima, este jovem omitiu o fato de ter trabalhado dos 13 aos 18 anos como ajudante de pedreiro. No decorrer das entrevistas, entretanto, ele revelou esta experiência de trabalho.

## ANEXO 5

Aspectos abordados nas entrevistas da primeira etapa

### **1- A experiência escolar do jovem aluno trabalhador:**

- ❖ sua expectativa em relação à escola de nível médio;
- ❖ o processo de socialização vivido na escola: a sua relação com os colegas, com os professores, com os funcionários; consigo mesmo; permitiu-me observar a expectativa constante desses alunos em relação à vida profissional;
- ❖ a sua relação com o conteúdo formal;
- ❖ relação com a escola: envolvimento nas atividades, dificuldades, facilidades; o recreio, o futebol quando algum professor falta, a entrada, a saída, as festividades diversas;
- ❖ projetos, preocupações, incertezas em relação ao futuro;
- ❖ proposições, críticas, conhecimento do projeto da escola;
- ❖ importância atribuída a essa experiência.

### **2- A experiência de trabalho do jovem aluno trabalhador:**

- ❖ quando entrou no mercado de trabalho;
- ❖ as profissões e os empregos que já exerceu;
- ❖ atividades desenvolvidas;
- ❖ relação com colegas, chefias, consigo mesmo;
- ❖ como a experiência de trabalho é compreendida;
- ❖ quais as demandas do trabalho em relação à escola;
- ❖ as dificuldades e as facilidades no trabalho;
- ❖ projetos de futuro, ansiedades, possibilidades de criação de algo novo.

### **3- A articulação entre a experiência vivenciada nos dois espaços:**

- ❖ quando e como ocorre a articulação entre as experiências escolar e de trabalho;
- ❖ como se dá essa articulação em relação ao conteúdo formal;
- ❖ como essa articulação ocorre em relação às práticas socializadoras vividas na escola;
- ❖ se, quando e como o aluno trabalhador articula o discurso da educação para a empregabilidade e o modelo de competências à relação estabelecida entre escola/trabalho;
- ❖ como a sua condição de jovem interfere nos vínculos estabelecidos entre escola e trabalho.

## ANEXO 6

Aspectos abordados nas entrevistas da segunda etapa

- 1- **O processo de socialização:** relação com os colegas, com os professores, com os funcionários, com as chefias, consigo mesmo.
- 2- **Os saberes compreendidos na experiência :** conhecimentos adquiridos na escola e sua utilização no trabalho e vice-versa, incluindo aqui os saberes tácitos.
- 3- **Conhecimento** do projeto da escola e da proposta da empresa: proposições, crítica, envolvimento.
- 4- **Os projetos de futuro:** expectativa em relação à escola e ao trabalho, preocupações, incertezas, influência do discurso da educação para a empregabilidade e do modelo de competências nesses projetos.
- 5- **O histórico** da sua vida profissional paralelamente à vida escolar: entrada no mercado de trabalho e a relação disso com a sua origem social e familiar; como vem conciliando tempo de trabalho/tempo escolar/tempo de lazer; as profissões e os empregos que já exerceu.