UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

ALEXANDRE AKIO CASOTO SUENAGA

**Os jovens e os sentidos do trabalho: pesquisa-
intervenção em comunicação na rede pública de ensino**

SÃO PAULO
2016

ALEXANDRE AKIO CASOTO SUENAGA

**Os jovens e os sentidos do trabalho: pesquisa-
intervenção em comunicação na rede pública de ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Comunicação.

Área de concentração: Teoria e Pesquisa em Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Fígaro.

SÃO PAULO

2016

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

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

SUENAGA, Alexandre.

Os jovens e os sentidos do trabalho: pesquisa-intervenção em comunicação na rede pública de ensino / Alexandre Suenaga. – São Paulo: A. Suenaga, 2016.

174 p. : il + CD.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Roseli Fígaro.

Bibliografia

1. Jovens 2. Sentidos do trabalho 3. Binômio Comunicação e Trabalho 4. Escola pública 5. Pesquisa-intervenção I. Fígaro, Roseli II. Título.

CDD 21. ed. – 302.2

SUENAGA, Alexandre. Os jovens e os sentidos do trabalho: pesquisa-intervenção em comunicação na rede pública de ensino. Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Avaliação: _____

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Roseli Fígaro (orientadora)

Instituição: ECA USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Karina Acosta, sem você este trabalho não existiria, as linhas escritas aqui são tanto minhas quanto suas.

À minha mãe, Vanderli, e seus olhos de criança, sua simplicidade. Ao meu pai, Carlos, e sua afetividade escondida. À minha primeira professora da vida e irmã, Claudia. À minha avó, Luiza, e seu amor imensurável. Aos meus tios Osvaldo e Tania e primos Rafael, Paulinho e Hiroshi.

Aos amigos com quem divido comida, vida e casa: Antonio Pereira, Camila Acosta, Renan Dias, Guilherme Oncken, Indira Matias e Andréa Rolfsen.

À grande amiga Olívia Pena, com quem compartilho sonhos.

À Neli e Marcos, e seus passarinhos do quintal, suas plantas do jardim.

Aos estudos e conversas que tive com Juliano Garcia Pessanha, Peter Pál Pelbart e com o querido amigo Judson Cabral.

Àqueles que seguem ao meu lado o caminho do *Aikido*: Amanda Oliveira, Edna Mitikio, Cyro Assahira e Marcio Morais.

Ao João Paiva, que me ajudou a tornar este caminho vivível.

Aos estudantes e funcionários da Escola Estadual Maria José que acolheram esta pesquisa com carinho.

À minha orientadora, Roseli Fígaro, e a todos os colegas do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho.

Aos amigos da Ação Educativa que apoiaram este projeto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro durante esta trajetória. Processo Nº2014/01551-3. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Toda busca é uma crise. O que é procurado nada mais é do que o giro da busca.

Maurice Blanchot. *A conversa infinita:* a palavra plural.

RESUMO

A seguinte pesquisa pretende estudar as relações de comunicação dos jovens estudantes de escola pública sobre o trabalho: como a atribuição de sentido a esta atividade que atravessa, não apenas a esfera profissional, mas toda a vida humana, afeta suas maneiras de existir e de se relacionar. Para tanto, busca-se uma ampliação conceitual a partir da articulação teórico-metodológica do Binômio Comunicação e Trabalho, baseada principalmente no materialismo histórico dialético. A investigação dispõe de uma etapa empírica, realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo com jovens do terceiro ano do ensino médio, a partir das pistas metodológicas da Pesquisa-intervenção e dos Estudos de Recepção Latino-americanos. De maneira geral, notamos o quanto a discussão sobre o trabalho é escassa no espaço escolar, embora ela seja vital para que os jovens de camada popular possam repensar suas trajetórias de vida de maneira crítica, à luz de um contexto social mais amplo.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens, Sentidos do Trabalho, Binômio Comunicação e Trabalho, Escola Pública, Pesquisa-intervenção.

ABSTRACT

The following research aims to study the young public school students' communication relations with labor: how the creation of meaning for this activity, that is related not only to the professional scope, but also to all human existence, affects their ways of existing and their relationships. In order to do so, we seek a conceptual broadening starting from the theoretical-methodological articulation of the Communication and Labor Binomial, based mainly on the historical-dialectical-materialism. The research has an empirical phase, developed from the methodological tracks of the Intervention-research and the Latin-American Reception Studies, in a public school in São Paulo city with young high school students. Overall, we could observe how the labor discussion is scarce in public schools, even though it is vital for the students of popular layers to have the possibility of thinking over their life trajectories in a critical way, in light of a wider social context.

KEYWORDS: Youth, Labor Meanings, Communication and Labor Binomial, Public School, Intervention-research.

RESUMEN

La siguiente investigación pretende estudiar las relaciones de comunicación de los jóvenes estudiantes de escuela pública con el trabajo: cómo la asignación de sentido a esta actividad, que traspasa, no sólo la esfera profesional, sino toda la vida humana, afecta sus modos de existir y relacionarse. Para ello se busca una ampliación conceptual desde la articulación teórico-metodológica del Binomio Comunicación y Trabajo, basada sobre todo en el materialismo histórico-dialéctico. La investigación dispone de una etapa empírica, realizada en una escuela pública de la ciudad de São Paulo con jóvenes del tercer año de la educación secundaria, desde las huellas metodológicas de la Investigación-intervención y de los Estudios de Recepción Latinoamericanos. En general, percibimos que la discusión con respecto al trabajo es escasa en el ámbito escolar, aunque sea vital para que los jóvenes de las capas populares sean capaces de repensar sus trayectorias de vida de modo crítico, a la luz de un contexto social más amplio.

PALABRAS CLAVE: Jóvenes, Sentidos del Trabajo, Binomio Comunicación y Trabajo, Escuela Pública, Investigación-intervención.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
I. ALIANÇAS TEÓRICAS: AS VOZES SE CONFUNDEM	13
O CORPO EM AÇÃO E A VIDA EM TRANSFORMAÇÃO: O TRABALHO NA ONTOLOGIA DO SER HUMANO	14
1.1 Ampliar os horizontes do trabalho: a ontologia do ser social	15
1.2 Trabalho como produção da vida e dos modos de existir	18
1.3 Materialismo e o sujeito vivo	21
1.4 O trabalho visto de perto: a ergologia como vetor de sensibilidade no estudo do trabalho	24
LINGUAGEM E DISCURSO NA CRIAÇÃO DOS SENTIDOS DO TRABALHO	28
1.5 O combate de Winston e a terra arrasada de Fabiano	29
1.6 Linguagem: a consciência da vida real	31
1.7 Discurso: a linguagem como combate	33
1.8 Implicações metodológicas	36
COMUNICAÇÃO: DIALÉTICA DA CONTRADIÇÃO E DO CONFLITO	39
1.9 O imperativo técnico na era da informação	40
1.10 Os movimentos e as discontinuidades	43
1.11 Modos de existir e de estar juntos	45
1.12 Estudos de recepção latino-americanos: o salto sobre a fronteira	47
1.13 As linhas de tensão nos estudos de recepção	48
1.14 O fazer cotidiano	51
1.15 O resgate da cultura popular	52
1.16 O olhar da América Latina	55
II. METODOLOGIA COMO CAMINHO / COMUNICAÇÃO COMO ESCUTA	58
2.1 Pesquisa-intervenção: metodologia como caminho	58
2.2 Explicitando os caminhos	60
2.3 Estudos de recepção: comunicação como escuta	64
2.4 O dispositivo comunicacional no estudo da comunicação	65
III. RELATOS DE UMA VIAGEM-INTERVENÇÃO: CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DOS DISPOSITIVOS COMUNICACIONAIS	67
3.1 Os primeiros passos	67

3.2 O Bexiga	68
3.3 História da Mazé	76
3.4 Ser jovem	77
3.5 Diário de bordo: construindo os dispositivos comunicacionais	81
IV. OS JOVENS E OS SENTIDOS DO TRABALHO: ANÁLISES E DESDOBRAMENTOS	134
4.1 Os dispositivos comunicacionais da pesquisa de campo	134
4.2 Trabalho e os modos de viver e de se relacionar	136
4.3 Trabalho ideal / Trabalho real	137
4.4 As primeiras expectativas	138
4.5 Trabalho e emprego	139
4.6 O corpo neoliberal	141
4.7 Os sentidos que resistem	147
4.8 Trabalho e Comunicação	150
4.9 Educação e alienação	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A	168
ANEXO A	169

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ILUSTRAÇÃO DO LIVRO VIDAS SECAS: GRAPHIC NOVEL POR ELOAR GUAZZELLI	29
FIGURA 2 - ENTRADA EEMJ	76
FIGURA 3 - IMAGEM PARA ATIVIDADE 1	92
FIGURA 4 - IMAGEM PARA ATIVIDADE 2	93
FIGURA 5 - IMAGEM PARA ATIVIDADE 3	93
FIGURA 6 - IMAGEM PARA ATIVIDADE 4	93
FIGURA 7 - IMAGEM PARA ATIVIDADE 5	94
FIGURA 8 - IMAGEM PARA ATIVIDADE 6	100
FIGURA 9 - DESENHO ALUNO 1	118
FIGURA 10 - DESENHO ALUNO 2	118
FIGURA 11 - DESENHO ALUNO 3	119
FIGURA 12 - DESENHO ALUNA 4	119
FIGURA 13 - DESENHO ALUNO 5	120
FIGURA 14 - DESENHO ALUNO 6	121
FIGURA 15 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 1	128
FIGURA 16 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 2	128
FIGURA 17 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 3	129
FIGURA 18 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 4	129
FIGURA 19 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 5	130
FIGURA 20 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 6	130
FIGURA 21 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 7	131
FIGURA 22 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 8	132
FIGURA 23 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 9	132
FIGURA 24 - OCUPAÇÃO MARIA JOSÉ 10	133

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no contexto de uma trajetória acadêmica desenvolvida pelo Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho - CPCT. Os estudos realizados pela equipe de pesquisadores do CPCT corroboram a hipótese teórica da relevância do Binômio Comunicação e Trabalho para a compreensão dos grandes desafios da contemporaneidade na área das Ciências da Comunicação. O objetivo central dessas pesquisas é compreender as relações de comunicação no mundo do trabalho, os sentidos do trabalho e como a comunicação contribui para a atividade de trabalho. Nesta perspectiva, nossa pesquisa se enquadra na busca dos sentidos do trabalho para os jovens do ensino médio, tomando a escola pública como espaço de mediação fundamental, a partir do qual os discursos circulam e onde é possível colocar em questão as contradições e os conflitos sociais.

O trabalho é, para os jovens de camadas populares de São Paulo e do Brasil, uma realidade muito precária e precoce. Antes mesmo da necessidade da escola, os jovens compreendem a incondicional situação do trabalho, tendo de lidar com os fracassos sociais que extrapolam suas vidas particulares e com as realidades de exploração e alienação no mundo do trabalho. Ainda assim, o trabalho não se apresenta apenas como problemática, ele é um microcosmos de combate, no qual os sujeitos buscam formar suas identidades e criar suas relações em busca de autorrealização e reconhecimento.

Notamos que o debate sobre o mundo do trabalho é escasso ou inexistente nas escolas públicas. Quando abordado, o tema fica restrito às capacitações e orientações vocacionais, não atingindo um nível de reflexão mais amplo e crítico. Não se trata também de ensinar algo a estes jovens, mas sim abrir espaço para que possam, entre si, debater os conflitos e contradições sociais que vivem em relação ao trabalho, para então criar uma maior consciência de seus caminhos e estratégias.

A dissertação está dividida em quatro partes principais. A primeira trata das alianças teóricas que fizemos para pensar as relações dos jovens com o trabalho: neste capítulo, abordamos as temáticas do trabalho, da linguagem e da comunicação. Em seguida, colocamos em discussão as ferramentas metodológicas que auxiliaram na construção das intervenções na escola pública, para então, no terceiro capítulo, desenvolver os relatos da pesquisa de campo. Por fim, na quarta parte, tratamos das análises e desdobramentos provenientes do encontro com

os jovens da Escola Estadual Maria José (EEMJ), buscando promover um ponto de convergência entre a teoria, a metodologia e a empiria.

Ao longo do texto do trabalho, buscaremos propor um exercício de aproximação teórica que difere do que usualmente encontramos na ciência: o timbrar de vozes. No canto, duas vozes timbram quando entram na mesma frequência, já não se sabe de onde vem o som, desta ou daquela pessoa. O som timbrado tampouco é uma síntese das vozes, mas algo que nasce entre elas. Buscamos a escrita neste espaço, onde as vozes dos teóricos e do pesquisador se confundem; por isso, optamos pela utilização das normas de formatação e citação do estilo Vancouver¹, a fim de proporcionar uma maior fluência na leitura, organizando as referências nas notas de rodapé. Esta é apenas uma ferramenta, mas o exercício de confundir vozes vai além, pois diz respeito a uma determinada postura diante dos referências teóricos, na qual os conceitos funcionam muito mais como alianças do que como fundamentos ou categorias imutáveis.

As teorias atravessam e transformam a voz do pesquisador, assim como a escrita do trabalho busca também causar um movimento nas teorias. Por vezes, misturamos teóricos aparentemente incompatíveis, mas que, fora do endurecimento das linhas teóricas, apresentam parentesco em suas inquietações. Não existe, portanto, uma pretensão de reprodução exata do que dizem os pensadores. O exercício de confundir vozes propõe uma desconfiguração ou um desvio das teorias e, ainda assim, essa é a melhor maneira de ser fiel a uma referência, concedendo-lhe vida e enxergando nos conceitos os mundos outros que eles ajudam a criar.

¹ O estilo Vancouver foi criado por um grupo de editores científicos da área médica em Vancouver, no Canadá, em 1978. Ele é uma das referências de formatação para apresentação de teses e dissertações que são aceitas pela USP e o manual com os detalhes técnicos da norma está disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67>. Acessado em 03 de maio de 2016.

I. Alianças teóricas: as vozes se confundem

O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros? Evidentemente não se trata de cada um ter sua hora da verdade, nem escrever suas Memórias ou fazer sua psicanálise: não é falar na primeira pessoa do singular. É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate.

Gilles Deleuze. *Conversações*.

O primeiro capítulo está dividido em três grandes temas que orientam as discussões teóricas desta investigação: trabalho, linguagem e comunicação. Na primeira subdivisão, buscaremos discutir o trabalho em seu sentido amplo e em seu fazer concreto a partir do materialismo histórico dialético e da ergologia. Em seguida, trataremos das materializações das relações sociais na consciência, tomando a linguagem como elemento vivo e movente e o discurso como arena de combates. Por fim, no tópico a respeito da comunicação, realizaremos também um exercício de expansão conceitual, buscando entender qual o papel da comunicação na vida humana e suas relações com o trabalho; como estas duas atividades ontológicas formam juntas um binômio.

As teorias funcionaram como alianças, ajudando a pensar e problematizar as questões que surgiam no processo de pesquisa. O que procuramos nos autores não foram apenas conceitos; na verdade, o mais interessante que extraímos das leituras e que buscamos mobilizar na escrita foram os sentidos por trás dos conceitos. Quer dizer, qual era a urgência que impulsionava cada um destes teóricos a pensar o mundo? No que suas inquietações se aliam com os objetivos desta pesquisa? Procuramos contemplar estas questões no processo de escrita, no exercício de “confundir vozes”. Não era a intenção procurar teorias que funcionassem apenas como muletas ou construir um texto em que fosse possível enxergar com clareza a separação entre o que diz o pesquisador e o que dizem os teóricos. Esperamos que o leitor faça o mesmo exercício, não se atendo a “quem diz o quê”, e sim às forças que são mobilizadas nos textos como um todo.

**O CORPO EM AÇÃO E A VIDA EM TRANSFORMAÇÃO: O
TRABALHO NA ONTOLOGIA DO SER HUMANO**

“O trabalho é, no início do século XXI, uma questão (ainda) decisivamente vital”². Com esta frase, Ricardo Antunes ressalta a importância de se pensar o trabalho e como esta atividade é vital em seu sentido literal: como ação humana essencial para a manutenção da vida.

O estudo do trabalho não pode perder de vista que, para trabalhar e sobreviver, o ser humano precisou agrupar-se, relacionar-se. Esta discussão surge precisamente na área de comunicação, pois se algo acompanha o trabalho na constituição ontológica do ser humano é a necessidade humana da relação com o outro.

Além de sobreviver, o ser humano busca, a cada instante, entender o sentido do que é viver e como deseja viver. O trabalho surge como a possibilidade de criação da vida e dos modos como habitamos o mundo. No materialismo histórico dialético e na ergologia encontramos elementos para enriquecer a discussão sobre este binômio da *práxis* social humana.

1.1 Ampliar os horizontes do trabalho: a ontologia do ser social

No princípio era a Ação!

Johann Wolfgang von Goethe

O trabalho é um artesanato de mundos. Nos primórdios, criamos e empunhamos ferramentas para caçar, colher, domesticar animais, plantar, construir. O trabalho nos aparece dessa forma como atividade imediata de satisfação das necessidades mais primordiais. “Os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”³. Adquiridos os meios de satisfação de tais necessidades, que continuam em constante processo, produzimos novas necessidades. O ser humano foi o ser que pôde pensar sua atividade no mundo e, por meio dela, escolher qual a melhor maneira de viver, que mundos deseja habitar. Sobreviver não

² ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009, p.11.

³ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.32.

basta, é preciso ir além, criar mundos humanos. “É por meio da ação produtiva que o homem humaniza a natureza e também a si mesmo”⁴.

O trabalho é um artesanato de corpos. “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica”⁵. O trabalho não pode ser concebido como uma atividade abstrata, ele é relação do corpo com a matéria e, embora tenhamos criado um número infindável de ferramentas, elas não são nada mais do que um prolongamento de nossa própria matéria viva. Sem corpo seria impossível realizar tais feitos. “O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho”⁶. O ser humano “põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”⁷. Assim sendo, o corpo é, sem dúvida, o aspecto primeiro do materialismo e não pode ser encarado como um mero suporte ou ferramenta, ele é o próprio trabalho em processo. O trabalho é uma atividade de autocriação e “só à luz desta concepção nós nos tornamos ‘ferreiros de nós mesmos, da nossa visão, do nosso destino’, só à luz desta concepção dizemos que o ‘homem é um processo, mais precisamente o processo de suas ações’”⁸.

O trabalho é um artesanato de relações. Para sobreviver foi preciso não só trabalhar, mas se unir com outros corpos semelhantes. Assim, o trabalho é uma atividade originariamente social. “No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros”⁹. Não podemos, portanto, separar trabalho de comunicação, ambos fazem parte do mesmo processo de humanização do homem e do mundo que o circunda. O trabalho se apresenta como manifestação da vida em circulação entre os seres humanos. Ele é a mediação que permite que sejamos um corpo social e um corpo natural, ou seja, “a produção da vida [...] aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como

⁴ QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 31.

⁵ LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004, p.79.

⁶ Ibidem, p.76.

⁷ MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013, p.255.

⁸ SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p.78.

⁹ LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo...**, op.cit., p.92.

relação social”¹⁰. O trabalho nos coloca em relação, nos faz criar uma natureza outra, uma natureza humana que denominamos cultura.

Evidenciados tais aspectos de criação e autocriação por meio do trabalho, temos a pergunta: o trabalho de hoje cria mundos, corpos e relações que nos convém? Marx e Engels diriam que não e, para entendê-los, precisamos tirá-los do pedestal e enxergá-los como homens reais no mundo. “Retribuímos mal a um professor, se continuamos apenas alunos”¹¹. Quando alguém escreve algo vivo que lhe diz respeito não é um busto de mármore que procura criar. É, antes, uma locomotiva que arrasta e convida os corpos para outro lugar, para uma viagem. Marx e Engels estudaram precisamente isto – o movimento dos homens no mundo – para entender os modos como produzem a vida e como seria possível, por meio do trabalho, criar um mundo que julgavam mais justo.

Não podemos esquecer que Marx era um herdeiro do ideário iluminista: liberdade, igualdade e fraternidade. “Acreditava que a razão era não só um instrumento de apreensão da realidade, mas, também, de construção de uma sociedade mais justa, capaz de possibilitar a realização de todo o potencial de perfectibilidade existente nos seres humanos”¹². A região onde nasceu no sul da Alemanha fazia limites com a França e, por isso, foi “incisivamente influenciada pela Revolução Francesa”¹³, além de abrigar núcleos fabris onde a contradição entre proletários e burgueses se tornava cada vez mais evidente.

Muitas críticas em relação ao pensamento de Marx e Engels desconsideram que também eles estão situados na história. Ou seja, seus pensamentos partem de um determinado contexto histórico, de valores também construídos historicamente e que, por isso, possuem limitações e não se podem pretender absolutos ou a-históricos. Desconsiderar isto nos levaria a encarar os estudos de Marx e Engels apenas como abstrações de grandes estruturas sociais descoladas da vida. Diante de tal estereótipo que assombra a perspectiva do materialismo histórico, afirma Engels em carta à Bloch:

¹⁰ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.34.

¹¹ NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.75.

¹² QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 25.

¹³ GORENDER, Jacob. Apresentação. In MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013, p.16.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos mais do que isso. Se alguém o tergiversa dizendo que o fator econômico é o único determinante, converterá aquela tese em uma frase vazia, abstrata, absurda [...]. O fato de que os discípulos destaquem mais o aspecto econômico é coisa que, em parte, temos a culpa Marx e eu mesmo. Frente aos adversários, tínhamos que sublinhar este princípio cardinal que era negado, e nem sempre dispúnhamos de tempo, espaço e ocasião para dar a devida importância aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e reações (ENGELS, 1976, p. 514-516, tradução nossa¹⁴).

Devolvido o pensamento de Marx e Engels à história, podemos entender o intento de seus combates.

1.2 Trabalho como produção da vida e dos modos de existir

Um pouco de possível, senão eu sufoco...

Michel Foucault

As reflexões a respeito dos meios de produção não são meras abstrações das macroestruturas da sociedade, mas o próprio estudo de como os seres humanos produzem e reproduzem a vida, como tomamos consciência de nossas ações e criamos sentido para a existência. Parece haver na raça humana uma fome não só por pão, mas também por sentido, e, no seio deste processo contínuo, podemos não só produzir a vida como também criar diferentes possibilidades de vida, modos de existir.

A criação nunca parte do nada, ou de tipos ideais, eis o triunfo de Marx e Engels: ponderar a crença na capacidade criativa e transformadora do ser humano em relação as limitações impostas pelo contexto social e pelos modos de produção já estabelecidos. A tensão que surge nesta negociação é o próprio motor da história. “O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida

¹⁴ Trecho original: “...Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda [...]. El que los discípulos hagan a veces más hincapié del debido en el aspecto económico, es cosa de la que, en parte, tenemos la culpa Marx y yo mismo. Frente a los adversarios, teníamos que subrayar este principio cardinal que se negaba, y no siempre disponíamos de tiempo, espacio, y ocasión para dar la debida importancia a los demás factores que intervienen en el juego de las acciones y reacciones”.

já encontrados e que eles têm de reproduzir”¹⁵. Essa noção nos salva do idealismo e traz a sobriedade necessária para entender que a vida é esta negociação do movimento possível que uma geração encontra nas brechas da sociedade, que um corpo encontra nas brechas do mundo. Na atividade de trabalho, os seres humanos “recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação das sucessivas gerações”¹⁶. Marx e Engels trazem a noção de história como movimento e não como estagnação. Sempre partimos de um contexto histórico e condições de vida já dados, mas é exatamente o movimento de entender essa gênese que permite ao homem criar o novo. Novo não no sentido do ideal, já que as condições da conjuntura impõem limites, o novo no sentido de movimento possível. Assim, Marx e Engels não ficam reféns nem da história como impossibilidade nem do idealismo como utopia.

Essa negociação está presente em toda obra de Marx e de Engels. Foi preciso estudar a fundo o modo de produção do capitalismo para vislumbrar alguma possibilidade de mudança. Eles estavam insatisfeitos com a vida e os modos de existência proporcionados pela lógica de produção capitalista de sua época e, por isso, ao longo de suas obras, apontaram diversas consequências deste sistema de metabolismo. Era preciso entender que mundos, que corpos e que relações são criadas no trabalho que explora e aliena o trabalhador. Questionar o capitalismo é uma tentativa de afirmar a humanidade.

As noções de trabalho como processo fundante do humano, como capacidade de criação, de produção da vida, de potencialidade, de movimento do corpo e de criação dos modos de existir parecem relegadas pela sociedade capitalista. O trabalho foi frequentemente, ao longo da história, exercido como penúria, castigo, sujeição, como um “mal necessário”. A lavoura, as indústrias, as minas de extração, os lares de família, as linhas de montagem, os campos de concentração foram cenários de terríveis crueldades e de intensas explorações de homens e mulheres em todo o mundo.

Não foram o motor a vapor, a imprensa ou a guilhotina as primeiras máquinas da Revolução Industrial, mas sim o escravo trabalhador da lavoura, a trabalhadora do sexo e reprodutora, e os animais. As primeiras máquinas da Revolução Industrial foram máquinas vivas (PRECIADO, 2014).

¹⁵ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.87.

¹⁶ QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 30.

E são essas máquinas vivas que sustentam o sistema de metabolismo capitalista que castiga qualquer célula que resiste a trabalhar. O rei Henrique VIII dizimou milhares de “vagabundos” na Inglaterra, aqueles que se recusavam a exercer as atividades produtivas que lhes eram incumbidas. Ainda hoje, qualquer pessoa que fuja das rotinas tradicionais e bem aceitas de trabalho é discriminada; será essa resistência uma recusa egoísta “ou, ao contrário, trata-se de uma reação saudável, uma maneira de resguardar sua saúde e sua vida?”¹⁷.

Este fazer do trabalho como exploração nos fez acreditar que ele se encerra na supressão da vida, no dilaceramento do corpo, nas limitações das obrigações, no apagamento do sentido. O trabalho “perdeu para eles [os seres humanos] toda aparência de autoatividade e só conserva sua vida definhando-a”¹⁸. Esse estranhamento do homem em relação à sua atividade de trabalho, e consequentemente em relação à própria vida, é precisamente o que Marx chamava de alienação. O trabalho “não é para ele mais do que um meio para poder existir. Trabalha para viver. O operário nem sequer considera o trabalho parte de sua vida, para ele é, antes, um sacrifício de sua vida”¹⁹.

Marx considera que o trabalhador não se sente feliz, mortifica seu corpo e arruína seu espírito no trabalho que é obrigado a fazer, que é externo a ele. E se não existisse coação ele fugiria do trabalho como da peste... Ele só se sente de fato livre em suas funções animais e em suas funções humanas sente-se como um animal: “O animal se converte no humano, o humano no animal”. Até mesmo necessidades como a de ar livre deixam de existir “e o homem retorna à caverna, envenenada agora por uma mefítica pestilência da civilização, onde habita precariamente, como um poder alheio que pode fugir-lhe qualquer dia, do qual pode ser expulso qualquer dia se não paga. Tem que pagar por esta casa mortuária. (MARX *apud* QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 52.)

O trabalho nos aparece então como uma realidade complexa que deve ser estudada a partir de diversas perspectivas. Tomá-lo somente como atividade de criação da vida, desconsiderando sua materialidade na sociedade capitalista, poderia nos levar a um idealismo

¹⁷ SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007, p54.

¹⁸ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p. 72.

¹⁹ MARX, K; ENGELS, F. **Obras escogidas**: Tomo I. URSS, Moscú: Editorial Progreso, 1973, p. 156, tradução nossa. Trecho original: “[...] no es para él más que un medio para poder existir. Trabaja para vivir. El obrero ni siquiera considera el trabajo parte de su vida; para él es más bien un sacrificio de su vida”.

cego. Ou então, reduzi-lo à exploração e à alienação limitaria seu entendimento na ontologia do ser social, deixando pouco ou nenhum espaço para a mudança. De fato, Hegel, de quem Marx tomou muitas respostas, estava certo: a contradição faz parte da vida e não pode ser ignorada.

E essa contraditória processualidade do trabalho, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, converte o estudo do trabalho humano numa questão crucial de nosso mundo e de nossas vidas neste conturbado século XXI, cujo desafio maior é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano e tornar nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido (ANTUNES, 2009, p.12).

Sem dúvidas, pensar o trabalho hoje causa inúmeros desconfortos, pois existe aí uma potencialidade revolucionária, novas maneiras de pensar a vida humana e novos modos de habitar o mundo: “o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital”²⁰.

1.3 Materialismo e o sujeito vivo

*Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente
Romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia-a-dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais*

Belchior. *Alucinação*.

Emir Sader formula uma metáfora que parece perfeita para explicar a crítica de Marx e Engels aos pensadores de seu tempo: a figura desconjuntada dos ideólogos alemães que possuíam “uma cabeça enorme – onde cabiam, entre tantos, Immanuel Kant, Hegel, Heinrich Heine, Johann Goethe, Ludwig van Beethoven –, porém com um corpo pequeno, mirrado”²¹. Marx e Engels em a Ideologia Alemã parecem bravejar: voltem à terra, seus tolos, ao que

²⁰ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009, p.12.

²¹ SADER, Emir. Apresentação. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.13.

realmente importa, à existência material do homem e suas questões humanas! Neste sentido, por mais “herege” que pareça tal afirmação, encontramos semelhança entre Marx/Engels e Nietzsche. Por mais divergente que sejam seus caminhos, o intento parece ser o mesmo: “não mais enfiar a cabeça na areia das coisas celestiais, mas levá-la livremente, uma cabeça terrena, que cria sentido na terra!”²².

No entanto, grande parte da história da humanidade – incluindo a filosofia, a ciência e a política – correu na contramão das questões materiais. Sempre pareceu existir um medo, uma fuga para o mundo das ideias que impede uma discussão real e transformadora. Marx e Engels se contrapõem a esta fuga, afirmando que não devemos explicar a *práxis* social humana a partir das ideias, e sim explicar a formação das ideias a partir da *práxis* material. A isso chamamos materialismo histórico, o tipo de noção que busca não só trazer a discussão para a materialidade da vida humana, mas que acredita que essa materialidade se dá por questões históricas.

Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas. Libertemo-los de suas quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles definham. Rebelemo-nos contra esse império dos pensamentos. (MARX; ENGELS, 2007, p.523)

No intento de voltar o olhar para a terra, Marx e Engels partem das questões materiais mais básicas. “Não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas”²³. Sendo assim, de nada nos adianta formular ideias, paradigmas, teorias, devaneios filosóficos se estes não tiverem relação com a vida e suas questões reais. Por isso, “a ‘libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento’”²⁴.

Marx e Engels eram materialistas não apenas para pensar os modos de produção, mas também em suas concepções de ser humano. “Pontos de partida são, para Marx [e Engels] –

²² NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.33.

²³ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.29.

²⁴ Ibidem, p.29.

desde os primórdios de seu pensamento teórico – os indivíduos humanos vivos”²⁵. Eles buscavam evidenciar a dupla face humana: o corpo biológico e o corpo sócio-histórico, afastando-se da tendência determinante do naturalismo e também das concepções idealistas do homem ou da mulher como seres separados da natureza. Neste sentido, eles buscavam pontuar que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”²⁶.

Por muito tempo os historiadores e filósofos se ativeram ao estudo de relações ideais, “limitando-se às pomposas ações dos príncipes e dos Estados”²⁷.

A história se torna, assim, uma mera história de ideias ilusórias, uma história de espíritos e fantasmas, enquanto a história real, empírica, que constitui o fundamento dessa história de fantasmas, só é explorada a fim de produzir os corpos para esses fantasmas; dela são tomados de empréstimo os nomes necessários para vestir os fantasmas com a aparência da realidade (MARX; ENGELS, 2007, p.134).

É preciso estudar as relações reais, em seu acontecer empírico. Marx e Engels reivindicaram o papel daqueles seres banidos e marginalizados, os indivíduos que de fato fizeram a história. A vida desses indivíduos se manifesta nas maneiras como produzem e reproduzem materialmente a vida, e como constroem suas relações com outros corpos humanos e não-humanos.

Que o homem é um ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo objetivo, sensível significa que ele tem *objetos efetivos, sensíveis* como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida [...]. Um ser não objetivo é um *não-ser* (MARX, 2010, p.127).

Dessa forma, conforme já evidenciamos, os artefatos criados pela cultura humana, dentre eles os meios de comunicação, não podem ser encarados como meros instrumentos, descolados da vida, das relações e do corpo. Eles são um prolongamento de nossa matéria viva

²⁵ SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p.55.

²⁶ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.87.

²⁷ Ibidem, p.39.

e das relações que estabelecemos. Portanto, eles devem ser estudados em seu uso cotidiano, na constante criação de significações, no combate infindável dos discursos e na efervescência das contradições. Ou seja, os meios de comunicação também devem ser estudados em sua materialidade e compreendidos como frutos do processo de trabalho e do fazer histórico.

1.4 O trabalho visto de perto: a ergologia²⁸ como vetor de sensibilidade no estudo do trabalho

*A vida ultrapassa sempre, infinitamente, os conceitos
que os homens forjaram para pensá-la.*

Yves Schwartz e Louis Durrive. *Trabalho e Ergologia*.

“É necessário ir ver de perto o que se passa”²⁹ nos diz a ergologia em relação ao trabalho. De fato, isto não é novidade e não contraria o que já viemos falando sobre a perspectiva do materialismo histórico dialético. No entanto, tal perspectiva complementa e aprofunda os tópicos anteriores, funcionando como um vetor de sensibilidade no estudo do trabalho.

O trabalho é atividade humana. Ou seja, ele é a ação do ser humano sobre o próprio corpo e sobre os outros corpos, visando uma finalidade determinada. A ação é movimento e, dessa forma, o estudo do trabalho nada mais é do que o estudo do movimento dos homens e mulheres no mundo. Todo ser humano vivo trabalha. Para tanto, é preciso, como já dissemos, ver a atividade de perto, na realidade e contexto em que está inserida, pelos corpos que a desempenham e no instante em que acontece.

No mundo contemporâneo da carreira, da qualificação, do desenvolvimento das técnicas, das competências, o trabalho se viu reduzido às abstrações futuras e perdeu sua materialidade. Ele virou sinônimo de emprego ou de troca remunerada. O acontecer é desvalorizado e só o que se vê da atividade é o planejar, o idealizar, o calcular e o imaginar. A ergologia quer entender o trabalho como momento presente, como acontecer. O acontecer nunca pode estar descolado do movimento da vida presente. “Não se pode postular a

²⁸ A ergologia é uma abordagem teórico-metodológica que se propõe a estudar a atividade humana de trabalho. Embora tenha surgido a partir da ergonomia, a ergologia não se limita a análise mecânica e motora da atividade laboriosa, mas ressalta o aspecto humano e relacional do trabalho. Ela foi desenvolvida pelo filósofo Yves Schwartz e sua equipe de pesquisadores na Universidade de Provence, França.

²⁹ SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007, p.8.

independência da vida de trabalho em relação à vida pessoal; é um todo indissociável, em que todas as partes se comunicam de maneira permanente”³⁰.

Todo dia só se ouve isto: a globalização, o mercado, a concorrência se impõe e nós somos obrigados a nos adaptarmos. Aqueles que não se adaptam, que resistem, tornam-se literalmente ‘inadaptados’. Daí pede-se socorro ao sociólogo, ao ergonomista, ao psicólogo para trabalharem a comunicação, desenvolver a formação, reforçar a motivação etc. Acho que é uma maneira de mascarar a realidade e muito frequentemente de culpabilizar as pessoas! (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.58).

Portanto, “ver de perto” significa que devemos olhar para a ação cotidiana e para os indivíduos reais, vivos. Estudar o trabalho a partir da perspectiva daquele que trabalha. No entanto, vemos que na contramão desta concepção, “as situações de trabalho são cada vez mais concebidas para um homem médio, que não existe, um homem mítico”³¹. No embate entre o corpo real do trabalhador e o corpo idealizado pelo mercado, quem leva a vantagem nunca parece ser o próprio trabalhador. “De um lado, está o trabalhador que oferece no mercado sua força de trabalho, de outro, o empregador que a adquire por um salário. A ideia de equivalência na troca é crucial para a estabilidade da sociedade capitalista”³². Acontece que essa aparente igualdade não se materializa na prática, “o sistema, no melhor dos casos, subestima, e no pior, nega as variabilidades do ser vivo”³³. O estudo do trabalho não pode negar essas, entre tantas outras, contradições que costuram os cotidianos de trabalho e que se materializam nos corpos, no uso de si por si-mesmo³⁴ e no uso de si pelos outros³⁵. “Todo ato, mesmo o mais simples, é num primeiro momento, um uso de si por si-mesmo e este uso é sempre absolutamente singular [...]. Mas, além disso, ele é o uso de si pelos outros”³⁶. Para trabalhar, usamos as potências do corpo que está interpelado pela história, por experiências, pela maneira como percebemos o mundo e os outros corpos. Há toda uma riqueza estética de movimento e cultura no corpo.

³⁰ Ibidem, p.49.

³¹ Ibidem, p.52.

³² QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 45.

³³ SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EDUFF, 2007, p.52.

³⁴ O “uso de si por si-mesmo” é um conceito proveniente da ergologia que faz menção a capacidade que todo trabalhador tem de usar seu corpo, sua inteligência, sua história, seus gestos e sua sensibilidade para desempenhar uma atividade e, assim, criar o inédito e o singular de cada momento do trabalho.

³⁵ Já o conceito “uso de si pelos outros” faz menção ao aspecto relacional da atividade de trabalho. Trabalhar é sempre estar em relação ao outro e, por assim dizer, ser objeto destas relações.

³⁶ Ibidem, p. 69-70.

Ainda que existam culturas que valorizam mais, outras menos, o cuidado com o corpo e o desenvolvimento de suas potências, não há humano descolado dessa materialidade primeira. A atividade de trabalho é sempre social, não podemos falar apenas de um uso de si por si-mesmo; nosso corpo também é, e sempre é, útil a finalidades sociais, voltadas ao outro.

O corpo é o elemento da singularidade por excelência. Como poderiam gêmeos idênticos, criados na mesma família, dentro das mesmas condições de vida, serem tão diferentes? Ora, sendo estes corpos diferentes, cada um irá produzir encontros singulares com os outros corpos no mundo. O que chamam de “mesmas condições” nunca se materializa como experiência absolutamente idêntica para dois corpos diferentes. “Não existem duas pessoas, não existem dois momentos, para uma mesma pessoa, em que o uso de si por si seja idêntico”³⁷. Assim, é verdade a afirmação de Heráclito de que nunca podemos nadar no mesmo rio, pois o rio nunca será o mesmo, suas águas estão em constante movimento, assim como nós a todo instante já somos outro.

A ergologia se constitui como vetor de sensibilidade porque traz a beleza e a riqueza da singularidade para o estudo do trabalho. Porque “por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado!”³⁸. O estudo do trabalho, deste ponto de vista, não estabelece hierarquias entre atividades mais valoráveis e outras menos. É preciso reconhecer o processo criativo, de inovação, de habilidade corporal, de conhecimento e destreza que envolve qualquer trabalho. É preciso criar uma noção que diminua os abismos entre os seres que trabalham e tratar do fio condutor que liga o trabalho de todos os explorados. É preciso, antes de tudo, “levar a sério o trabalho que acreditamos ser simples”³⁹.

É neste micro singular do trabalho que podemos transpor o estudo para análises e compreensões mais amplas e generalizantes. Pois é na atividade de trabalho que se constroem, cristalizam e se destroem os valores da sociedade. A forma como o corpo se organiza no espaço revela os valores, as escolhas e as experiências na vida. “Os valores atravessam o micro da atividade, assim como atravessam toda a sociedade”⁴⁰.

A ergologia adentra o campo do não-dito, do que não está prescrito, daquilo que só se expressa como atividade do corpo. “Tudo o que é da ordem do real é dificilmente visto e

³⁷ Ibidem, p.69-70.

³⁸ Ibidem, p.68.

³⁹ Ibidem, p.67.

⁴⁰ Ibidem, p.71.

expresso”⁴¹. Dessa forma, o estudo do trabalho é uma possibilidade para trazer para a linguagem o movimento do corpo e a contradição.

⁴¹ Ibidem, p.71.

**LINGUAGEM E DISCURSO NA CRIAÇÃO DOS SENTIDOS
DO TRABALHO**

No tópico a seguir, buscaremos explorar as contribuições conceituais e metodológicas dos estudos da linguagem que têm como base o materialismo histórico dialético. Inicialmente, introduziremos o debate com uma reflexão que toma como inspiração dois personagens da literatura: Winston, do livro *1984*, e Fabiano, de *Vidas Secas*. Em seguida, aprofundaremos os conceitos nos subtítulos “linguagem: a consciência da vida real” e “discurso: a linguagem como combate” e, por fim, trataremos das contribuições metodológicas dos estudos da linguagem que se materializaram na pesquisa de campo.

1.5 O combate de Winston e a terra arrasada de Fabiano

Figura 1 – Ilustração do livro *vidas secas*: graphic novel por Eloar Guazzelli⁴²

Winston acordou assustado. Tivera um sonho terrível e agora, já em sua cama, percebe que o pesadelo continua em pleno dia e que 1984 é agora. No teto, logo acima de sua cama, pode ler as palavras que o subjagam: Guerra é Paz, Ignorância é Força, Liberdade é Escravidão. As teletelas o vigiam, são olhos vermelhos que nunca piscam. À sombra de um ponto cego nunca imaginado, descobre no papel e no lápis um respiro de vida e talvez a única maneira de tomar o mundo para si: a palavra.

O que se dispunha a fazer era abrir um diário. Não era um ato ilegal [...], porém, se descoberto, havia razoável certeza de que seria punido, por pena de morte [...]. Winston meteu a pena na caneta e chupou-a para tirar a graxa. A pena era um instrumento arcaico, raramente usada, mesmo em assinaturas, e ele conseguira uma, furtivamente, com alguma dificuldade, apenas por sentir que o belo papel creme merecia uma pena de verdade em vez de ser riscado por um lápis-tinta. Na verdade, não estava habituado a escrever à mão [...].

⁴² RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**: graphic novel. Adaptação Arnaldo Branco; ilustração Eloar Guazzelli. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015, p.26.

Molhou a pena na tinta e hesitou por um segundo. Um temor lhe agitara as tripas. Marcar o papel era um ato decisivo. Com letra miúda e desajeitada escreveu: “4 de abril de 1984” (ORWELL, 1978, p.11-12).

A palavra salvou Winston. Em outra história, imagino que rumo teria tomado Fabiano de Graciliano Ramos se ele também dispusesse de um diário. Fabiano “era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se”⁴³. E há muita violência na impossibilidade de se explicar. A palavra não dita vira mutismo, inanição, paralização e desumanidade. Para elaborar e solucionar um problema é preciso colocá-lo em palavras. Não entoar a própria palavra significa ficar refém dos modelos pré-estabelecidos, significa não dar chance ao florescer da própria consciência e do que Leontiev chamava de “observação de si mesmo”⁴⁴.

Este era o intento comum de Leontiev, Vigotski e Bakhtin/Volochínov: demonstrar a importância daquilo que surge da relação entre os homens, a linguagem; e como esta é essencial para a formação de sua consciência como ser social. “Não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis”⁴⁵. A consciência não é, portanto, algo já dado, ela toma forma na relação, no *entre*, justamente no jogo, ou até no combate que surge na relação entre o ser, ele mesmo, o outro e o mundo. Winston não era um corpo em frangalhos lançado ao acaso dos imperialismos dos olhos vermelhos do *Big Brother*. Ele era um átomo que se animou. E, se existiu dessa forma e conseguiu criar para si um tipo de consciência viva que se contrapunha aos horrores de nosso tempo, é porque teve um diário, uma possibilidade de falar. Para falar é preciso estar em relação. Mesmo no caso do diário há relação entre aquele que escreve e aquilo que é escrito.

Neste sentido, já viemos discutindo a centralidade da atividade de trabalho na vida social do ser humano. O trabalho como a capacidade humana de transformar o mundo e a si mesmo, essa atividade que coloca o ser humano em relação e na qual ele se reconhece. Tanto o trabalho como a linguagem são elementos ontológicos da constituição do humano. O trabalho colocou o ser humano em relação, abrindo espaço para a linguagem, ao passo que a linguagem possibilitou ao ser humano trabalhar. Para trabalhar, compartilhar experiências e conhecimentos foi preciso falar. “A transmissão racional e intencional de experiência e

⁴³ RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 98ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005, p.35.

⁴⁴ Cf. LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

⁴⁵ BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 123.

pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”⁴⁶.

Falar para o diário salvou Winston, ao passo que a linguagem como instituição e norma condenou Fabiano. A linguagem, portanto, não é uma instância neutra, ideal, separada das questões históricas e ideológicas da sociedade. “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”⁴⁷. É através da linguagem que se evidenciam os conflitos e que se dão os embates pelo poder, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”⁴⁸. Daí a necessidade de se criar uma Novilíngua. Reduzir o campo léxico humano é também restringir seu pensamento e as formas de resistência e contestação. A violência contra Fabiano não se manifesta apenas na seca enquanto realidade do solo, mas na seca das suas possibilidades de expressão e de linguagem. O abandono que sofre é muito mais cruel, pois retira a possibilidade de Fabiano de elaborar sua vida e tornar-se autor de sua história.

Marx e Engels evidenciaram a luta de classes ao pensar o sistema econômico e as relações de produção. Estes outros autores avançam na discussão, na medida em que enxergam a permeabilidade dessa luta em outras instâncias da vida humana. Winston lutava contra um estado totalitário e suas instituições, mas também travava um combate com outros corpos, inclusive o seu próprio, que internalizaram e tornaram-se meios de concretização material e carnal dessas instituições. Nesse sentido, impossível analisar o mundo do trabalho sem pensar também a linguagem e a hegemonia dos discursos, dentro de sua materialidade e suas condições históricas.

1.6 Linguagem: a consciência da vida real

A maneira como concebemos a linguagem e sua relação com as práticas sociais orienta decisivamente os posicionamentos éticos e metodológicos diante da pesquisa científica. O materialismo histórico dialético possui contribuições significativas para essa discussão, evidenciando o aspecto histórico que toma parte na construção da linguagem como atividade

⁴⁶ VYGOTSKI, Lev Samenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.7.

⁴⁷ BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 33.

⁴⁸ Ibidem, p. 47.

humana. O grande desafio é retirar os estudos da linguagem do campo abstrato das ideias e devolvê-los à vida humana em seu fazer cotidiano e histórico.

Ao pensar em linguagem não podemos desconsiderar as condições materiais da sociedade, pois ela está diretamente relacionada com as maneiras como produzimos a vida. Por isso, ela não pode ser encarada como um sistema ideal descolado da *práxis* social. Se lançarmos um olhar para a linguagem “não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua”⁴⁹. A linguagem é viva e movente, pois nos dá suporte para as relações que estabelecemos com o mundo e que estão em constante transformação.

O estudo da linguagem não deve partir, dessa forma, das estruturas gramaticais puras, mas sim de seu uso. E se antes ele contemplava apenas a análise de um sistema de normas ou se restringia a um grupo seletivo de pessoas, agora outros sujeitos são convocados: desde o trabalhador mais simples, a dona-de-casa, o jovem estudante, etc. “Aqui já se mostra que essa sociedade civil é o verdadeiro foco e cenário de toda a história, e quão absurda é a concepção histórica anterior que descuidava das relações reais”⁵⁰. O que notamos, em muitas ocasiões, no entanto, é que o estudo da linguagem fica limitado ao desenvolvimento teórico, sem dar voz às pessoas, protagonistas deste processo. Só no meio social e a partir dos seres humanos vivos é possível conceber o estudo da linguagem. “Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos [...] no meio social”⁵¹.

Outra relação importante a ser evidenciada é a que se estabelece entre linguagem e consciência. Entender a linguagem em sua materialidade, no seu movimento dentro das relações reais, e reconhecer seu aspecto ontológico na formação do ser humano, atravessa a concepção de que é neste processo contínuo que surge o que podemos chamar de consciência. Neste sentido, não existe uma consciência que preexiste à linguagem, algo originário do interior do sujeito que busca vias de expressão para o exterior.

Outro extremo seria pensar que o meio externo molda e determina completamente a consciência interior e individual. Para quebrar essa dicotomia é preciso entender que a chave

⁴⁹ BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p.93.

⁵⁰ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.39.

⁵¹ BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**..., op.cit., p.72.

não está no extremo dos polos, mas no que construímos a partir da relação. É preciso olhar para o que está *entre*, para esta constante e infindável negociação entre o corpo, o mundo e os outros corpos que o habitam. “É preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior”⁵². É no fazer da língua, nas relações, que a consciência toma forma e constantemente se transforma. “Não é a consciência que determina a vida, mas vida que determina a consciência”⁵³.

Sendo assim, a definição de linguagem a partir do materialismo histórico dialético está diretamente relacionada com a forma como os seres humanos produzem a vida e os modos de existir. “A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens”⁵⁴.

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem *é* a consciência real, prática, [...]; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35).

Criar vínculos, expor-se à relação, exercitar o encontro, portanto, é abrir espaço para o florescimento e transformação da consciência como agente coletivo, como um saber ético e estético que nasce no *entre*. “Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana”⁵⁵.

1.7 Discurso: a linguagem como combate

Há um véu entre as classes, entre as casas, entre os bancos. Há um véu, uma cortina, um espanto que pra atravessar só rasgando. Atravessando a parede, a invisível parede...

Emicida. *Milionário do sonho*.

⁵² Ibidem, p.116.

⁵³ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007, p.94.

⁵⁴ LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004, p.93.

⁵⁵ Ibidem, p.92.

Há outros aspectos a serem destacados no estudo da linguagem em relação ao trabalho. O primeiro deles é o caráter combativo que envolve a atividade humana como ação no mundo e a comunicação como face primeira do movimento dado por esses conflitos e contradições. Marx e Engels nunca negaram o combate ou, como preferiam chamar, a “luta de classes”. Na realidade, suas obras são atravessadas por investidas, por marchas, organização das companhias, mobilização da linha de frente, estudo do terreno, negociações com os aliados, fabricação das armas. Talvez aí também esteja sua maior fragilidade, acreditar que o combate teria uma resolução: a conscientização do proletariado, a revolução, o salto da racionalidade humana. Desde que o ser humano existe, antes mesmo de ter essa consciência, o combate é infundável e está por toda parte. A satisfação das necessidades mais primordiais – da qual se estabelece a relação do homem com a natureza e com os outros homens – já é trabalho, o combate por excelência; e no seio deste processo, “mais profundamente, o próprio combatente é o combate, entre suas próprias partes, entre as forças que subjagam ou são subjagadas, entre as potências que exprimem essas relações de força”⁵⁶.

O combate está nas relações, nesta negociação e tensão infundáveis de forças que atravessam a vida. A comunicação, portanto, está longe de ser entendimento mútuo, racionalidade compartilhada, concordância ou harmonia entre as partes que se relacionam. Ela revela conflitos e contradições que são o próprio movimento da história, do corpo em ação e da vida em transformação. Neste sentido, a noção de discurso nos auxilia a entender essa face combativa da vida humana, pois entende um enunciado ou um texto em sua rede de relações e tensões, enxerga na linguagem humana um meio de materializar os conflitos e contradições que permeiam suas relações com o mundo, consigo mesmo e com o outro. “A sociedade funciona no bojo de um número infundável de discursos que se cruzam, se esbarram, se anulam, se complementam”⁵⁷ e é neste emaranhado que nos encontramos como sujeitos, este entrecruzamento de forças forja o corpo e a subjetividade. “Logo, a subjetividade nada mais é que o resultado da polifonia, das muitas vozes sociais que cada indivíduo ‘recebe’ e tem a condição de ‘reproduzir’ (paciente) e/ou de reelaborar (agente)”⁵⁸.

⁵⁶ DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011, p.169.

⁵⁷ BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 2003, p. 21.

⁵⁸ Ibidem, p. 22.

A “subjetividade se funda no exercício da língua”⁵⁹, entendendo a língua não como um sistema abstrato de regras gramaticais imutáveis, circunscritas no âmbito individual, mas como ação humana que se renova na prática social, ou seja, a língua como movimento da história; longe de ser um mero instrumento de transmissão de informação, ela é “um todo dinâmico que abarca o movimento da sociedade: por isso, é lugar de conflitos. Esses conflitos se ‘concretizam’ nos discursos”⁶⁰.

Os discursos não podem existir nem ser analisados fora da história, das relações que estabelecem com outros discursos, de seus contextos de uso, dos combates que os circunscrevem. Dizer que estas relações forjam o corpo e a subjetividade é o mesmo que dizer que também o ser humano não pode existir descolado das relações que estabelece. Daí a importância da comunicação no estudo do trabalho.

Assim como a língua deve ser estudada em sua materialidade, em seu fazer constante, também o sujeito que forma os discursos e é constituído por eles não pode ser encarado como o “sujeito abstrato da gramática, mas um sujeito situado no contexto sócio-histórico de uma comunidade, num tempo e espaços concretos. É um sujeito interpelado pela ideologia, sua fala reflete os valores, as crenças de um grupo social”⁶¹. A partir da multiplicidade de vozes que compõe esta legião que é o sujeito, podemos compreender melhor os valores que imperam na sociedade, os discursos que hegemonizam os combates, as forças que atravessam a vida. Dessa forma, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes [...]. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel”⁶². A vida acontece por meio do combate. No entanto, isso não significa uma ode à violência e uma naturalização dos conflitos. Pelo contrário, isso significa reconhecer também que o combate não é de todo justo, que existem forças desiguais que atravessam o mundo social e que esta desigualdade também se manifesta nos discursos.

Pensar o combate é encontrar meios de estar à altura dele. O que os discursos hegemônicos buscam é sempre mascarar-lo como estratégia de manutenção do poder. Por isso, “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das

⁵⁹ BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e Construção de Sentido. In FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p.28.

⁶⁰ BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 2003, p. 48.

⁶¹ BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e Construção de Sentido..., op. cit., p.26.

⁶² BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p.47.

diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”⁶³. Esta monovalência funciona como um gesso que impede qualquer movimento. Por isso é preciso enxergar na comunicação a dialética da contradição e do conflito. Só a circularidade dos discursos pode revelar os conflitos e fabricar as armas para que os sujeitos tomem as palavras e os valores para si e criem suas medidas, seus modos de existir e de resistir.

Assim, podemos enxergar um aspecto mais profundo do combate: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta”⁶⁴. Existe um controle, uma regulação sobre os discursos exercida pelo poder, uma “luta permanente para a instituição dos sentidos”⁶⁵. Não se pode falar de tudo, a qualquer momento, com qualquer pessoa. Há um desnivelamento entre os discursos. Títulos, premiações, meritocracia que atribuem mais ou menos credibilidade a determinado discurso. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”⁶⁶.

Assim, vemos que o combate se dá nos e pelos discursos e as possibilidades de resistência e transformação residem na capacidade de quebrar os limites impostos pela distribuição desigual desses mesmos discursos. Por isso, exercer a “capacidade de produzir novas ações, novas significações”⁶⁷ está diretamente relacionado com a capacidade de criar “novas palavras (e não apenas repetir as consagradas)”⁶⁸.

1.8 Implicações metodológicas

Durante a pesquisa de campo, os estudos teóricos a respeito da linguagem atuaram de forma decisiva nas intervenções e na maneira como elas se desenrolaram. Falamos sobre a relevância da categoria da cotidianidade no estudo da linguagem. Quando pensamos em linguagem, não podemos nos limitar ao sujeito abstrato da gramática, mas é preciso lidar com

⁶³ Ibidem, p.48.

⁶⁴ FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p.10.

⁶⁵ BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do “real” e do “ficcional”. In FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p.120.

⁶⁶ FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**..., op. cit, p. 41.

⁶⁷ BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 2003, p. 6.

⁶⁸ Ibidem, p.6.

o ser humano real, vivo e histórico. Esta concepção endossou a realização da pesquisa de campo e, além disso, nos fez buscar os jovens em um de seus espaços de vivência cotidiana, a escola.

O cotidiano não encerra uma pontualidade no tempo, mas se dá a partir da rotina e da construção de laços afetivos com extensão e densidade. Seria impossível captar a vivência cotidiana no espaço escolar realizando apenas um encontro com os jovens. O entendimento da linguagem dentro de seu fazer constante e relacional mostrou a importância de criar um vínculo mais duradouro com os alunos da EEMJ. Desde o segundo semestre de 2014, fizemos visitas constantes à escola para planejar as intervenções junto à coordenação e a direção, ao mesmo tempo que ganhávamos familiaridade com o espaço. Desde o início do ano letivo em 2015 até agosto do mesmo ano, realizamos intervenções com uma turma do terceiro ano do ensino médio no período da manhã e outra no período da noite, com periodicidade semanal e durante o turno regular de aulas.

Outro ponto que levantamos na discussão teórica foi a relação entre linguagem e consciência. O materialismo histórico dialético contraria a concepção de que a linguagem é apenas um instrumento para expressar uma consciência anterior. Pelo contrário, a consciência não encontraria vias de se formar sem a prática social da linguagem. É na relação que os discursos são tecidos, somente neste emaranhado e no embate que pode surgir o que chamamos de consciência.

Sendo assim, não estávamos na escola para “coletar” discursos que revelavam uma ideia que os jovens já possuíam sobre o mundo do trabalho. Na realidade, a própria pesquisa serviu como momento de elaboração, ou seja, um espaço em que os jovens poderiam falar, discutir, entrar em contradições e conflitos, colocar dúvidas, anseios e desejos e, assim, durante esse processo, colocar em movimento e transformar sua consciência a respeito do trabalho. “É a partir de um ato de fala que o indivíduo estabelece concretamente a redescoberta de um conteúdo, a invenção”⁶⁹. Não há, portanto, um objeto de pesquisa já constituído que precisa ser desvelado. O objeto de estudo se constitui e se movimenta dentro dos próprios caminhos, nuances e desvios da pesquisa. As intervenções dentro do espaço escolar buscavam, dessa forma, fazer circular os discursos, em sua multiplicidade de vozes, evidenciando seus conflitos e contradições.

Este último aspecto nos remete à próxima implicação metodológica. Quando concebemos a linguagem como combate, não é uma resposta una, harmônica e homogênea que

⁶⁹ BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 2003, p.39.

o pesquisador procura. O plural no título do trabalho tem um papel fundamental: “Os jovens e os sentidos do trabalho”; pois evidencia que não há apenas um sentido e que também não é possível reduzir os sujeitos da pesquisa a uma categoria única como a categoria de juventude. Assim, falamos em “sentidos” dentro de uma ideia de polifonia e, em “jovens”, a partir da noção de multiplicidade. Neste emaranhado de múltiplas vozes, o que se busca evidenciar são as linhas de tensões, os combates que se estabelecem e as contradições inerentes ao processo de comunicação do ser humano.

COMUNICAÇÃO: DIALÉTICA DA CONTRADIÇÃO E DO CONFLITO

No primeiro tópico deste capítulo, buscamos evidenciar o aspecto relacional da atividade de trabalho. Já no tópico a seguir, exploraremos alguns entendimentos sobre o que é a comunicação e porquê não é possível pensar o trabalho sem pensar a comunicação, assim como não é possível pensar a comunicação sem o trabalho.

Comunicação é movimento, não pode ser confundida com seus produtos, efeitos, instituições, agentes ou instrumentos. Ela é um processo constante e, por isso, difícil de apreender. Toda tentativa de falar sobre ela corre o risco de reduzi-la aos seus elementos ou aos seus momentos de parada. É preciso enxergar a dialética da comunicação não em sua síntese e estagnação, mas em sua multiplicidade contraditória, conflitiva e movente. Comunicação não é síntese de dois elementos, mas algo que surge entre eles e que só pode encontrar morada naquele espaço e naquele tempo.

1.9 O imperativo técnico na era da informação

Uma primeira tentativa de se pensar o que é comunicação esbarra nos atravessamentos da própria palavra que é “polissêmica, indomável. Escorrega assim que a abordamos, transborda de sentidos e referências”⁷⁰. Isso quer dizer que ela está colonizada por diversos sentidos e, entre eles, alguns se mostram hegemônicos em nossa sociedade.

Parece um imperativo falar em redes sociais, smartphones, internet, computadores, televisão, mídia, aplicativos, etc. quando tocamos na palavra comunicação. Atribuíamos a um terceiro elemento a responsabilidade de nos dizer o que ela é, e embora isso possa trazer mais segurança para o debate, também revela nossa incapacidade de enxergar além dos aparatos e das técnicas.

“Como encarar as relações [...] numa sociedade dominada por uma panóplia de técnicas cuja interatividade é confundida com comunicação?”⁷¹. Para estar à altura deste desafio é preciso limpar o terreno; para atingir um grau de afirmatividade sobre o que é a comunicação, precisamos esgotar primeiramente um primeiro movimento de negação: informar não é comunicar. “A informação é a mensagem. A comunicação é a relação, que é muito mais complexa”⁷². Em outras palavras, quando enunciamos a palavra “comunicação” estamos

⁷⁰ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.28.

⁷¹ Ibidem, p.25.

⁷² WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 12.

fazendo menção à noção de “relação” que, por sua vez, não está limitada aos instrumentos e às técnicas. As tecnologias são apenas mais um elemento em uma rede muito mais ampla que, paradoxalmente, atinge seu maior grau de complexidade no mais simples e primordial de sua atividade: a relação de afecção entre os corpos.

A redução da comunicação à informação é outra face do mesmo processo que a limita ao debate da mídia e das técnicas. A informação é a instrumentalização da comunicação, sua transformação em mercadoria; processo que se mostra caro à sociedade globalizada, pois esta necessita de técnicas que facilitem as trocas rápidas para o comércio e para a diplomacia. A comunicação é confinada, dessa forma, não apenas à prisão das técnicas, mas é otimizada como funcionária indispensável da economia capitalista. Daí se explica o surgimento da subjetividade individualista e egocêntrica, “em que o problema é menos o diálogo com o outro do que a simples reivindicação do direito à expressão”⁷³.

Em nome do progresso e da democracia, desenvolve-se a mercantilização da comunicação “para satisfazer, em realidade, as necessidades narcisistas da sociedade individualista, ou os interesses de uma economia mundialista que só pode sobreviver com o apoio de sistemas de comunicação rápidos, competitivos e globais”⁷⁴. Filhas e sustentadoras deste processo são as ilusões de que caminhamos na direção de uma sociedade veloz, mais aberta, mais conectada e mais democrática. Como consequência do imperativo técnico na era da informação, temos, portanto, a crença de que as técnicas e nossos fascinantes *gadgets* podem salvar a sociedade, eliminar as contradições e suprimir as distâncias com o outro. A ideologia tecnicista nos levou a “subordinar o progresso da comunicação humana e social ao progresso das tecnologias”⁷⁵. Assistimos a um deslocamento do centro de gravidade da comunicação para terceiros elementos que a dissimulam e que nos fazem desvalorizá-la. Cultuamos uma casca vazia que chamamos de comunicação, quando ela, de fato, está se movendo por outros campos.

Nenhuma sociedade até agora produziu tantos dispositivos de acúmulo e circulação de informações em um período histórico relativamente tão curto. No entanto, “todas essas informações servem para fazer o quê e a qual preço? Será que o cidadão globalizado tem uma capacidade de ação à altura de sua informação?”⁷⁶. Não só o acúmulo de informação não produz

⁷³ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.51.

⁷⁴ Ibidem, p. 51.

⁷⁵ WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 29-30.

⁷⁶ WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006, p.87.

mais comunicação, como também não produz mais ação, ou seja, não cria tensão para que as fronteiras que definem nossas relações com o mundo se expandam e se transformem.

A aposta de se pensar a comunicação por outro viés, que não a técnica e a informação, acentua que “o aumento da circulação de informação, sempre mais rapidamente e de maneira mais igualitária, não aumenta a comunicação”⁷⁷. É preciso “romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação à das tecnologias”⁷⁸ para compreender que esta sociedade que preza pela liberdade de expressão e pelo aumento do fluxo de informação, na verdade, não contribuiu para a diversificação das visões de mundo e dos modos de existir. Pelo contrário, o que se nota é um aplainamento dos modos de se relacionar com o mundo, com o outro e com o próprio corpo, acobertado por uma aparente multiplicidade discursiva.

Quanto mais aprimoramos as técnicas da informação, “mais a comunicação direta, *física*, com o outro parece difícil”⁷⁹. Assim corremos o risco de perder uma dimensão da comunicação que é anterior aos instrumentos e que nos remete à própria constituição do humano, de um corpo que se conecta com o mundo e que pode ser afetado por ele.

Trazer à tona a complexidade da comunicação é, na realidade, um progresso: uma vez que não se resume mais à transmissão de informação, ela remete mais a uma problemática de confiança e de relação, que, aliás, pode fugir à comunicação verbal. O encontro pode ocorrer no silêncio; ao passo que, inversamente, o jovem que anda na rua multiconectado poderá se revelar incapaz de dizer “bom dia” ou “obrigado” a quem cruzar com ele. (WOLTON, 2006, p. 31)

Este modo de reduzir a comunicação aos instrumentos não revela apenas nosso fascínio pela técnica, mas, mais profundamente, um modo de vida que instrumentaliza todas as relações, uma forma de dominar e de dissecar o outro, uma incapacidade de estar aberto para uma relação de intensidade e de afecção. Ou seja, a maneira como concebemos e instrumentalizamos a comunicação diz muito de como entendemos o “outro”. “Jamais houve comunicação em si, ela está sempre ligada a um padrão cultural. Ou seja, a uma representação do outro”⁸⁰.

⁷⁷ WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.15.

⁷⁸ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 287.

⁷⁹ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.50.

⁸⁰ Ibidem, p. 30.

O desafio daquele que estuda a comunicação não é o de deixar as tecnologias de lado, mas sim agir e pensar a partir de outro paradigma no qual possamos, de fato, assumir o risco de olhar para esse outro. O desafio não é apenas o de repensar a comunicação como objeto, mas compreender que uma nova maneira de concebê-la convoca outras maneiras de abordá-la. “Ninguém é exterior à comunicação, ninguém está distante dela. Somos todos parte integrante da comunicação; ela nunca é um objeto neutro, exterior a si mesma”⁸¹. Ela é um campo de pensamento que pede por outra ciência. “Pensar numa teoria da comunicação significa, antes de tudo, ‘destecnologizar’ a questão da comunicação, trazendo de volta a história, a política e a cultura”⁸².

1.10 Os movimentos e as descontinuidades

Sonhava-se com aldeia global. Estamos na torre de Babel.

Dominique Wolton. Informar não é comunicar.

Segundo movimento de negação: comunicação não é sinônimo de entendimento, compreensão ou racionalidade compartilhada. A comunicação como relação abarca um espectro da vivência muito mais amplo do que a razão. Em seus entremeios, o que encontramos, na maioria das vezes, é o caos, a angústia, a movência dos afetos, os movimentos e as descontinuidades. A comunicação se torna a vertigem que sentimos ao encarar o abismo que é nossa relação com o outro e com o mundo.

A ideologia tecnicista nos levou ao extremo da crença de que a informação e seus aparatos nos conduziram a uma nova terra, habitada por uma racionalidade comunicativa⁸³ e na qual os seres humanos, no auge de seu desenvolvimento, poderiam gozar de relações baseadas no entendimento mútuo. Por meio da comunicação poderiam atingir acordos e diluir ou até eliminar os problemas sociais. No entanto, “nenhuma técnica de comunicação, por mais eficiente que seja, jamais alcançará o nível de complexidade e de cumplicidade da comunicação humana”⁸⁴. E o que assistimos, na realidade, é uma crescente insensibilidade e um corpo cada

⁸¹ Ibidem, p.29.

⁸² WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 89.

⁸³ C.f. HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

⁸⁴ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.35.

vez mais blindado ao outro e à natureza. Este século assiste “ao triunfo da comunicação, mas uma comunicação fortemente marcada, tanto por suas ambiguidades como por seus avanços”⁸⁵.

Sendo assim, é preciso encontrar um sentido para a comunicação que não encubra as contradições sociais, mas que as evidencie. “Comunicar é cada vez menos transmitir, raramente compartilhar, sendo cada vez mais negociar e, finalmente, conviver”⁸⁶. A comunicação se apresenta como um plano no qual as contradições mais profundas do ser humano emergem e digladiam. Ela é um “espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições”⁸⁷, “ao mesmo tempo desejada e suspeita, pois revela nossas dificuldades na relação que estabelecemos com o mundo”⁸⁸. Por isso, quando falamos em comunicação nesta investigação, não queremos nos limitar aos meios ou a mídia, mas estamos fazendo menção a um processo muito mais amplo que diz respeito à maneira como nos movimentamos e nos relacionamos. E, sem dúvidas, o trabalho, também em seu sentido amplo, evidencia um parentesco muito aproximado com essa discussão.

A comunicação se torna, nesta perspectiva, um campo fecundo para se pensar as questões conflitivas e complexas que atravessam a sociedade. Ela nos convoca a expandir as fronteiras do que entendemos por política, deslocando o foco de atenção dos aparelhos estatais e das instituições para um terreno mais amplo que diz respeito às relações de força. Estas transpassam a existência em suas diversas nuances, desde as macroestruturas, até a formação das subjetividades. Pensada como relação, “a comunicação é uma questão política e, portanto, potencialmente conflituosa”⁸⁹.

No entanto, o que assistimos no campo das ciências da comunicação é uma espécie de evolucionismo que julga as contradições como meros “resíduos de ambiguidades”⁹⁰, imprecisões ou erros metodológicos e, em um extremo, impõe o silêncio a qualquer paradoxo que potencialmente colocaria em xeque a crença de um progresso da comunicação e da racionalidade. Tal perspectiva parece cada vez mais obsoleta em um mundo em que os conflitos e as contradições saltam ao rosto, “terrível experiência! A comunicação que deveria em princípio aproximar os homens serve na realidade para revelar tudo que os afasta...”⁹¹.

⁸⁵ Ibidem, p.27-28.

⁸⁶ WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 62.

⁸⁷ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 261.

⁸⁸ WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006, p. 173.

⁸⁹ Ibidem, p.18.

⁹⁰ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações...**, op.cit., p. 284.

⁹¹ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p. 37.

1.11 Modos de existir e de estar juntos

Somente na comunicação tem sentido a vida humana.

Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*.

Até agora, viemos estudando o que é a comunicação em um duplo movimento de negação: ela não pode ser confundida com suas técnicas e instrumentos e tampouco diz respeito apenas à capacidade racional de entendimento entre os seres humanos. No entanto, o que existe de afirmativo nesta outra maneira de se encarar a comunicação?

Em primeiro lugar, poderíamos, de maneira genérica, definir comunicação como relação. Ela diz respeito aos processos que conectam o ser humano ao mundo e aos outros seres humanos. A comunicação está sempre relacionada com os modos de existir e de criar relações e, por isso, nos remete à própria constituição do humano. Ela é, “antes de mais nada, uma *experiência antropológica* fundamental [...]. Comunicar consiste em compartilhar com o outro. Simplesmente não há vida individual e coletiva sem comunicação”⁹².

“Comunicar, enfim, é sempre desejar compreender [...]. Isto supõe que o homem possa abrir-se para o mundo”⁹³. Não é à toa que postulamos, ainda que de maneira limitada, os cinco sentidos como as conexões que estabelecemos com o mundo e que remetem precisamente a capacidade de um corpo ser afetado por outro. “O que faz com que o corpo seja corpo são precisamente aquelas partes pelas quais se abre e comunica-se com o mundo”⁹⁴. São esses poros afecção e de compartilhamento que nos permitem vivenciar a sensação de coabitação. Neste sentido, a busca de compreensão e a criação de sentido para a existência nunca é realizada de maneira solitária, ela é uma experiência conjunta que extrapola os limites da racionalidade. Esta abertura ou conexão com outro não pode ser confundida com concordância ou harmonia, ela é um processo dinâmico, abrange “a chance do encontro e o risco do fracasso”⁹⁵.

Entender a comunicação como relação é uma tentativa de devolvê-la ao corpo, libertá-la dos ideais, para enxergar sua relação direta com o agir humano. Ela atravessa todas as

⁹² Ibidem, p. 30.

⁹³ WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006, p. 26.

⁹⁴ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 102.

⁹⁵ WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação...**, op.cit., p.31.

atividades: o trabalho, a política, a educação, etc. E, quando olhamos para estes planos da existência a partir da comunicação, buscamos alcançar “as novas maneiras de estar juntos” pelas quais se recria a cidadania e se reconstitui a sociedade”⁹⁶ e que também anunciam outras possibilidades de subjetividades resistentes ao açambarcamento capitalista. Estamos falando da “existência de diversas formas de sociabilidade, constituídas no cotidiano e que remetem a mudanças na sensibilidade e na subjetividade dos atores”⁹⁷. Quando estudamos os sentidos do trabalho para os jovens estudantes do ensino médio, por exemplo, não estamos em busca de uma análise minuciosa de seu universo profissional, mas sim de como as negociações que estes sujeitos travam com os sentidos do trabalho em circulação criam determinadas maneiras de se relacionar com o mundo.

Sendo assim, tal perspectiva nos convoca a reformular e reposicionar as questões que colocamos a partir dos estudos da comunicação. A ampliação do campo permite almejar uma diversificação e multiplicidade das temáticas a serem estudadas e uma transdisciplinaridade a ser atingida. “A comunicação subverte as fronteiras disciplinares, os conceitos, as áreas de conhecimento e a visão de realidade”⁹⁸. Apontamos o desafio de se “repensar não só o uso dos meios senão a estrutura mesma da comunicação, partindo não de puros conceitos comunicativos, mas de modos de viver”⁹⁹ e de estar-juntos. Inaugura-se um novo campo de pesquisa e intervenção que busca a valorização da experiência e da cotidianidade. A partir do micro da atividade de comunicação, é possível vislumbrar elementos do macrossocial; um “ato banal de comunicação condensa em realidade a história de uma cultura e de uma sociedade”¹⁰⁰.

O reposicionamento da problemática da comunicação é uma tentativa de devolução ao seu próprio centro de gravidade. “Deixam-se a técnica e a economia para encontrar os valores, a sociedade, os conflitos. Deixa-se a fascinação suscitada pelo volume, pela velocidade e pela transmissão para encontrar a questão do sentido”¹⁰¹.

Talvez o leitor, depois de transitar pelas questões levantadas neste tópico, se veja lançado em um mar de imprecisão: então comunicação pode ser tudo? Em primeiro lugar, acreditamos que é fundamental sustentar esta inquietação, até que ela encontre seus caminhos

⁹⁶ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p.21.

⁹⁷ JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005, p.68.

⁹⁸ WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006, p.81.

⁹⁹ MARTÍN-BARBERO *apud* SOUSA, Mauro Wilton de. (org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.35.

¹⁰⁰ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.30.

¹⁰¹ WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**..., op.cit, p.88.

de deságue e que possa criar algum sentido. Assim, não temos a intenção de estancar as questões com respostas objetivas, mas sim de criar chão no qual seja possível decantar tanto as inquietações ainda não solucionadas como também os novos sentidos que daí emergem. Outra base teórico-metodológica que nos permite criar base para discussão a respeito da comunicação são os estudos de recepção.

1.12 Estudos de recepção latino-americanos: o salto sobre a fronteira

Ao longo deste trabalho temos insistido na seguinte concepção: em uma pesquisa científica há que se valorizar os conflitos e as contradições que emergem e tomam parte de seus processos. Tratamos disso nas reflexões a respeito do conceito de comunicação e na perspectiva do discurso como combate. Os estudos de recepção também auxiliarão neste caminho, uma vez que enxergam no campo científico da comunicação uma constante luta pelos sentidos do “sujeito da comunicação”. Diante do campo de batalha, será o sujeito um andarilho vítima do fogo cruzado, do choque violento de forças maiores sobre as quais ele não tem controle ou será ele um guerreiro que participa do combate? Esta é uma questão antiga e particularmente polêmica nos estudos da comunicação. “Toda a história da investigação em comunicação tem sido determinada pela oscilação entre uma atitude que detecta nos meios uma fonte de perigosa influência social e a atitude que questiona este poder”¹⁰².

Diante deste embate, vemos-nos cercados por diversas armadilhas que parecem agarrar todos ou quase todos que buscam cruzar a fronteira desta questão. Uma delas seria destituir o sujeito de seu poder de criação e encará-lo apenas como um receptáculo passivo, vítima dos discursos hegemônicos. Outra armadilha – que surge em reação a primeira e que resulta tão simplista e deformadora quanto ela – é a perspectiva que idealiza este receptor buscando sua absoluta redenção, atribuindo-lhe uma capacidade ilimitada de criação e de subversão das formas e lógicas do sistema. “Se antes uma concepção fatalista e mecânica da dominação fazia da classe dominada um ser passivo, [...] agora a tendência será atribuir-lhe [...] uma capacidade de impugnação ilimitada”¹⁰³.

¹⁰² WOLF, Mauro. **Los efectos sociales de los media**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1994, p.9, tradução nossa. Trecho original: “Toda la historia de la investigación comunicativa se ha visto determinada [...] por la oscilación entre la actitud que detecta en los media una fuente de peligrosa influencia social, y la actitud que mitiga este poder”.

¹⁰³ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p.113.

É necessário dar um salto sobre a fronteira. Isso seria enxergar as linhas de força que atravessam as relações, como em um jogo. Não há que se estabelecer o sujeito como vítima ou então como senhor do mundo, mas entender que ele “ocupa um espaço contraditório, o da negociação, o da busca de significações e de produções incessantes de sentido na vida cotidiana”¹⁰⁴. Onde há vida, há também resistência. A palavra “negociação” evidencia que o estudo da comunicação como relação não pode acreditar em um indivíduo descolado de suas relações com o outro e com o mundo, nem pode inferir que este é apenas um reflexo do sistema. A negociação está precisamente no fato de que este ser carrega em seu corpo a história do mundo como um peso e também como uma possibilidade de criar outros mundos.

É esta sobriedade de entendimento da comunicação que surge como contribuição dos estudos de recepção latino-americanos. “É indubitável que o estudo da recepção, no sentido em que estamos discutindo, quer resgatar a vida, a iniciativa, a criatividade dos sujeitos; quer resgatar a complexidade da vida cotidiana, como espaço de produção de sentido”¹⁰⁵.

Quando falamos em recepção não estamos nos referindo a uma etapa específica do processo de comunicação, mas uma nova maneira de encarar o processo como um todo. Estudar a recepção evoca uma “nova sensibilidade”¹⁰⁶. “Há um acúmulo de demandas sociais de comunicação e de cultura que expressam nos modos de ver, de ler e de escutar. São demandas não formuladas, que não têm forma”¹⁰⁷, mas que podem ser captadas por essa escuta atenta e sensível. Pela primeira vez na história das ciências da comunicação, é possível pensar a comunicação como escuta, e não aquela escuta passiva e distanciada, mas uma escuta ativa, atenta àquilo que escapa ao instituído, uma escuta política capaz de reconhecer demandas silenciadas, modos de vida singulares e redes de resistência e de afeto.

1.13 As linhas de tensão nos estudos de recepção

A complexidade metodológica que se busca a partir dos estudos de recepção atravessa, em primeiro plano, a própria definição dessa abordagem. Isso quer dizer que os sentidos sobre

¹⁰⁴ SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p.26.

¹⁰⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p. 54.

¹⁰⁶ Cf. MATTELART, M.; MATTELART, A. **O carnaval das imagens**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

¹⁰⁷ MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes..., op. cit., p. 53.

os estudos de recepção também estão permeados por disputas, a começar pela adoção da palavra “recepção”; “é preciso reconhecer que qualquer nova compreensão sobre o lugar do receptor em comunicação esbarra, desde logo, nos limites semânticos do próprio termo”¹⁰⁸. Se esta abordagem teórico-metodológica busca problematizar a separação incisiva e arbitrária entre emissores e receptores, o termo “recepção” pode causar confusões, dar a entender que os estudos dos processos de comunicação apenas deslocaram seu foco de atenção dos emissores para os receptores. Como se esta mudança de perspectiva não alterasse o processo da comunicação como um todo. Nesta pesquisa, o termo “recepção” ou “estudos de recepção” continuam sendo usados, mas seus sentidos estão colocados em discussão, sendo assim, mais importantes que a nomenclatura são as reflexões e os sentidos que a permeiam.

De fato, em alguns casos, os estudos de recepção se tornaram sinônimo de metodologias que privilegiam a pesquisa com receptores a partir da leitura de um texto midiático. Muito embora o foco de atenção tenha se deslocado dos meios aos sujeitos que se relacionam com esses meios, a mídia ainda se coloca como uma mediação necessária e determinante. Tal perspectiva parece reforçar a compreensão de que a comunicação está diretamente relacionada e é dependente de seus instrumentos e técnicas e, assim, perpetua a segmentação estanque entre emissores e receptores.

Buscamos outro entendimento sobre os estudos de recepção, isso que chamamos de *o salto sobre a fronteira*; o que Jesus Martín-Barbero¹⁰⁹ vai chamar de “novo lugar” ou de um “outro lugar” de onde é possível repensar o que concebemos por comunicação e as formas de pesquisar seus processos. Sendo assim, essa mudança de perspectiva:

Não significa desconsiderar a importância dos meios, mas evidenciar que o que se passa na recepção é algo que diz respeito ao seu modo de vida, cuja lógica deriva de um universo cultural próprio, incrustado em uma memória e em um imaginário que são decorrentes de suas condições concretas de existência. (JACKS, 1995, p.153)

Não estamos apenas travando uma disputa intelectual e conceitual ao discutir a maneira como concebemos a comunicação; é um posicionamento político, pois o uso instrumental da

¹⁰⁸ SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p. 14.

¹⁰⁹ C.f. MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995.

comunicação também implica no uso instrumental das pessoas, “numa sequência em que a lógica do sistema socioeconômico de produção ficaria preservada”¹¹⁰.

Neste ponto se torna evidente que os estudos de recepção não ignoram o fato de que as classes sociais são mediações relevantes para se estudar a comunicação e seus processos. “Não podemos estudar a recepção nem observar a comunicação com base na recepção sem analisar os processos de exclusão cultural”¹¹¹. Sendo assim, os estudos de recepção se mostram uma contribuição metodológica relevante que conflui com os aportes teóricos do materialismo histórico dialético e da ergologia.

Ao questionar a passividade que era atribuída ao receptor por outras perspectivas, os estudos de recepção buscam romper com a dicotomia emissor/receptor. O intuito é devolver a ação ao sujeito, não mais encará-lo como um pote vazio a ser preenchido pelos meios. Também não se trata de atribuir-lhe uma capacidade ilimitada, conforme já ressaltamos, mas entender a trama complexa que se estabelece no processo de comunicação, o que denominamos por *combate*. “Estamos discutindo outro modo de ver a comunicação, estamos propondo que o processo de recepção é um processo de interação [...], é um processo de negociação do sentido”¹¹².

Dessa maneira, busca-se romper com a visão instrumental da comunicação. A mídia ou os grandes meios não se configuram como aspectos centrais do estudo da comunicação, eles são apenas mais um dos elementos neste emaranhado complexo. A comunicação é entendida “como um processo social primário, que envolve a relação entre pessoas, não exclui, entretanto, a presença dos meios de comunicação, apenas os considera como um dos elementos que compõem a cena contemporânea”¹¹³.

“O que estamos estudando, com base na recepção, é um modo de interagir não só com as mensagens, mas com a sociedade, com outros atores sociais, e não só com os aparatos”¹¹⁴. Para compreender de forma mais precisa essa perspectiva e suas implicações metodológicas na

¹¹⁰ SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p.17.

¹¹¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p.52.

¹¹² Ibidem, p.57.

¹¹³ JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005, p.14.

¹¹⁴ MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes..., op.cit., p.58.

pesquisa científica, separamos três temas de discussão presentes nos estudos de recepção: o fazer cotidiano, o resgate da cultura popular e os estudos de recepção na América Latina.

1.14 O fazer cotidiano

Há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer, um mundo não acabado. Um mundo filho nosso, com a nossa cara.

Emicida. *Milionário do sonho*.

Jesus Martín-Barbero, em *Os Meios e as Mediações*, coloca a seguinte questão: “como é possível que o que vale para minha vida cotidiana valha tão pouco para a história se a história só adquire verdadeira importância na medida em que organiza a cotidianidade?”¹¹⁵. Para entender a comunicação para além dos grandes discursos dos meios e da mídia e devolvê-la às relações mais primordiais, é preciso situar seu entendimento e seu estudo no espaço e tempo em que ela se desenrola: o cotidiano.

Os estudos de recepção, portanto, endossam algumas das discussões do materialismo histórico dialético já apresentadas: é preciso olhar para o sujeito vivo, em seu fazer material e cotidiano. É preciso abandonar a concepção de história ancorada em abstrações e projeções ideais do sujeito, para entender que ela se constrói a partir de um sujeito real, vivo e cotidiano. “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico [...]. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica graças a seu efeito posterior na cotidianidade”¹¹⁶.

Dessa forma, essa concepção propõe transformações metodológicas profundas na pesquisa em comunicação. Inicialmente porque o cotidiano não encerra uma pontualidade no tempo, mas se dá a partir da rotina e da construção de laços afetivos com extensão e densidade. “De modo geral trata-se de ver a comunicação a partir da cultura e atravessar sua proposta de investigação de uma aproximação antropológica, pois o cotidiano tem valor histórico para compreender a sociedade”¹¹⁷. Dessa forma, a pesquisa empírica ganha valor na investigação,

¹¹⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 92.

¹¹⁶ HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p.20.

¹¹⁷ JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005, p.66.

não por seus possíveis resultados, mas pelos processos e caminhos que percorre. As abordagens qualitativas se tornam essenciais para atingir essa densidade da experiência cotidiana, buscando resgatar o “viver cotidiano como espaço de produção de conhecimento e como espaço de produção e de troca de sensibilidade”¹¹⁸.

A aproximação da cotidianidade não significa o abandono das problematizações das macroestruturas da sociedade. Trata-se de observar a circulação constante entre o macro e o micro, noção que se aproxima também das contribuições metodológicas da ergologia. No micro da cotidianidade, estabelecem-se os conflitos e contradições que permeiam a sociedade como um todo, “é no cotidiano que se pode perceber o processo de mudança social, portanto de surgimento de novos sentidos”¹¹⁹.

O cotidiano impõe desafios à pesquisa científica ou, ainda, revela seus pontos cegos. Seu caráter inédito e inapreensível coloca em questão a pretensão do pesquisador de reduzir qualquer fato em unidade analisável. “O cotidiano tem esse traço essencial: não se deixa apanhar. Ele escapa. Ele pertence à insignificância, e o insignificante é sem verdade, sem realidade, sem segredo, mas é talvez também o lugar de toda significação possível”¹²⁰. Assim, aproximar-se do cotidiano em uma pesquisa científica é acolher a incerteza e a inquietação constante e irresoluta.

1.15 O resgate da cultura popular

A valorização da experiência do sujeito receptor e a aproximação do tempo da cotidianidade não poderia deixar de lado o debate a respeito da cultura popular. Os estudos de recepção privilegiam um olhar antropológico para comunicação a partir da cultura, isso quer dizer que não há como avançar no caminho proposto acreditando que a cultura circula apenas dentro das paredes de um museu ou de uma galeria de arte. A cultura como vivência e não como produto se estabelece por meio da relação, da comunicação, e, portanto, “escapa a toda compartimentalização, irrigando a vida social por inteiro”¹²¹.

¹¹⁸ MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p. 60.

¹¹⁹ BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: História e literatura**. São Paulo: Ática, 2003, p.33.

¹²⁰ BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2: a experiência limite**. São Paulo: Escuta, 2007, p. 237.

¹²¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 14.

Logo, nota-se que a institucionalização da cultura em determinados espaços e sua direta associação à intelectualidade está atravessada por lutas, nas quais a classe dominante procura valorizar sua experiência estético-social e depreciar o conhecimento e a sensibilidade da classe popular. Impera em nossa sociedade certo tipo de “aristocratismo cultural que se nega a aceitar a existência de uma pluralidade de experiências estéticas, uma pluralidade dos modos de fazer e usar socialmente a arte”¹²².

Há bem pouco tempo o popular era a tal ponto considerado o contrário do culto, que seria automaticamente descartado de tudo aquilo que cheirasse a “cultura”. Nos livros de história, podíamos nos informar sobre as formas de vestir ou comer, a música de que gostavam ou como os ricos organizavam suas moradas; sobre os pobres somente nos falavam de sua estupidez ou de suas revoltas, sua exploração, seu ressentimento e seus levantes: tudo isso sem cotidianidade, é claro, e sem sensibilidade. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.111)

A partir dos estudos de recepção, é possível afirmar que existe uma pluralidade de vivências culturais que escapam à cultura hegemônica; lugares de comunicação por onde o homem e a mulher simples produzem resistência, laços afetivos, significações e modos de vida. Sendo assim, o conceito do que é arte passa por profundas transformações, pois nesta perspectiva ela “reside é *na experiência*. E não na experiência de alguns homens especiais, os artistas-gênios, mas mesmo na do homem mais humilde que sabe narrar ou cantar ou entalhar a madeira”¹²³.

Essa noção abre um campo vasto e múltiplo para o estudo da comunicação. Não mais é necessário se restringir aos discursos dos grandes meios e seus efeitos. A comunicação também reside nas relações mais simples e cotidianas, espaço no qual também é possível refletir a respeito da vida, pois é onde de fato ela acontece. A cultura popular evidencia aquilo que escapa ao instituído, espaços que resistem à homogeneização dos modos de experimentar o mundo. Os estudos de recepção procuram na comunicação um olhar atento e sensível às multiplicidades, singularidades e aos diferentes modos de sociabilidade.

Mesmo trilhando este caminho, ainda corremos o risco de reduzir a cultura popular a formas idealizadas e simplistas, propagando as ideologias vinculadas à arte erudita que buscam na cultura uma essência. O popular não remete necessariamente ao passado e ao espaço rural,

¹²² Ibidem, p. 78.

¹²³ Ibidem, p.44.

ele se manifesta como uma trama presente que se entrelaça a diversos espaços, ele também está “ligado à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano”¹²⁴. Os estudos de recepção, dessa forma, também estão interessados em estudar aquilo que se move pela cidade, as marcas tatuadas nos muros do urbano.

O popular nos convida a enxergar outros aspectos da cultura, não mais associados à noção de obra de arte como um produto imaterial, mas valoriza-se a experiência estética e artística na materialidade das relações e na concretude da cotidianidade. Essa nova sensibilidade “implica descobrir na poesia e na arte populares não uma ‘alma’ atemporal, mas as pegadas corporais da história, os gestos da opressão e da luta, a dinâmica da história atravessando e fendendo o enganosamente tranquilo gerar-se da tradição”¹²⁵. Atribuir uma “alma” à arte popular seria engessá-la e acreditar que ela não é transpassada também por contradições e conflitos, e que só pode existir em contraposição a uma cultura hegemônica. É de se notar que “com o pressuposto de que a tarefa da cultura hegemônica é o de dominar e a da cultura subalterna é resistir, muitas investigações não parecem fazer outra coisa além de averiguar os modos como cada uma dessas culturas desempenham seus papéis nesta peça”¹²⁶.

“Contra tais identificações maniqueístas [...] começa a surgir uma nova percepção sobre o popular enquanto trama, entrelaçamento de submissões e resistências, impugnações e cumplicidades”¹²⁷. Ele também está permeado por contradições, não é apenas resistência e, por vezes, se mostra colonizado por ideologias que subjugam seus próprios modos de vida. A crença na narrativa de que existe uma cultura universal, correta e esteticamente superior faz com que os sentimentos de incultura e inferioridade sejam difundidos nas classes populares. Portanto, torna-se difícil fixar o lugar exato onde se situam opressores e oprimidos. Mais do que papéis fixos, tais posicionamentos têm mais a ver com o modo de se relacionar com o mundo. Tal constatação não busca relativizar ou propagar a inexistência da luta de classes, mas sim evidenciar sua natureza complexa; assim como, o conceito de classe social está relacionado a “um modo de experimentar a existência social e não um recorte quase matemático em relação

¹²⁴ Ibidem, p.70.

¹²⁵ Ibidem, p.42.

¹²⁶ CANCLINI, Néstor García. Gramsci con Bourdieu: Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. **Nueva Sociedad**, N.71, Marzo-Abril de 1984, p. 72, tradução nossa. Trecho original: “Con el supuesto de que la tarea de la cultura hegemónica es dominar y la de la cultura subalterna es resistir, muchas investigaciones no parecen tener otra cosa que averiguar fuera de los modos en que una y otra cultura desempeñan sus papeles en este libreto”.

¹²⁷ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p.268.

aos meios de produção”¹²⁸. O popular, dessa forma, é muito mais um uso do que uma origem, é uma posição relacional e não uma essência:

O valor do popular não reside em sua autenticidade ou em sua beleza, mas sim em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica, e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 113).

1.16 O olhar da América Latina

Eu sou apenas um rapaz latino-americano sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior. Mas sei que nada é divino, nada, nada é maravilhoso, nada, nada é sagrado, nada.

Belchior. Apenas um rapaz latino-americano.

Já ressaltamos que a única maneira de contemplar, na pesquisa científica, a complexa relação das multiplicidades e das singularidades que coloca em xeque as generalizações e as dicotomias é a busca por um olhar que enxergue além do instituído, que contemple as linhas de forças que atravessam a vida, que valorize a riqueza que emerge na cotidianidade e que sinta o relevo das marcas deixadas na pele da cultura popular. No entanto, o instituído ou a hegemonia está sempre buscando a manutenção da dominação, deslegitimando qualquer perspectiva que extrapole e contraponha a sua. E, para isso, ele destitui as margens de seu poder de criação.

Na América Latina, os modos de vida e de experimentar o mundo parecem ameaçar a tradição e a pureza da Europa ocidental, bem como o protagonismo e a força estadunidenses. Essa diferença inegociável que o latino-americano carrega no corpo traz novas potencialidades para se entender a comunicação e seus processos: “emerge na América Latina uma valorização profundamente nova do cultural”¹²⁹.

Talvez um dos aspectos mais evidentes da diferença que constitui o corpo do latino-americano é a mestiçagem, o que torna os conceitos de “natural”, “puro”, “erudito”, “elevado”,

¹²⁸ Ibidem, p.109.

¹²⁹ Ibidem, p. 287.

“tradicional” um tanto quanto questionáveis. O latino-americano é a falha no sistema dos primeiros mundos, pois carrega na pele o choque das culturas, uma mestiçagem que:

Não remete a algo que passou, e sim aquilo mesmo que nos constitui, que não é apenas fato social, mas também razão de ser, tecido de temporalidade e espaços, memórias e imaginários que até agora só a literatura soube exprimir. Talvez somente aí a mestiçagem tenha passado de objetivo e tema a sujeito e fala: um modo próprio de perceber e narrar, contar e dar conta. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.262)

O corpo na América Latina evoca outras temporalidades, outros ritmos e movimentos. Possui uma maneira diferenciada de lidar com os espaços e com as pessoas. As anacronias estão por toda parte. De um lado, a era da informação que promete a extirpação de todos os problemas por meio da cidadania promovida pela tecnologia; de outro, os países que evidenciam o fracasso deste plano de desenvolvimento da modernidade. Existe uma infinidade de linhas quebradas que atravessam a ilusória linha única do desenvolvimento e da civilização. Podemos notar que “a concepção progressista da história, de que ela vai numa só direção, impediu de ver a multiplicidade de temporalidades, a multiplicidade de histórias, com seus próprios ritmos e com suas próprias lógicas”¹³⁰.

Os estudos de recepção surgem como possibilidade de valorizar as temporalidades próprias dos países latino-americanos e seus modos de vida; “os pesquisadores da região desafiaram a noção difundida de que são países vítimas do sistema de comunicação global, portanto sujeitos à homogeneização e subjugação, inclusive, teórica”¹³¹. As teorias vindas da Europa e dos Estados Unidos se mostraram insuficientes para lidar com as singularidades do contexto latino-americano e, por isso, “a recepção constitui-se numa espécie de metáfora de reencontro dos estudos da comunicação com a sociedade latino-americana de hoje”¹³².

Assim, é possível entender porque só a sociedade latino-americana poderia propor novas configurações para essa problemática e uma revitalização das discussões de suas próprias

¹³⁰ MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995, p.43.

¹³¹ JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005, p.55.

¹³² MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes..., op. cit., p. 39.

questões. Para tanto, é preciso, inclusive, criar novos sentidos para os estudos de recepção. O olhar da América Latina nos convida a:

Retirar o estudo da *recepção* do espaço limitado por uma comunicação pensada em termos de mensagens que circulam, de efeitos e reações, para resituar sua problemática no campo da cultura: dos *conflitos* articulados pela cultura, das *mestiçagens* que a tecem e dos *anacronismos* que a sustentam, e por fim do modo com que a hegemonia trabalha e as resistências que ela mobiliza, do resgate, portanto, dos modos de apropriação e réplica das classes subalternas (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 302).

II. Metodologia como caminho / Comunicação como escuta

Eles souberam escutar

Carlos e Gudrun Lenkersdorf nasceram e viveram na Alemanha. No ano de 1973, esses ilustres professores chegaram ao México. E entraram no mundo maia, numa comunidade tojolabal, e se apresentaram dizendo:
- Nós viemos para aprender.
Os indígenas ficaram em silêncio.
Depois de um tempinho, alguém explicou o silêncio:
- É a primeira vez que alguém diz isso para a gente.
E aprendendo Gudrun e Carlos ficaram por lá, durante anos e anos.
Da língua maia, aprenderam que não há hierarquia que separe o sujeito do objeto, porque eu bebo a água que me bebe e sou visto por tudo que vejo, e aprenderam a cumprimentar assim:
- Eu sou outro você.
- Você é outro eu.

Eduardo Galeano. *Os filhos dos dias.*

O pequeno conto de Eduardo Galeano ilustra de maneira poética como o ato de escutar é um exercício de sensibilidade e requer uma postura de abertura diante do outro. No seguinte capítulo, tratamos dos aportes metodológicos e dos dispositivos comunicacionais a partir dos quais buscamos criar espaços de escuta na pesquisa de campo na escola pública. Tanto a pesquisa-intervenção quanto os estudos de recepção foram grandes aliados para abrir espaço nas linhas desta investigação para a voz aos jovens estudantes de escola pública, tomando estes como sujeitos ativos no processo de criação de sentido para o trabalho.

2.1 Pesquisa-intervenção: metodologia como caminho

Pesquisa-intervenção como metodologia é um caminho que só se pode construir à medida que se caminha. Neste sentido, ela não pode ser um fim, um ponto onde se deve chegar. Começar uma pesquisa com o percurso já delimitado é não dar abertura para todas as possibilidades que circunscrevem suas rotas e desvios e, dessa forma, perde-se muito, já que a grande riqueza de uma trajetória de investigação é justamente seus movimentos imprevisíveis

e os contrastes que surgem entre eles. Isso não significa também que o pesquisador vai a campo desprovido de concepções e expectativas anteriores, mas sim que ele busca uma sensibilidade e uma abertura para que as imersões no campo coloquem em questão, atravessem e transformem os pressupostos teóricos.

Neste sentido, a metodologia da pesquisa-intervenção pressupõe uma abertura para a ação, para aquilo que pede passagem. E, por isso, é um exercício de postura que envolve um movimento de “procura que liga pensamento e existência em uma experiência fundamental, sendo essa procura a de uma andança, ou seja, um método, e sendo esse método a conduta, o modo de comportar-se e de avançar de uma pessoa que se interroga”¹³³. Nesta perspectiva, a metodologia não se resume às suas técnicas ou às predefinições de um caminho, mas ela tem a ver com o exercício da sensibilidade do pesquisador em busca daquilo que o afeta.

Além disso, o método sempre pressupõe posicionamentos políticos por parte do pesquisador, que se manifestam por meio de suas escolhas, na medida em que caminha através das questões que emergem no processo de pesquisa. Uma linha de tensão é traçada entre aquilo que o pesquisador elabora na teoria e o que de fato se desenrola como sua atitude e postura. Não se trata, portanto, de um caminho reto e objetivo, e sim tortuoso, cheio de contradições, no qual as intenções devem ser explicitadas e a escrita deve se tornar um produto da experiência do pesquisar.

Encarar a metodologia como caminho causa profundas transformações na forma como se pesquisa. O método deixa de ser um capítulo separado da dissertação e passa a permear todas as palavras e as formas de se orientar. O desafio é encontrar um método que contemple o caráter processual da pesquisa, que não sirva “para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”¹³⁴. Dessa forma, a pesquisa-intervenção se apresenta como um horizonte possível para se pensar a pesquisa como um processo e o trabalho do pesquisador como aquele que acompanha estes processos, buscando voltar seu olhar para elementos antes ignorados pela ciência tradicional: a experiência do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, bem como as contradições e as discontinuidades que se apresentam na pesquisa. Neste sentido, a pesquisa-intervenção se aproxima do que discutimos a respeito da ergologia como vetor de sensibilidade no estudo do trabalho, pois abarca o campo não só da racionalidade, mas também daquilo que dificilmente é expresso por meio de palavras. Essa mudança de postura se expressa

¹³³ BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010, p. 30.

¹³⁴ PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.10-11.

na forma como teoria, metodologia e empiria passam a se relacionar na pesquisa, formando um todo que circula.

O desafio da pesquisa-intervenção “é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas [...], mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas”¹³⁵. A busca dessa abertura no processo de pesquisa não significa indeterminismo, não significa que as ações do pesquisador estão desprovidas de direção e de intensidades. Pelo contrário, tal perspectiva exige do pesquisador uma sensibilidade outra, uma espécie de fidelidade com o próprio caminho.

Toda pesquisa é uma forma de intervenção. A diferença que se busca ao nomeá-la como pesquisa-intervenção é, na verdade, assumir essa “inseparabilidade entre conhecer e fazer”¹³⁶. “Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência”¹³⁷.

Imergir no plano da experiência não significa tomar o papel de um terceiro que mergulha na experiência do outro, e sim criar maneiras de construir uma experiência em comum. Para tanto, foi preciso abandonar a concepção do “pesquisar em busca de dados”, e adotar “o pesquisar que estabelece laços”. Esse tipo de intuito na pesquisa científica não pode ser alcançado sem a valorização do tempo da cotidianidade e do estabelecimento de um plano comum entre pesquisador e pesquisados.

2.2 Explicitando os caminhos

A trajetória da seguinte investigação se iniciou a partir do meu desejo de pensar uma pesquisa de mestrado que possuísse uma etapa empírica. Durante a graduação já havia realizado uma pesquisa científica, a partir de meu crescente interesse nas relações entre o campo da comunicação e da educação, mas ela estava circunscrita à análise bibliográfica, conceitual e epistemológica, ou seja, não passava pelo campo. Já no mestrado, o que pedia passagem era outra coisa: senti a necessidade de ir a campo, de estudar de perto essas relações de comunicação e de educação. Mais do que isso, queria me colocar em um espaço desconhecido e em certa

¹³⁵ PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 17.

¹³⁶ Ibidem, p. 17.

¹³⁷ Ibidem, p. 30-31.

medida desconfortável para mim, que me fizesse questionar o lugar de onde enxergava determinadas questões. Dessa forma, surgiu a escola pública como campo de intervenção e de pesquisa. É importante ressaltar que nunca estudei em escola pública e, por isso, ao mesmo tempo em que fazer pesquisa neste espaço me instigava, também causava alguns receios. Eu temia não ser capaz de compreender a realidade dos jovens e ser um intruso em seu espaço.

Além das motivações pessoais, acredito ser necessário deixar claro como os conceitos e as teorias atravessam a trajetória deste trabalho e como eles estão intimamente relacionados com a metodologia adotada. O materialismo que estudamos na teoria, por exemplo, influenciou diretamente a metodologia e o campo da pesquisa, pois apresentou a importância de se olhar para o ser humano vivo, para as relações em seu fazer material; não para uma idealização do sujeito. No entanto, uma armadilha parece nos seduzir constantemente: o vício de representar o objeto, ou seja, de idealizá-lo, não contemplando assim suas multiplicidades e singularidades.

A Ergologia apontou que era preciso ir ver de perto, olhar o micro das relações para então entender o contexto macro; tal perspectiva se conectou com a necessidade que já sentia de me colocar em relação próxima aos jovens da escola pública. Tal perspectiva também foi endossada pelos estudos de recepção latino-americanos, pois estes criam um olhar outro dentro do campo da comunicação, atento às relações interpessoais, à cultura popular e ao cotidiano.

A análise do discurso enfatiza que um texto é formado pela rede de relações da qual ele faz parte, ou seja, não é possível compreendê-lo fora de seu contexto de uso e das linhas de tensões que estabelece com outros discursos. O papel do pesquisador não poderia deixar também de ser considerado nessa rede de relações, afinal, “não há neutralidade de relação para aqueles que trabalham com o discurso do outro”¹³⁸. Para estudar os discursos dos jovens seria necessário, dessa forma, olhar para o contexto sobre o qual esses discursos circulam; neste caso, a escola como uma mediação fundamental. O olhar para os sujeitos da pesquisa também não poderia deixar de sofrer influências. Neste sentido, a análise do discurso nos deu acesso ao sujeito plural, atravessado por uma multiplicidade de vozes, ou o que Baccega¹³⁹ nomeou de *polifonia*: os corpos como campo de batalha onde os discursos se digladiam.

As teorias não serviram, dessa forma, para restringir os caminhos da pesquisa, mas sim para promover um estado de abertura e de sensibilidade para lidar com as questões que

¹³⁸ PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In RABELLO, Lucia; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 18.

¹³⁹ C.f. BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: História e literatura. São Paulo: Ática, 2003.

poderiam emergir no campo. Para além de todas as elaborações teóricas e metodológicas, uma convicção muito simples atravessa toda pesquisa e as palavras aqui escritas: comunicação é relação e, por isso, para estudá-la, necessitávamos a proximidade com os sujeitos pesquisados; neste caso, os jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola pública.

As intervenções na Escola Estadual Maria José buscaram estabelecer essa proximidade com os jovens por meio de um jogo entre aquilo que o pesquisador determinava como objetivos e aquilo que os jovens esperavam e demandavam. A temporalidade e constância foram primordiais; no início realizávamos um encontro a cada semana e depois, com o encurtamento do calendário, devido à greve dos professores, passamos a trabalhar duas vezes por semana com cada turma. A escolha dessa periodicidade foi estabelecida em acordo com as possibilidades oferecidas pela coordenação da escola.

Antes de ir a campo, já possuíamos um conjunto de temáticas que gostaríamos de propor como discussão para os jovens. No entanto, desde o início, ficamos atentos para não construir uma estrutura inflexível e fechada. O intuito foi deixar que os próprios alunos mostrassem alguns dos caminhos. As intervenções eram desenvolvidas semanalmente na medida em que os encontros aconteciam. Por exemplo, uma das temáticas que pretendíamos trabalhar com os jovens era a continuidade dos estudos. No entanto, a intenção não era que este tipo de discussão passasse por uma etapa informativa, mas diante da demanda dos estudantes que desconheciam muitas informações a respeito do acesso ao ensino superior, cursinhos populares, diferenças entre ensino técnico e superior, diferenças entre universidades públicas e privadas, não podíamos deixar de incluir nas propostas de encontro um momento em que estas questões pudessem ser esclarecidas.

As intervenções da pesquisa não eram encaradas apenas como um espaço de coleta de dados, mas elas criavam uma possibilidade de fazer com que os discursos desses jovens circulassem e, dessa forma, pudessem ser elaborados. Não era o dito o que importava, mas sim a experiência do dizer. É por meio do exercício da linguagem que o ser humano dá sentido ao mundo e elabora a própria vida. “A criação do novo, seja um objeto ou um conceito, sejam os sentidos, só se realiza através da palavra [...]. É através da fala que se introduz o novo”¹⁴⁰. Neste sentido, a pesquisa-intervenção evidencia que o ato de conhecer e de agir sobre a realidade caminham juntos.

¹⁴⁰ Ibidem, p.38.

Outra questão importante que tocou a pesquisa de campo foi pensar como as experiências das intervenções na escola deveriam ser registradas. A maneira que encontramos para contemplar esse caminhar da pesquisa e sua imersão no plano da experiência foi o diário de campo ou, como preferimos chamar, já que se trata de uma viagem-intervenção, diário de bordo. “A pesquisa-intervenção requer [...] uma política da narratividade. Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo”¹⁴¹. O diário de bordo surgiu como possibilidade de dar voz à experiência conjunta que tivemos com os jovens da EEMJ, o desenrolar do roteiro de pesquisa e as experimentações e percursos percorridos nas intervenções em sala de aula.

O entendimento de que mais importante do que o dito é a experiência do dizer fez com que optássemos por não fazer registro de áudio ou de vídeo das intervenções. Inferimos que a gravação poderia interferir no comportamento dos jovens, atrapalhando a espontaneidade e a proximidade que gostaríamos de estabelecer com eles. O registro com gravação também poderia reforçar o valor de objetividade que coloca em segundo plano a experiência do pesquisador. Acreditamos que o diário de bordo foi um desafio muito maior, na medida em que exigia que explicitássemos nossos posicionamentos e afetos durante as intervenções. Foi um grande desafio colocar na escrita a experiência comum que foi construída em cada um dos encontros, deixando de lado as elaborações e moralizações que nós como “terceiros” produzíamos ao longo do processo. Queremos dizer, esse “vício” da objetividade e do distanciamento está presente em grande parte dos pesquisadores e o diário de bordo fez com que tivéssemos de lidar com essas contradições o tempo todo. Não se trata, portanto, de adotar um método que cubra as contradições com uma imagem mais agradável aos olhos do pesquisador, mas o método escolhido deve ser aquele que mais possibilite a emergência dessas contradições, para que elas possam ser tratadas de maneira honesta, para que o método não seja uma roupa e adornos da pesquisa, mas que seja sua pele, parte da matéria viva que recobre seus caminhos.

É possível enxergar que as pistas metodológicas proporcionadas pela pesquisa-intervenção foram um grande norte na investigação. No entanto, nos vimos diante da necessidade de buscar contribuições metodológicas também no campo da comunicação: assim propomos a confluência da pesquisa-intervenção com os estudos de recepção latino-

¹⁴¹ BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 173.

americanos, sobre o quais já discorremos no capítulo anterior, e também a operacionalização dos dispositivos comunicacionais a partir de Maingueneau.

2.3 Estudos de recepção: comunicação como escuta

Vale ressaltar a relação que fazemos entre a perspectiva metodológica acima explicitada e o que os estudos de recepção destacam como abordagens importantes no desenvolvimento da pesquisa: o cotidiano e a cultura popular. Conforme já ressaltamos, os estudos de recepção latino-americanos valorizam o cotidiano como lastro da história, é um espaço de produção de conhecimento e troca de sensibilidade, a partir do qual é possível colocar em debate os conflitos sociais e as questões de classes que atravessam a vida dos indivíduos.

Estas orientações teórico-metodológicas apontaram a necessidade de construir um tipo de pesquisa que se aproximasse da cotidianidade dos jovens, para então compreender de maneira mais complexa suas relações com a atividade de trabalho e os sentidos que criam para ela. Sendo assim, optamos por uma imersão no espaço da escola, em uma aproximação antropológica.

A cultura popular juvenil é outro aspecto que conforma a pesquisa na perspectiva de nossa observação e dos relatos que os jovens fazem sobre seu universo linguístico e social. Partimos da concepção de que existe todo um conhecimento que envolve o imaginário destes jovens e que precisa ser valorizado no desenvolvimento da pesquisa.

A abordagem dos estudos de recepção latino-americanos nesta pesquisa não diz respeito ao trabalho com leitura e análise de textos midiáticos a partir da perspectiva de receptores. Não é o uso de vídeos, imagens e outros tipos de texto midiáticos que torna esta pesquisa um estudo de recepção, mas sim um determinado tipo de postura diante da comunicação e da pesquisa científica. Esta postura evidenciada pelos estudos de recepção tem parentesco com as discussões acima apresentadas da pesquisa-intervenção: não estávamos na escola para ensinar os jovens o que é o trabalho na perspectiva do materialismo histórico dialético. O intuito era abrir espaço para que eles, entre si, pudessem manifestar suas demandas, seus anseios e seus desafios diante do mundo do trabalho. Para isso, precisamos exercitar um certo tipo de escuta ativa que se conforma na maneira como buscamos organizar e jogar com os dispositivos comunicacionais presentes no campo da pesquisa.

2.4 O dispositivo comunicacional no estudo da comunicação

É verdade que é mais confortável falar em comunicação a partir dos meios e instrumentos, afinal eles são palpáveis: podemos vê-los, tocá-los e fazer uso deles. No entanto, será que não é possível encontrar também algo de palpável nesta outra maneira de enxergar a comunicação e a pesquisa em comunicação?

Dominique Maingueneau¹⁴², ao se deparar com esta interrogação, buscou operacionalizar um conceito que permitisse, ao mesmo tempo, contemplar a complexidade da atividade de comunicação e tornar palpável sua abordagem na pesquisa. Eis que surge a noção de dispositivo comunicacional, que diz respeito ao jogo que se estabelece entre os elementos que compõe uma determinada situação de comunicação. Ele faz referências às etapas do processo comunicacional: a “[...] necessidade de se exprimir por parte do enunciador; a seguir, a concepção de um sentido; depois, a escolha de um suporte e de um gênero; posteriormente, a redação; a seguir, a busca de um modo de difusão; finalmente, o hipotético encontro [...]”¹⁴³.

A comunicação é atravessada por diversas escolhas, conscientes ou não-conscientes, por linhas de força e por elementos materiais que conjuntamente compõe a singularidade de cada relação ou de cada regime de enunciação. Não podemos, portanto, concebê-la como um processo linear, ela é resultado de um circuito conflitivo e dinâmico, ou melhor, por dispositivos comunicacionais, nos quais “as modificações das condições ‘materiais’ [...] transformam radicalmente os ‘conteúdos’ e as maneiras de dizer”¹⁴⁴. A mudança de apenas um elemento do jogo transforma, por consequência, todo o dispositivo.

Maingueneau cria, dessa forma, “[...] um conceito metodológico a partir do qual se pode visualizar e fazer emergir os elos pertinentes a cada situação de enunciação”¹⁴⁵, dividindo as análises dos dispositivos em três categorias: suportes materiais de produção, situação de difusão e situação de recepção. Alguns exemplos de suportes materiais de produção são: oral, impresso, manuscrito, sonoro, audiovisual e digital; as situações de difusão podem ser:

¹⁴² Cf. MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁴³ Ibidem, p. 72.

¹⁴⁴ Ibidem, p.73.

¹⁴⁵ FÍGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. Dispositivos comunicacionais no mundo do trabalho: revisão e aplicação. **XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones Críticas desde América Latina**. GT9 – Teoria e Metodologia da Pesquisa em Comunicação. México: submetido para publicação, 2016.

presencial, a distância, mediada, não mediada, etc; e as situações de recepção: em auditório organizado, com público disperso, face-a-face, a distância, etc.

Identificar os suportes materiais de produção, as situações de difusão e as situações de recepção permitem ter dimensão da complexidade do dispositivo comunicacional no mundo do trabalho bem como sua plasticidade, os inúmeros possíveis intervenientes que criam condições específicas de comunicação (FÍGARO; GROHMANN, 2016, p.8).

O dispositivo comunicacional se tornou um conceito essencial que nos permitiu vislumbrar e acionar a relação trabalho/linguagem/comunicação que apresentamos no capítulo I, dando forma operacional e metodológica a este estudo. No entanto, a identificação dos elementos em jogo no dispositivo comunicacional não dá ao enunciador o poder de controlá-los ou de prever todas as suas combinações e inflexões. Em toda situação de comunicação existe o que chamamos, a partir da ergologia, de “inédito da atividade”. Nas intervenções a serem realizadas na Escola Estadual Maria José, pretendemos montar certos tipos de dispositivos comunicacionais para verificar como os sentidos do trabalho circulam entre os jovens estudantes. É somente “na circulação que o dispositivo faz sentido”¹⁴⁶ e, sendo assim, o planejamento serve como um elemento de entrada que irá participar do jogo durante as intervenções, mas que não pode se pretender juiz da situação.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 8.

III. Relatos de uma viagem-intervenção: contexto de construção dos dispositivos comunicacionais

Ao longo deste trabalho viemos enfatizando alguns aspectos teóricos e metodológicos do ato de pesquisar, entre eles, a noção de processualidade e a valorização da experiência. O capítulo que se segue busca contemplar, por meio da escrita, o caminhar pelo campo da pesquisa; entendendo que o campo não se limita à sala de aula, mas se espalha por todos os espaços que percorremos ao longo dos caminhos da pesquisa. Dessa forma, apresentamos os passos que nos levaram à Escola Estadual Maria José (EEMJ), as caminhadas semanais pelo bairro do Bexiga, a história da escola, o planejamento das intervenções e, por fim, o diário de bordo com o registro dos encontros com os jovens da EEMJ.

3.1 Os primeiros passos

A procura da escola para realizar a pesquisa de campo se iniciou com um mapeamento das escolas públicas da cidade de São Paulo de acordo com as divisões por diretorias regionais de educação. Inicialmente, fizemos uma listagem com escolas que contemplavam o ensino médio a partir da diretoria regional de educação Butantã, que compreende a Zona Oeste da cidade, e a diretoria regional Ipiranga, que compreende a região do centro expandido. Aleatoriamente, entramos em contato com as escolas da lista explicando a pesquisa e verificando a receptividade e o interesse da direção e da coordenação em fazer parte do projeto. A EEMJ foi a escola que apresentou mais interesse e disponibilidade. A primeira reunião foi com o coordenador do ensino médio, Marco Maluf, na qual explicamos de maneira detalhada o projeto e verificamos o interesse da escola em participar. O coordenador falou um pouco sobre as demandas da escola, dentre elas, verificava que o debate sobre continuidade dos estudos e sobre trabalho era muito escasso no ensino médio, e que os alunos já haviam demonstrado interesse neste tema.

A reunião seguinte foi com o diretor, Vladimir Fragnan, na qual entregamos uma carta de apresentação assinada pela orientadora do trabalho, comprovando o vínculo institucional de mestrado com a ECA USP, e assinamos também um termo de compromisso de parceria de pesquisa em que a escola se responsabiliza por permitir a aplicação de pesquisa e o pesquisador

por realiza-la dentro dos acordos estabelecidos, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos. O diretor também pareceu bastante interessado e logo nos convidou para a reunião dos professores, dessa forma, poderíamos explicar o projeto para os outros funcionários e professores, conhecer a dinâmica de ensino e o calendário da escola.

Outro aspecto relevante em relação à EEMJ é a existência de dois períodos (manhã e noite) no ensino médio. Decidimos trabalhar com uma turma de cada período, pois isso poderia trazer diferenças significativas para a pesquisa. Sendo a pesquisa de caráter qualitativo e interventivo, circunscrevemos as atividades a estas duas turmas, de forma a trabalhar com mais profundidade e proximidade com os jovens. Conforme acordado com a coordenação, a periodicidade das intervenções foi semanal e as atividades ocuparam aulas alternadas, dessa forma, o conteúdo pôde ser diluído para não comprometer nenhuma disciplina da grade regular.

3.2 O Bexiga

*Minha maloca a mais deste mundo
Ofereço aos vagabundos
Que não têm onde dormir*

Adoniran Barbosa. *Abrigo de vagabundos*.

Saio de casa para mais uma caminhada de vinte cinco minutos em direção à Escola Estadual Maria José e, dessa vez, uma conversa inusitada se estabelece na dobra do tempo, tenho a companhia de um antigo morador do bairro do Bexiga, Haim Grünspon.

HG: Nasci em 1927 na Romênia e vim para o Brasil quando ainda tinha cinco anos. Na época, os imigrantes que chegavam em São Paulo só com os trapos do corpo, indigentes e expatriados, só tinham um lugar na cidade: o Bexiga. “Todos que chegavam era ‘com uma mão na frente e a outra atrás’, às vezes, sem dinheiro para comida ou dormida, precisando de ajuda para subsistência mínima. Milagrosamente, o bairro conseguia ajudar estes pobres afluentes”¹⁴⁷. É interessante pensar que o nome do bairro surgiu da epidemia de varíola que acometeu a região no fim do século XIX, é o que dizem pelo menos. Se você já viu alguém enfermo com varíola sabe porque o Bexiga carrega na pele a marca da diferença.

¹⁴⁷ GRÜNSPUN, Haim. **Anatomia de um bairro**: o Bexiga. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1979, p. 123.

Andando pela rua Barata Ribeiro passamos em frente ao hospital Sírío Libanês.

AS: Daqui para frente é só descida, a paisagem muda drasticamente e a depressão acentuada da rua é um mergulho nas entranhas do Bexiga.

HG: “Todo o Bexiga era uma descida para o vale. Se as ruas não eram descidas, e muito poucas não eram, as casas tinham as escadarias sempre para baixo em direção ao vale”¹⁴⁸. Assim eram os inúmeros cortiços que costuravam o bairro, “com escadarias sempre afundando para baixo. Em cada patamar, ladeavam portas que se abriam para outras portas. Atrás de cada porta uma família de oito a dez pessoas”¹⁴⁹. No Bexiga, quando parecia que todos os espaços estavam ocupados por pessoas e mais pessoas, eis que chegava um habitante recém-nascido, “o número de crianças aumentava a olhos vistos e não havia casa, maloca ou cortiço onde não existisse pelo menos uma mulher barriguda”¹⁵⁰.

AS: Na parte alta da rua, a arquitetura e a paisagem são totalmente diferentes. Com um pouco de atenção, nota-se com facilidade uma fronteira invisível entre a pobreza do Bexiga e a ascensão dos bairros burgueses.

HG: Nas “ladeiras da rua Barata Ribeiro e a escadaria da rua Frei Caneca, as casas tinham uma inversão de sentido. Aí as escadarias eram para cima, como se visassem alcançar a avenida Paulista, a fronteira onde terminava a pobreza”¹⁵¹. Nessas moradias, cada família, com menos membros que as famílias do Bexiga, possuía seus próprios banheiros e tanques.

AS: Cruzar a fronteira e chegar ao largo 14 Bis é se deparar com outra realidade. O viaduto, por onde passam os ônibus que levam e trazem inúmeros trabalhadores, serve de teto para os desabrigados. Ali vive uma comunidade considerável, impossível cruzar o largo por dentro e não se deparar com pessoas dormindo no chão em cima de pedaços de papelão e outros até em colchões, às vezes com o corpo todo envolvido em trapos e mantas que escondem inclusive a cabeça. Já presenciei refeições em grupo, pessoas lavando roupa e a farra dos cachorros que integram a família. Em determinados dias do mês os funcionários da prefeitura fazem a limpeza da moradia com jatos de água e desinfetante, afim de amenizar o cheiro de urina que se espalha pelo ar. Nesses dias, tenho que dar a volta por fora para não pisar nas poças da água turva e espessa. Outro dia, já no final do ano, vi uma árvore de natal montada próxima a um colchão de casal que sempre estava no mesmo canto, mas no lugar das bolinhas vermelhas, das renas e

¹⁴⁸ Ibidem, p. 21.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 21.

¹⁵⁰ Ibidem, p.109.

¹⁵¹ Ibidem, p. 22.

dos bonecos de neve os moradores colocaram latinhas de cerveja vazias em cada galho. Essas entre outras cenas anunciavam a chegada ao Bexiga e contrastavam com o requinte dos prédios da Antônio Carlos, da Frei Caneca e da parte alta da Barata Ribeiro.

HG: O sonho de muitas pessoas era cruzar essa fronteira, minha família, por exemplo, escalou as ladeiras da ascensão social. Primeiramente nos instalamos no Bexiga mesmo, na rua Santo Antônio, margeando a futura Av. 9 de julho. Aos poucos, minha família migrou de casa em casa, subindo em direção à avenida Paulista até se estabelecer no outro lado do vale, nos jardins. “Na avenida Paulista se sediavam os baronatos dos paulistas aristocratas, dos sírios e libaneses e de alguns italianos milionários que tinham comprado título de nobreza”¹⁵². Até minha família cruzar esta linha foi uma longa caminhada. Trabalhei de ajudante de engraxate e meu pai vendia na porta das casas as roupas que comprava nas manufaturas, ele era conhecido como “o turco da prestação”. Quando eu era adolescente meu pai adoeceu e tive que assumir seu posto de comerciante ambulante e “foi assim que eu conheci os segredos do bairro. Batendo nas portas, tomando cafezinho, conversando com gente grande de todos os tipos. Todos sabiam que eu trabalhava, mas no Bexiga, trabalhar em qualquer atividade era aceito, merecia respeito”¹⁵³. O momento do café me rendeu muitas histórias e material para escrever a anatomia do Bexiga. “Tomar o café era conviver na intimidade de toda aquela gente do bairro, era conhecer as fofocas, pactuar com sonhos de grandeza e marchar no seu ritmo”¹⁵⁴.

AS: Ainda no largo 14 Bis é possível notar como o pequeno comércio alimenta o bairro até nos tempos atuais. Um dia voltando da escola passei em um desses mercadinhos para comprar pão e quando entrei fui transportado para uma cidade do interior. O moço que estava no caixa parecia ser o dono e também era quem tirava os pães do forno e os servia. Nas prateleiras era possível encontrar qualquer item emergencial: desentupidores, ralos, café, detergente e amido de milho.

Ao entrar na Manoel Dutra, avistamos uma janela que margeava a altura da calçada e através dela era possível ver um grupo de mulheres costurando e conversando.

HG: Esta força para ganhar a vida foi o que sempre achei mais bonito nos trabalhadores do bairro. Desde que me recordo “o Bexiga fazia milagres para ganhar seu parco dinheirinho”¹⁵⁵. A maioria das pessoas eram trabalhadores informais, ou seja, faziam de tudo, trabalhavam

¹⁵² Ibidem, p. 17.

¹⁵³ Ibidem, p. 20-21.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 90.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 21.

muito e ganhavam pouco. Muitos homens eram alfaiates e sapateiros, “não havia casa no Bexiga onde não houvesse máquina de costura Singer e alguém costurando”¹⁵⁶. As mulheres, além do trabalho duro doméstico, que significava cuidar de muitas pessoas e administrar toda a economia do lar, trabalhavam também “para fora”. Muitas delas eram as pessoas responsáveis por deixar as roupas dos habitantes dos Jardins, do Morro dos Ingleses e do Paraíso limpas, macias, cheirosas e bem engomadas. “Mas a roupa era fina e se desaparecesse uma peça o problema era grande”¹⁵⁷, assim as crianças davam também sua contribuição no trabalho vigiando as roupas enquanto brincavam na rua e na área comum dos cortiços. “Mãe é que trabalhava e resolvia quase tudo no Bexiga, mesmo quando era surrada pelo marido”¹⁵⁸ e esses episódios eram recorrentes, todo mundo sabia, mas ninguém se metia, sabe-se bem do ditado popular. O que havia era uma secreta empatia entre as mulheres que pairava silenciosamente por compartilharem o mesmo destino. Já “os homens do Bexiga em sua maioria não tinham vínculos empregatícios como os operários nas fábricas da Lapa, Brás, Mooca ou Bom Retiro. Nem queriam muito este vínculo, portanto, passavam longos dias sem trabalho”¹⁵⁹. Eles eram o que chamávamos de “quebra galho”, sempre fazendo um bico aqui e outro lá. Eu sempre pensei que o Bexiga era uma cidade à parte de São Paulo, o ritmo dessa cidade dentro da cidade era outro. “Nos outros bairros, São Paulo já estava correndo acelerado e já avaliava a produção em tempo, mas no Bexiga a coisa ainda ia lenta como a prova no alfaiate [...]. A regra era não interromper uma tarefa com outra, o trabalho tinha que ser terminado por inteiro”¹⁶⁰.

Na subida da Manoel Dutra cruzamos uma pequena loja de roupas que sempre me despertava a curiosidade.

AS: Já passei por aqui bem cedo e a lojinha sempre está aberta. Só uma mulher trabalha aqui e eu fico imaginando como será a vida dela. Não deve ser muito diferente do que você está dizendo. A loja sempre está aberta, mas nunca vi um cliente entrando.

HG: Desde meu tempo era assim, “nenhuma das lojas do Bexiga abria em hora certa ou fechava em hora certa. Como na maioria das vezes era a família que trabalhava e morava no mesmo prédio e tinha poucos empregados, as lojas estabeleciam seus próprios horários”¹⁶¹. Outra coisa

¹⁵⁶ Ibidem, p. 88.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 33.

¹⁵⁸ Ibidem, p. 29.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 37.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 89-90.

¹⁶¹ Ibidem, p. 85.

comum eram os vendedores ambulantes como eu e meu pai, e tinham os mais diversos tipos de comércio:

O judeu da 'Rópa Velha' passava na segunda-feira e tinha carradas de razões para isto, pois os moradores do Bexiga no domingo iam visitar os parentes e compadres bem situados no Brás ou Barra Funda e aí ganhavam, como primos pobres, as roupas velhas e casacos velhos, de tecido inglês e italiano, que estavam sendo trocados por roupas da moda. Já na volta, no domingo mesmo, o povão do Bexiga calculava quanto o homem da 'Rópa Velha' podia lhe pagar [...]. O comércio se realizava na segunda-feira, aos gritos, entre dialetos e jargões, que se aproximavam do português. A transação era completada sob ameaças de 'vendo pra outro então!' e 'você vai ver!' e depois, todos amigos novamente [...].

O amolador de faca passava na sexta-feira depois da feira para poder facilitar o descascar as batatas e as frutas com casca bem fina [...].

O homem do periquito para tirar a sorte passava no sábado antes de ir à igreja para confessar, e no domingo poder comungar. Em muitos papeizinhos que o periquito tirava vinha escrito que pecados podiam estar atrapalhando o bom sucesso. Parecia até que havia mancomunação do padre com o homem do periquito (GRÜNSPUN, 1979, p.86-87).

Os trabalhadores ali sempre tiveram suas estratégias. Outro exemplo eram as oficinas mecânicas que nunca vendiam nada para o ferro velho, as peças que se acumulavam nos fundos “um dia acabavam servindo para se dar um jeitinho num carro encrencado. As peças improvisadas e o arranjo entre peças eram comuns e funcionavam tão bem que mereciam patentes se as fábricas lá nos EUA soubessem”¹⁶². A gente do Bexiga era, de fato, muito trabalhadora, muitas das mãos que construíram os outros bairros vieram de nosso reduto, mas no final das contas quem enriquecia eram os compadres e as comadres de fora. No final das contas, “o Bexiga era uma pobre ilha rodeada de riquezas por todos os lados”¹⁶³. Como eu transitava pelos cortiços e moradias e participava do cotidiano dos habitantes, conhecia bem a economia das famílias: ir mais tarde à feira para pegar os preços mais baixos, fazer o feijão render, conciliar horários para pegar mais bicos, apanhar frutas no quintal das casas na Frei Caneca, costurar as próprias roupas aproveitando ao máximo as sobras de pano, fazer escambo de objetos sempre buscando um bom negócio; eram todas estratégias da luta de todo mês, e todas as contas eram pagas, mesmo com atraso.

¹⁶² Ibidem, p. 87-88.

¹⁶³ Ibidem, p. 50.

Eu, garoto, nunca fui enxotado por vir receber, meu pai nunca foi xingando ou expulso porque vinha cobrar a prestação. A gente do Bexiga se escondia quando não tinha o dinheiro. Sentia vergonha e sumia nos meandros, e nos becos de dentro da casa. Os vizinhos se mancomunavam e não davam e eu garoto tinha vergonha pela vergonha que eles sentiam. Sabiam que precisavam pagar, mas não tinham condições. Não iriam fugir porque do Bexiga ninguém saía (GRÜNSPUN, 1979, p.28).

AS: Sem dúvidas, algumas coisas mudaram no bairro desde sua época, mas é impressionante como outras permaneceram. Andar por uma região do Centro que ainda não foi tomada pelas enormes torres de concreto e vidro é uma raridade em São Paulo. As ruas lembram um bairro interiorano onde os habitantes ainda conservam o costume de colocar cadeiras de praia na calçada apenas para observar o movimento e cumprimentar os passantes. Outra raridade que ainda é possível presenciar no Bexiga são as crianças brincando sozinhas nas ruas. Um dia caminhando até a escola, subindo a Manoel Dutra, avistei dois meninos e uma menina brincando com um skate. Dois deles se equilibravam em cima da prancha enquanto o terceiro os empurrava ladeira a cima. Confesso que a cena me preocupou, principalmente quando o skate escapou e desceu a ladeira. O menor dos meninos correu desenfreado atrás do brinquedo sem se preocupar com os veículos que cruzavam a rua, mas felizmente nenhum acidente aconteceu. Outra coisa que me chama a atenção ao andar pelas ruas do Bexiga são os pequenos restaurantes e botecos, onde se pode comer muito e barato. Ao passar pela porta desses bares, praticamente abandonados no tempo, sempre se pode avistar um velho morador passando hora no balcão, uma mesa de sinuca aos frangalhos e os amigos do carteado. Para o almoço: caldinho de mocotó e no café da manhã pode-se forrar o estômago tomando um pingado e comendo um pão na chapa por uma bagatela de um e cinquenta. As festas tradicionais do bairro acontecem até hoje: São Vito Mártir, San Genaro e a mais conhecida, festa de Nossa Senhora de Achiropita. Nossos passos finalmente atingiram a 13 de maio, rua onde acontecem as festas do Bexiga e onde estava nosso destino, a Escola Estadual Maria José.

HG: Muito da vida social daqueles tempos brotava do “centro nevrálgico do Bexiga: a paróquia de Nossa Senhora da Achiropita”¹⁶⁴. Na verdade, eu chegava a acreditar que o bairro só perdurava pela força e união da paróquia e “se o Bexiga conseguia sobreviver com uma única padroeira, o Brasil com centenas de padroeiras também aprendeu a sobreviver”¹⁶⁵. As missas eram lotadas e muito concorridas, obrigando o padre a realizar mais de uma por domingo e

¹⁶⁴ Ibidem, p.19.

¹⁶⁵ Ibidem, p.95.

“apesar do medo que o bairro tinha do padre, porque em tudo ele ameaçava com pecado, com inferno, com fogo eterno, com sofrimentos no outro mundo, o povo já sofrendo achava que estava se acostumando para sofrer mais depois”¹⁶⁶. Mas as festas organizadas pela Igreja colocavam em suspensão toda essa vida dura e os moradores podiam viver ao menos uma noite sem preocupações em meio ao falatório e as gargalhadas. “As barracas eram montadas e o povo inteiro vinha à noite jogar tômbola, acertar argolas em garrafas de vinho chianti [...], comer pizza em prato de papel [...] e ouvir alto-falantes iguais aos de carnaval da avenida São João”¹⁶⁷. Lembro-me do frio intenso que rodeava a festança, mas na 13 de maio, com todas as lâmpadas acesas e as pessoas reunidas, uma redoma de calor era criada e os pobres habitantes do Bexiga podiam viver a calorosa sensação de viver como gente. “Viver como seres humanos que encontram, compartilham e interagem com outros seres humanos, de cores diferentes, de línguas diferentes, de costumes diferentes, e que se miscigenaram com alegria”¹⁶⁸. Na verdade, um dos assuntos mais polêmicos nas festas era “se o Palestra Itália devia ou não contratar jogador negro. No Bexiga, este tema interessava muito, porque os grandes jogadores de futebol na várzea do Bexiga eram negros ou mulatos”¹⁶⁹. Nos dias comuns o bairro também era bem movimentado, as pessoas vinham comer nas cantinas italianas, participar dos campeonatos de bilhar nos botecos e dançar nas gafieiras nos sábados à noite. “Nos quintais, nos quartos, o rádio quando existia não pegava direito, então era colocado na rua sobre uma cadeira, com fio longo para poder ser ouvido”¹⁷⁰. Assim ele servia de pretexto para reunir a vizinhança, o difícil era ouvir o locutor, pois cada um tinha um comentário indispensável sobre as notícias ou as novidades musicais.

AS: Acho que se você pudesse ver o movimento do bairro nos dias de hoje talvez se decepcionasse um pouco. Em uma rua ou outra ainda é possível captar essa aura do antigo Bexiga, mas na maioria das paisagens noturnas não se vê sequer uma alma. O bairro já não nutre a mesma agitação e circulação cultural, parece pairar no ar um constante clima de decadência. Se o Bexiga era antes marginalizado, hoje parece também esquecido.

Após vinte e cinco minutos de caminhada em uma conversa *impossível* com este livro que carrego na mochila, finalmente chegamos à Escola Estadual Maria José que também é um centro importante na história do bairro.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 98.

¹⁶⁷ Ibidem, p.100-101.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 102.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 118.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 28.

AS: A Maria José completou cento e vinte anos recentemente e seu livro é tido até hoje como uma das grandes referências sobre a história da escola.

HG: Estudei aqui quando a escola ainda era chamada de Grupo Escolar Maria José. Lembro-me que na época muitas crianças iam às aulas com os pés descalços, pois os pais não tinham dinheiro. Logo saiu uma lei proibindo a entrada de alunos sem sapatos e a estratégia era dividir um único par de calçados entre dois irmãos. O pé que ficava desamparado era enfaixado com a desculpa de que ambos irmãos, por coincidência, haviam machucado pés opostos na mesma semana. Em nosso Grupo Escolar tínhamos a hora da sopa que foi “a precursora da merenda escolar no Brasil”¹⁷¹. A primeira sopa era servida para todos os alunos e a segunda para os mais necessitados “e quem decidia era a minha professora que [...] nos contava, com minúcias, dos mais pobres ou órfãos que eram selecionados para a segunda sopa. Eu não sei o que estes meninos e estas meninas comiam no domingo ou nas férias”¹⁷². Dona Nenê, esta professora que mencionei, também ocupava na época o cargo de vice-diretora, sua vida era o grupo escolar, ela trazia para os corredores da escola muita energia. Ela era do tipo durona, todo mundo a respeitava muito, mas também sabia ser carinhosa conosco. Lembro que “no dia 11 de novembro de 1937, D. Nenê veio de preto na escola e nos explicou que havia sido dado um golpe no Brasil [...]. E que ela estava de luto porque uma fase negra iria começar”¹⁷³. De fato, muitas coisas mudaram, quer dizer, o Bexiga continuava no mesmo perrengue de sempre, mas no Grupo Escolar um novo diretor foi contratado. “Veio um professor Acácio, de cabelo muito bem engomado e penteado, e de terno cinza muito arrumado”¹⁷⁴. A mesma arrumação impecável de sua aparência ele aplicava à escola, os alunos deveriam fazer fila para tudo, tirando distância com o braço e batendo continência ao seu comando para a execução do Hino Nacional. Nas salas de aula a bandeira de São Paulo foi substituída pela bandeira nacional. Em cada sala de aula também havia o retrato de um patrono, “nunca vi o retrato da Maria José, patrona do Grupo, mas me lembro do retrato de Rui Barbosa numa sala e de Santos Dumont noutra. A partir da chegada do novo diretor só teve um retrato em todas as salas, a do Dr. Getúlio Vargas”¹⁷⁵. Depois de todas essas mudanças se instaurou outro clima nos corredores do Grupo

¹⁷¹ Ibidem, p. 19

¹⁷² Ibidem, p. 58.

¹⁷³ Ibidem, p. 58.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 59.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 60.

Escolar e “o professor Acácio conseguiu calar a D. Nenê que, de repente, murchou, envelheceu e não falava mais alto”¹⁷⁶.

Quando avistei a escadaria da Maria José, coloquei o livro de volta na mochila e entrei na escola. Dos portões, já ouvia os alunos...

Figura 2 - Entrada EEMJ

3.3 História da Mazé

A Escola Estadual Maria José (EEMJ), localizada na rua Treze de Maio – no bairro da Bela Vista, antigo Bexiga – é uma das primeiras escolas da cidade de São Paulo, completando recentemente seus 120 anos. O decreto de fundação da escola foi publicado no dia 03 de dezembro de 1895 e sua inauguração oficial ocorreu no dia 11 de abril de 1896, sendo sua primeira diretora a professora Dona Elisa Rachel de Macedo. Após a reforma do ensino, efetuada no ano de 1890, a EEMJ foi nomeada a quarta escola modelo da capital.

O nome “Maria José” foi dado pelo doador do edifício, onde a primeira sede da escola foi estabelecida na rua Manoel Dutra. Este homem era Fernando de Albuquerque e o nome da escola foi uma homenagem a sua mãe Maria José. De acordo com registros da árvore genealógica da família Ferraz Marques¹⁷⁷, Maria José foi professora de seus filhos e outras

¹⁷⁶ Ibidem, p.60.

¹⁷⁷ Disponível em: <http://freepages.family.rootsweb.ancestry.com/~otranto/ferraz_marques.htm>. Acessado em 11 de abril de 2016.

crianças, sempre demonstrando interesse em educação. Por isso, antes de falecer, desejava construir uma escola.

Em 27 de fevereiro de 1900, a escola passou de “Escola Modelo Maria José” para “Grupo Escolar Bella Vista”. Dez anos depois, voltou a ser chamada de Maria José, mas dentro da mesma categoria de Grupo Escolar. Em 1964, o muro que rodeava o edifício desabou e a escola foi desativada, seus alunos foram encaminhados para o Grupo Escolar Campos Salles, onde permaneceram até o ano de 1977, devido à falta de verbas para a nova construção. Apenas em 1978, a construção do atual prédio na rua Treze de Maio foi concluída e a escola foi reativada.

Com mais de um século de existência, a EEMJ acompanhou a história e as transformações do bairro do Bexiga. Ela se estabeleceu, juntamente com a Paróquia de Nossa Senhora da Achiropita, como um ponto de encontro e de referência no bairro, onde todas as dificuldades da vida dos trabalhadores e dos imigrantes se manifestavam. Atualmente, a EEMJ conta, em média, com mil e seiscentos alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio; destes alunos, por volta de cem frequentaram o terceiro ano do ensino médio no ano de 2015. Assim, a metade dos alunos do terceiro ano foi selecionada para participar das intervenções da pesquisa, sendo uma turma da manhã e outra da noite.

A seguir, elaboraremos uma reflexão a respeito da nomenclatura que adotamos para denominar os sujeitos pesquisados e, em seguida, apresentaremos o planejamento da pesquisa de campo e os relatos do diário de bordo.

3.4 Ser jovem

Durante a elaboração do projeto desta pesquisa, colocamos em discussão as possíveis maneiras de dar nome aos sujeitos pesquisados: deveríamos chamá-los de jovens, estudantes, alunos, adolescentes, membros da juventude, jovens-trabalhadores? Durante as discussões teóricas, insistimos no ponto de que a linguagem nunca é uma instituição neutra, está sempre permeada pelas ideologias, pelas relações de poder e pela história. Neste sentido, as segmentações das fases da vida não podem deixar de ser analisadas como processos históricos

e culturais. “A cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna”¹⁷⁸

No decorrer do trabalho, notamos, no entanto, que, embora esta discussão estivesse atravessando a pesquisa, ela não era a questão mais urgente e central. Na realidade, “a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação”¹⁷⁹ e, por isso, outras pesquisas podem fornecer maior aprofundamento sobre o assunto, como os trabalhos da pesquisadora, especialista em sociologia da juventude, Marília Pontes Sposito¹⁸⁰.

O que julgamos conveniente à esta investigação foi sobrevoar as seguintes questões: o que é ser jovem? Ou melhor, quais são as experiências de ser jovem vivenciadas pelos participantes da pesquisa? Quais são os conflitos e contradições que perpassam esta fase de suas vidas quando pensamos o processo de atribuição de sentido para a atividade de trabalho? Sem dúvidas, para responder estas questões, foi necessário também passar pelas discussões a respeito das nomenclaturas, mas não se ater a elas.

Optamos por utilizar a palavra “jovens”, buscando pontuar a existência de inúmeras possibilidades de viver o que é ser jovem, ressaltando tanto a noção de multiplicidade como de singularidade. Em outras palavras, “a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de classe [...], diferentes interesses”¹⁸¹ etc. O intuito principal foi observar a singularidade da vivência dos jovens da EEMJ, não tivemos a pretensão de falar por grupo social abstrato. É certo que, a partir de uma realidade micro, é possível fazer inferências sobre o contexto macrossocial, mas para isso é preciso partir da vivência real dos sujeitos.

Assim, alguns teóricos do campo da sociologia passaram a enxergar que “a teoria sociológica se vê cada vez mais confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude”¹⁸², justamente porque a representação não pode dar conta da realidade e, dessa forma, pode encobrir as relações de poder por trás das nomenclaturas e categorias. “O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo

¹⁷⁸ PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.15-24, maio-dezembro, 1997, p.16.

¹⁷⁹ SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.37-52, maio-dezembro, 1997, p.38.

¹⁸⁰ Cf. SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social** (1999-2006), volume 1 e volume 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

¹⁸¹ PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. In: **Análise Social**, Lisboa, vol. XXV, 1°, 2°, p.139-165, 1990, p.140.

¹⁸² Ibidem, p.139.

constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente”¹⁸³. Este jogo de linguagem que afeta diretamente a constituição das subjetividades está intimamente relacionado com o contexto social, com os modos de produção materiais e com os embates que estão presentes na sociedade. As divisões das fases da vida não deixam de ser uma divisão de poder, pois “acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde [...] cada um deve se manter em seu lugar”¹⁸⁴.

Neste sentido, ao pesquisar pessoas que possuem idade referente a fase que representamos como juventude, muitos pesquisadores reforçaram estereótipos, entre eles o mais corrente é tratar o jovem como “aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo”¹⁸⁵. A juventude seria sempre definida, dessa forma, a partir de um movimento de negação em relação a um padrão, se configurando como um hiato entre a infância e a vida adulta; “são adultos para algumas coisas, são crianças para outras”¹⁸⁶.

A generalização imposta pelas categorias gera problemáticas que parecem difíceis de ser solucionadas, entre elas a delimitação de idade que define a juventude. Muitos teóricos discorrem a respeito do alongamento desta fase da vida, devido ao prolongamento dos estudos e a dilatação do tempo de permanência na casa da família de origem, provocando, por consequência, o adiamento da constituição de seu próprio lar. Esta concepção que atribui marcos de transição entre as fases da vida promove um aplainamento dos modos de viver, pois categoriza os sujeitos de acordo com uma “régua” padrão da vida burguesa. Este modelo único desconsidera, por exemplo, as questões de classe. No caso dos estudantes de escola pública, por exemplo, muitos desempenham uma função no mercado de trabalho, eles estudam e trabalham: isso faz deles jovens ou adultos? A experiência dos sujeitos reais esquizofreniza os conceitos e mostra suas falhas. Além do mais, quando ampliamos o conceito de trabalho, postulamos que ele não é uma atividade limitada aos reconhecimentos institucionais e, neste sentido, um sujeito que nunca trabalhou aos olhos da sociedade pode ter vivenciado experiências de trabalho nas quais ele se reconhece e se transforma, ao passo que, aquele sujeito enquadrado nos padrões do

¹⁸³ BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.113.

¹⁸⁴ Ibidem, p.112.

¹⁸⁵ PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.15-24, maio-dezembro, 1997, p.18.

¹⁸⁶ BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra..., op. cit., p.114.

que é reconhecido como trabalho pode estar afastado de sua força e completamente estranho ao seu próprio processo de trabalho.

É claro que, embora sejamos críticos às categorias, notamos a importância de colocá-las em discussão, pois mesmo estas sendo representações que nem sempre condizem com a realidade, ainda assim exercem certo grau de influência na vida dos sujeitos. “Alguns jovens reconhecer-se-ão parte integrante desse mito, outros não”¹⁸⁷. É evidente que a palavra “jovens” também está permeada por construções históricas e culturais, porém encontramos nela uma maior flexibilidade para englobar as singularidades das vivências. Conceitos como o de juventude fazem menção muito mais aos grupos sociais do que aos indivíduos, promovendo um movimento de generalização que julgamos não caber nesta investigação.

Além das pesquisas acadêmicas, outras instituições têm mostrado um interesse crescente na temática da juventude, entre elas as organizações da sociedade civil, os projetos sociais, os órgãos governamentais, os meios de comunicação e a opinião pública. Ainda assim, notamos que “a maior parte desses programas está centrado na busca de enfrentamento dos ‘problemas sociais’ que afetam a juventude [...], mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social”¹⁸⁸.

A maior parte da reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens [...] ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação (ABRAMO, 1997, p.25).

A fim de caminhar neste sentido, nosso intuito foi o de dar voz aos jovens, buscando proximidade com seu cotidiano e com os sentidos que criam para o trabalho e, conseqüentemente, para suas vidas. A sensação de ser jovem ou adulto é flexível e transitória, principalmente quando falamos de estudantes da escola pública que, embora sejam encarados como seres em formação, têm de lidar com responsabilidades e urgências da vida adulta. Sendo assim, observamos que não existe uma divisão precisa nas fases da vida, elas se intercambiam

¹⁸⁷ PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. In: **Análise Social**, Lisboa, vol. XXV, 1º, 2º, p.139-165, 1990, p.145.

¹⁸⁸ ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Nº5 e Nº6, p.25-36, maio-dezembro, 1997, p.25.

e mesclam contornos de acordo com o contexto no qual o sujeito está inserido e de acordo com suas percepções.

Todo esforço teórico-metodológico da pesquisa de campo caminhou no sentido de criar dispositivos para que os jovens pudessem se colocar e criar sentido para suas trajetórias de vida, buscando, sobretudo, “nos livrar de uma postura de desqualificação da sua atuação como sujeitos”¹⁸⁹.

3.5 Diário de bordo: construindo os dispositivos comunicacionais

*Como eludir a compulsiva tentação da
análise e deixar que a narrativa fale?*

Jesus Martín-Barbero. *Dos meios às mediações*.

Estrutura geral dos encontros:

I – Apresentação

II – O que é trabalho?

III – Trabalho e comunicação

IV – Os discursos sobre o trabalho

V – Trabalho como criação

VI – Vocação ou construção?

VII – Escola e trabalho

VIII – Perspectivas sobre o trabalho

IX – Vestibular e continuidade de estudos

X – Encerramento / Avaliação

¹⁸⁹ Ibidem, p.35.

I) Primeiro encontro – Apresentação

Objetivos:

- Introduzir as atividades a serem desenvolvidas durante o semestre;
- Realizar uma dinâmica de apresentação e integração com os alunos.

Carta náutica¹⁹⁰:

Não pretendo me alongar nas explicações iniciais, não é minha intenção que os alunos compreendam completamente a proposta da pesquisa desde o início. Os sentidos das intervenções serão construídos no desenrolar do processo em conjunto com os jovens. Sendo assim, pretendo apenas me apresentar, falar um pouco sobre meus interesses com esse trabalho e verificar o interesse dos estudantes.

Em seguida, realizaremos uma dinâmica de apresentação e de integração. A coordenação da escola me informou que alguns alunos eram novos ou foram rearranjados, sendo assim, a dinâmica é uma oportunidade de integração entre a própria turma. Trabalharemos com a “dinâmica da teia”: forma-se uma roda e quem está com o rolo de barbante se apresenta livremente, em seguida, joga o rolo para que outra pessoa também se apresente. Os tópicos sugeridos serão: nome, idade, o que gosta de fazer no tempo livre, se já exerce alguma profissão e com o que pensa trabalhar no futuro. Ao final, uma teia de envolvimento é formada no centro da roda.

Navegando:

10/03 – 3ºB

Neste primeiro encontro, quando entrei na sala de aula, fui apresentado pelo coordenador como “Alexandre, o pesquisador da USP que vai falar sobre profissões e mercado

¹⁹⁰ Carta náutica é um mapa que serve de base à navegação, contendo informações sobre regiões costeiras, relevo, acidentes geográficos, vegetação, profundidade, perigos à navegação, infraestrutura, edificações, etc.

de trabalho”. Quando ele saiu, continuei a apresentação, deixando claro que o espaço de discussão que proponho com a pesquisa é um espaço para o uso deles, estudantes. Sem provas, sem respostas certas ou erradas, sem um ponto específico onde se deve chegar, apenas um espaço para que eles possam falar, colocar questões, anseios, dúvidas, enfim, um espaço de elaboração sobre o mundo do trabalho. Neste momento inicial, surgiram questões como:

“Professor, você vai nos ajudar a escolher uma profissão?”

“Como é que faz para estudar na USP?”

“Queria saber mais sobre o ENEM”

Depois da breve apresentação do projeto e das primeiras questões, propus uma atividade de apresentação pessoal e de integração: a dinâmica da teia. Comecei me apresentando e em seguida joguei o barbante a um aluno para que fizesse o mesmo. Durante a dinâmica, procurei suscitar as apresentações, fazendo perguntas e pedindo que os alunos aprofundassem as informações.

De maneira geral, os jovens pareciam já ter uma ideia, mesmo que vaga, do que têm interesse em estudar futuramente e com o que gostariam de trabalhar. Uma das alunas que nunca trabalhou foi alvo de piada, por só estudar e ser sustentada pelos pais.

“Nossa, ela nunca trabalhou!”

Algumas das atividades que os alunos já exerceram foram: atendente de telemarketing, balconista, vendedor. A música foi um dos pontos relevantes nas apresentações, sendo que três alunos estudam música e um deles se autodenominou “músico”, como profissão. Outro aluno disse que trabalha como jogador de futebol e seu colega brincou que isso não era profissão.

Sobre a continuidade dos estudos, surgiram interesses diversos, alguns direcionados para o ensino superior, como filosofia, jornalismo, direito, e outros relacionados com outros tipos de carreira, como bombeiro, esteticista, maquiadora etc.

Embora os alunos tenham algumas ideias de profissões, eles ainda estão muito confusos e com muitas dúvidas. Durante as intervenções, pretendo incentivar que pesquisem melhor os caminhos que almejam trilhar e levar informações que os auxiliem.

12/03 – 3ºD

Logo que cheguei ao portão de entrada, um aluno atrasado que foi impedido de entrar disse em voz alta que iria explodir a escola. Havia poucas semanas que essa regra sobre os atrasos tinha sido estabelecida. Alguns funcionários da escola riam, dizendo para eu não me preocupar, pois eram ameaças em vão.

Já em sala, os alunos pareciam cansados e pouco interessados, os breves momentos em que consegui a atenção deles durante a apresentação do projeto foi quando disse que poderíamos usar o espaço da pesquisa para colocar dúvidas a respeito do vestibular e do mercado de trabalho. Neste momento, muitas perguntas surgiram:

“Como faço pra entrar em uma faculdade?”

“Qual a diferença da faculdade pública e da privada?”

“Quanto você precisou estudar pra entrar na USP?”

Embora eu não tenha respondido todas as perguntas, deixei claro que poderíamos conversar sobre tudo isso ao longo do semestre. Essas demandas são possivelmente uma porta de entrada para buscar o interesse dos alunos e engajá-los nas discussões propostas com as intervenções. Em seguida, durante a dinâmica da teia, os alunos também estavam dispersos. A dinâmica não seguiu como o planejado e durante todo o encontro, surgiram falas violentas:

“Eu vou precisar dar um tapa na boca de cada um para vocês calarem a boca?” (O aluno bate na carteira com força pedindo silêncio dos colegas).

“Eu tenho uma coisa para falar sobre ela, professor. Ela não quer ter filho neguinho, ela tem preconceito.”

“Eu trabalho em atendimento ao cliente, ouvindo reclamações por telefone. Só não quero atender gente da Bahia, lá é a terra da macumba, vai que algum cliente faz macumba pra mim, Deus me livre!”

“Você não trabalha, eu trabalho todo dia”

“Ele é peão!... Eu não sou não!”

“Nossa, graças a Deus o sinal já vai bater.”

“Cala boca, você nunca fala nada e agora quer falar?”

“Eu não moro na Paulista como ela, moro no Capão.”

“Você vai fazer eu levantar daqui pra ir aí calar a sua boca?”

“Professor, foi a escola que te chamou aqui?”/ “Não, fui eu que procurei a escola para fazer o projeto”/ “Ah, bom, achei que isso já era armação da escola pra gente.”

A dificuldade de ouvir e ser ouvido comprometeu a realização desta dinâmica, de maneira que não obtive tantas informações relativas às impressões e experiências deles sobre o mundo do trabalho. Saí da escola completamente frustrado, sem entender ao certo o que tinha acontecido.

II) Segundo encontro – O que é o trabalho?

Objetivos:

- Explorar e discutir a compreensão dos jovens sobre o que é trabalho;
- Conhecer algumas das experiências de trabalho dos jovens.

Carta náutica:

A fim de explorar a compreensão dos jovens sobre o que é trabalho, faremos uma dinâmica de associação livre. Não pretendo expor nenhum conteúdo antes da dinâmica, o objetivo é verificar as primeiras associações que os alunos fazem com a palavra trabalho. Para tanto, os alunos deverão elencar atividades que consideram trabalho, enquanto discutimos e

problematizamos suas falas. Ao longo do debate com a turma, pretendo colocar em questão algumas atividades que não estão diretamente relacionadas com a ideia de profissão e atividade remunerada, como: dona de casa, trabalho voluntário, estudos, esportes, produção artística, etc.

Navegando:

17/03 – 3ºB

Quando cheguei à escola, percebi que muitas salas estavam sem professor, devido à greve. Fui conversar com a inspetora de corredor e ela disse que no dia anterior a direção liberou os alunos, já que a maioria dos professores estava em greve. No entanto, naquele dia, a diretoria orientou que a partir de hoje os alunos deveriam permanecer dentro da escola mesmo sem professores.

Eu estava esperando do lado de fora da sala, quando um aluno me convidou para entrar, dizendo que não tinha nenhum professor com eles. Notei que alguns alunos faltaram, mas ainda assim havia um número razoável para fazer a atividade.

A ideia principal era discutir o que é trabalho e para isso realizamos uma dinâmica de associação livre, escrevendo na lousa atividades que os alunos consideram trabalho e discutindo os elementos e contradições que surgiam. Os alunos citaram atividades variadas: jornalista, advogado, juiz, faxineiro, contador, ascensorista, jogador de futebol, mecânico etc. Um dos alunos disse em tom de brincadeira a palavra “prostituta” e eu também escrevi na lousa junto com as outras atividades. Com a lousa quase cheia, perguntei se eu também poderia colocar dona de casa. Os alunos disseram que sim, sem demonstrar dúvida. Então, perguntei se eles enxergavam alguma diferença entre todas as outras atividades listadas e a dona de casa.

“A dona de casa não recebe um salário pelo trabalho dela”

Assim, foi possível discutir se trabalho significa ganhar dinheiro ou se existem atividades que não estão relacionadas diretamente com a profissionalização. Perguntei a um

aluno que estudava música se ele considerava essa atividade um trabalho.

“Pra mim a música é um trabalho, apesar de ainda não ganhar dinheiro com isso. Eu estudo junto com minha banda, a gente ensaia e eu gosto muito, pretendo investir nisso”

Neste momento, outro aluno fez uma fala muito interessante:

“Por exemplo, professor: eu sou jogador de futebol, jogo lá no Corinthians, mas muita gente fala pra mim que isso não é trabalho. Que eu tenho que procurar uma coisa séria pra fazer. E eu não concordo, pra mim é um trabalho sim!”

Perguntei então o que eles imaginam ser necessário para trabalhar. A primeira coisa que falaram foi “força de vontade” e “energia”. Perguntei ao aluno, jogador de futebol, qual era seu instrumento de trabalho.

“Eu acho que é a chuteira”

Outra aluna intervém e diz: *“O corpo!”*

Outros aspectos necessários para trabalhar surgiram durante a discussão: o planejamento e a organização. Relacionando que, para estudar na escola, eles também precisam de energia e de organização, indaguei se o estudo não pode ser considerado trabalho.

“Se a gente for pensar assim, eu acho que sim!”

“Estudar dá trabalho”

“Eu não concordo, professor. Acho que o estudo é apenas um preparo para o trabalho. E a gente precisa estudar se quiser ser alguém na vida.”

Os jovens disseram que trabalhamos para satisfazer necessidades, para sobreviver; dando um caráter de obrigação ao trabalho. No entanto, também afirmaram ser importante ter prazer com o que se trabalha.

Outros pontos importantes surgiram durante a discussão, como o fato de algumas profissões serem mais valorizadas do que outras, tanto em relação à remuneração, quanto ao status social. Alguns alunos justificaram essa diferença, dizendo que um juiz estudou mais para ocupar seu cargo e por isso merece receber mais do que um faxineiro, enquanto outros a questionaram.

“Isso aí é conflito de classes, professor!”

Um dos pontos levantados em relação a essa desigualdade foi que todas as profissões requerem saberes e habilidades, apesar de algumas serem menosprezadas. Também falamos que mesmo dentro da mesma profissão, as pessoas não têm a mesma oportunidade, dependendo de sua raça, gênero, classe social, etc. Novamente, o aluno jogador de futebol ilustrou essa afirmação com um exemplo:

“Os jogadores que têm família rica pagam para ser titulares, já quem é pobre fica esquentando o banco de reservas”

No entanto, os alunos pareceram acreditar que qualquer pessoa que lutar por seus sonhos pode superar essas dificuldades e preconceitos. Esse valor da força de vontade e do esforço parece ser muito importante em suas vidas.

Mais adiante na discussão, também falamos da desigualdade de gênero, quando o assunto é trabalho. Não pude deixar de notar que esse tema instigou muito as meninas da sala, a postura e a atenção de algumas mudou repentinamente ao tocarmos no assunto. Os alunos disseram que existem profissões que são reconhecidas por serem exercidas mais por homens, outras por mulheres. Além disso, as alunas salientaram que em geral as mulheres recebem muito menos que os homens no mercado de trabalho.

Um dos meninos levanta a mão: *“Professor, eu quero falar uma coisa sobre isso”*

Uma das meninas interrompe: *“Ai, olha lá o que você vai falar. Se você falar alguma coisa machista, eu dou na sua cara!”*

“Não, eu só quero dizer que as mulheres são consideradas o sexo frágil e por isso recebem menos. Mas eu não concordo com isso, acho que isso tá errado”

Ao final do encontro, o próximo professor não apareceu devido à greve, então aproveitei o tempo extra para conversar um pouco mais com alguns alunos que se aproximaram. Perguntei com que os pais deles trabalhavam, algumas das profissões citadas foram: faxineira, dona de casa, camelô e comerciante. Aproveitei o tempo também para abrir para perguntas, mas acredito que ainda temos muito que conversar sobre vestibular, cursos técnicos, cursinhos e ensino superior. Percebo que as dúvidas são muitas em relação a este tema.

O encontro de hoje permitiu criar diversas aberturas que poderemos aprofundar nos próximos encontros.

21/05 – 3ºD

Hoje, retomei as intervenções com a turma da noite, depois de dois meses de pausa, devido à greve dos professores. O objetivo do encontro foi discutir o que é o trabalho e explorar as experiências de trabalho dos jovens. Fizemos a dinâmica de associação livre, discutindo as contradições que surgiam. Os alunos estavam participativos e interessados na discussão.

O primeiro ponto que levantamos foi se o trabalho necessariamente significa fazer algo por dinheiro. A contradição que levantei foi a mesma da turma da manhã: podemos considerar dona de casa um trabalho?

“Eu acho que cuidar da casa é um trabalho mais duro do que muitas profissões, mesmo assim não é valorizado”, disse uma das meninas.

A diferença de percepção era clara entre os homens e as mulheres. As alunas não tomaram como óbvio a obrigatoriedade de cuidar do lar só por serem mulheres, enquanto muitos alunos homens naturalizaram essa divisão sexual do trabalho.

“Eu é que trabalho, que pago as contas. O mínimo que minha mãe pode fazer é cuidar da casa.”, disse um dos meninos.

Em seguida, discutimos por quais motivos trabalhamos. Os fatores mais levantados pelos alunos foram a necessidade e a sobrevivência. Falaram do trabalho como obrigação. Eles relataram algumas vivências, muitos disseram ter começado a trabalhar ainda quando crianças, sendo suas primeiras experiências de trabalho entre oito e doze anos, em atividades de auxílio à ocupação dos pais ou responsáveis.

“A primeira vez que eu trabalhei foi com nove anos aqui na feira da Vai-Vai.”

Todos disseram já ter exercido pelo menos três funções em suas experiências de trabalho, das mais variadas: telemarketing, eletricitista, vendedor, garçom/garçonete, assistente administrativo, etc. Além da necessidade de trabalhar para sobreviver, alguns alunos destacaram que gostariam de exercer alguma função que lhes trouxesse satisfação e prazer.

“A gente tem que procurar alguma coisa que nos faça sentir completos e felizes”

Durante a discussão, falamos sobre a desigualdade entre as profissões, sendo umas mais valorizadas que as outras. Um dos alunos disse que um advogado teve que estudar mais que um lixeiro e por isso é mais valorizado. Outros disseram que não é só uma questão de mérito e de esforço, mas que as pessoas têm oportunidades diferentes na vida.

“Acho que um lixeiro pode trabalhar até mais duro que um advogado e, mesmo assim, não vai ganhar mais”

Perguntei se eles se sentem valorizados onde trabalham e se recebem um valor justo pelo que fazem, a resposta foi unânime, todos estavam insatisfeitos. Falamos então que, na verdade, todas as atividades requerem algum conhecimento, mas que em nossa sociedade algumas formas de conhecimento prevalecem sobre outras; no caso do exemplo citado, o conhecimento do advogado, associado ao ensino superior, é mais valorizado que o saber do lixeiro.

No primeiro dia com essa turma, eu notei uma grande quantidade de dúvidas e de expectativas em relação à minha intervenção na escola. Dessa forma, finalizei o encontro passando um estojo vazio no qual os alunos poderiam escrever e colocar dúvidas que gostariam de tratar. Apenas três alunos colocaram perguntas: um deles disse que gostaria de saber mais informações sobre o Enem. Outro gostaria de saber mais sobre as faculdades públicas. O terceiro apresentou uma inquietação que achei muito interessante: dizia gostar muito de uma profissão pouco valorizada, que ganharia pouco exercendo; por isso, trabalhava com algo que não lhe dava prazer, apenas dinheiro, e esse conflito entre o dinheiro e o prazer da atividade lhe deixava confuso. Pretendo usar essas inquietações nos encontros que se seguem.

III) Terceiro encontro – trabalho e comunicação

Objetivos:

- Explorar e discutir a compreensão dos jovens sobre o que é comunicação;
- Discutir as relações entre trabalho e comunicação.

Carta náutica:

Neste terceiro encontro, pretendo mudar um pouco a dinâmica e dividir os alunos em grupos de trabalho. Separei cinco imagens que servirão de base para a discussão sobre o que é comunicação. Discutiremos também como esta atividade se insere na vida humana e quais relações existem entre a comunicação e o trabalho. As imagens foram escolhidas com o intuito de enxergar a comunicação em seu fazer cotidiano, relacional e afetivo. A figura 3 estabelece uma relação mais direta com a ideia de trabalho como profissão. A figura 4 se aproxima do

campo dos fazeres do corpo e do esporte. A figura 5 remete aos primórdios da vida humana e, portanto, às raízes históricas do processo social de nossa espécie. A figura 6 traz ao debate o aspecto relacional e afetivo da comunicação na relação mãe-filho. Por fim, a figura 7 evidencia um aspecto mais voltado à cultura e à produção artística, bem como à sociabilidade que existe em uma roda de samba.

Ou seja, o foco não é discutir a comunicação a partir de seus meios e instrumentos, mas abrir espaço para uma visão mais ampla, assim como fizemos no encontro sobre o trabalho. A turma será dividida em grupos de cinco alunos e todos trabalharão com as cinco imagens a partir de três perguntas disparadoras:

- O que enxergam de comunicação em cada uma das cinco imagens?
- Por que as pessoas das imagens precisam se comunicar?
- Quais relações podemos estabelecer entre as imagens?

Pretendo visitar cada grupo, fomentando e ajudando no debate. Ao final, os grupos são convidados a apresentar as discussões para a turma.

Imagens selecionadas:

Figura 3 - Imagem para atividade 1

Figura 4 - Imagem para atividade 2

Figura 5 - Imagem para atividade 3

Figura 6 - Imagem para atividade 4

Figura 7 - Imagem para atividade 5

Navegando:

24/03 – 3ºB

Hoje, menos da metade dos alunos compareceu. A ideia de discussão do encontro era explorar o que os jovens entendem por comunicação, como esta atividade se insere em seu cotidiano e discutir a relação entre trabalho e comunicação. No entanto, percebi que os alunos estavam inquietos em relação à greve dos professores, assim decidimos dar continuidade com as atividades na semana seguinte e discutir este tema. Apesar da mudança de planos, a discussão foi muito interessante. A maioria dos alunos estava interessada em entender melhor os motivos da greve e pensar em formas de apoiar a mobilização dos professores. Contudo, entre eles existiram divergências.

Um aluno fala para outro que não concordava com a greve: *“Também não adianta nada criticar a greve, se quando estamos tendo aula você só fica só atrapalhando e conversando”*

Alguns estudantes sugeriram que eles participassem das assembleias dos professores. Eles fizeram um grupo no aplicativo *WhatsApp* para discutir essas questões, inclusive a ideia de entrar em greve junto aos professores, para paralisar completamente as atividades na escola.

“Eu acho que falta união entre os professores. Apesar de alguns estarem em greve, outros continuam vindo pra escola. Daí a gente fica aqui só para ter no máximo uma aula no dia. Isso atrapalha a luta daqueles que estão em greve”

Os alunos também apontaram a importância de realizar atividades durante a greve, e não a encarar como férias. Inclusive, eles tentaram organizar uma manifestação em frente à escola, mas poucas pessoas compareceram.

19/05 – 3ºB

Hoje, retornei com as atividades de intervenção na escola. A greve dos professores continua, mas na EEMJ as rotinas escolares foram retomadas. Iniciei o encontro explicando a nova dinâmica da pesquisa, de agora em diante faremos dois encontros por semana, assim, terminaremos as atividades ainda este semestre. Logo de início, retomamos brevemente as discussões do encontro anterior (O que é trabalho?).

O objetivo de hoje foi explorar a compreensão dos jovens sobre o que é comunicação e qual a relação dessa atividade humana com o que discutimos sobre trabalho. Conforme o planejado, dividi a sala em grupos de trabalho para que pudessem analisar as cinco imagens. Os alunos estavam dispersos, tive muita dificuldade em engajá-los na discussão. Acredito que atividades que envolvam todos em um mesmo debate funcionam melhor com essa turma, dividi-los em grupos favoreceu as conversas paralelas. Além disso, nos grupos, apenas um ou dois alunos realmente estavam focados na atividade. Levando isso em consideração, procurei acompanhar de perto e acelerar esta etapa para começar a discussão geral.

Na figura 5, os alunos destacaram que a pintura rupestre servia para que as tribos pudessem falar umas com as outras e também entre as pessoas do próprio grupo, alertando perigos, mostrando atividades como a caça, etc.

“Eu acho que essas pinturas eram uma forma de mostrar o que eles faziam no dia-a-dia e como faziam”

Na figura 4, os alunos ressaltaram a importância da comunicação como fator de união e de estratégia para atingir um objetivo, neste caso, ganhar o jogo de futebol.

“Se não tiver entrosamento entre os jogadores, não tem como ganhar uma partida”

“O técnico precisa se comunicar para passar a estratégia pro time, quem entra e quem sai”

“A torcida faz diferença também em um jogo. Quando um time joga em casa, ele tem mais chances de ganhar”

Sobre a figura 7, os alunos falaram dos sentimentos que a música provoca, ela pode fazer a pessoa se sentir mais feliz ou mais triste. No caso da roda de samba, eles disseram que é preciso que todos toquem juntos, senão a música não acontece. Além do mais, ela também tem a ver com as amizades.

“Por exemplo, professor, têm músicas que, quando você ouve, você fica mais feliz ou mais triste, depende da música, do estilo”

“Na roda de samba todo mundo é amigo, as pessoas estão lá não só por causa da música”

Sobre a figura 6, o sentimento e as emoções também foram fatores centrais da discussão. Um grupo de alunos disse que a mãe, por conviver com seu bebê, consegue reconhecer diferentes tipos de choros, e isso tem a ver também com a conexão que existe entre a mãe e seu filho. Perguntei se o choro era uma forma de comunicação e eles disseram que sim, que o bebê chora, pois precisa de alguma coisa.

“Eu tenho uma sobrinha e minha irmã é assim, sabe o que a bebê precisa só de ouvir o choro dela. Tem choro que é fome, outro é de dor...”

“Se o bebê não chorar, ninguém vai saber que ele tá precisando de alguma coisa”

Por fim, sobre a figura 3, muitos alunos enxergaram uma situação de ensino. Neste caso, a comunicação se estabelece entre uma pessoa mais experiente e outra que está aprendendo.

“Parece que o que tá com a mão na massa tá ensinando o outro”

“Ele precisa se comunicar pra mostrar pro outro como fazer”

“Se as pessoas que trabalham juntas não se comunicarem, não tem como fazer nada”

Para finalizar o encontro, perguntei se eles saberiam me dizer se existe relação sobre o que falamos de comunicação e o que havíamos discutido sobre trabalho. Uma aluna respondeu:

“Ué, pra trabalhar as pessoas precisam se comunicar!”

Neste momento, coloquei a seguinte questão: O que precisamos para trabalhar? Terminei o encontro retomando algumas palavras que escrevi na lousa a partir da fala dos alunos: para trabalhar é preciso de *pessoas*, é preciso se comunicar com elas e isso envolve a *satisfação das necessidades*, os *sentimentos*, a *união* e a *convivência*, as *estratégias* e os *objetivos* comuns, assim como o *aprendizado*.

25/05 – 3ºD

Hoje, foi o terceiro encontro com a turma da noite. Dividi a sala em cinco grupos e distribui as imagens selecionadas para a atividade. Primeiramente, falamos um pouco sobre o que cada imagem retratava, já destacando alguns aspectos de comunicação em cada uma. Em seguida, os alunos deveriam discutir com seus respectivos grupos o que poderiam destacar como comunicação em cada uma das imagens e por que as pessoas retratadas nas fotos se comunicavam.

Na figura 5, os grupos disseram que as pinturas nas paredes das cavernas eram feitas porque os seres humanos não falavam:

“Eles podiam pintar esses desenhos para mostrar para os mais novos como era a vida deles”

“Eu acho que eles queriam deixar isso registrado, pra mais pra frente outras pessoas encontrarem essas pinturas e saberem que eles existiram”

Na figura 4, o aspecto principal destacado pelos alunos foi a necessidade de se comunicar para atingir um objetivo em comum, neste caso vencer a partida de futebol.

“Quando a gente tá jogando precisa pedir pro outro passar a bola, avisar que tá impedido, que tem ladrão...”

A figura 7 também trouxe a ideia de união para realizar algo, neste caso, tocar uma música:

“A música fica bonita quando tá todo mundo conectado”

Na figura 6, a comunicação estava relacionada aos cuidados que a mãe tem com o bebê:

“O bebê não consegue fazer nada, então ele precisa chorar pra mãe cuidar dele”

Na figura 3, a maior parte dos alunos disse que um dos homens da foto está ensinando o outro a levantar uma parede. Neste caso, a comunicação teria a ver com aprendizado.

“No trabalho sempre tem alguém mais experiente que te ensina como tem que fazer as coisas. Aqui, eles estão se comunicando para um ensinar o outro como construir uma casa”

Anotei todas as palavras que elencamos sobre a atividade de comunicação na lousa. Finalizei o encontro falando um pouco sobre a relação entre a comunicação e o trabalho, e que tudo que havíamos discutido neste encontro também têm a ver com trabalho: trabalhamos para

sobreviver, no trabalho construímos estratégias em conjunto para atingir objetivos, no trabalho estamos em constante convivência com outras pessoas, nosso estilo de vida e rotina também têm a ver com trabalho, no trabalho criamos vínculos afetivos e para trabalhar estamos sempre aprendendo e gerando conhecimento.

IV) Quarto encontro – Os discursos hegemônicos sobre o trabalho

Objetivos:

- Colocar em questão os sentidos do trabalho construídos pelos discursos hegemônicos da sociedade capitalista;
- Discutir o papel da comunicação na formação dos discursos dos jovens sobre o mundo do trabalho.

Carta náutica:

No quarto encontro, pretendo explorar novos territórios com os alunos da EEMJ. Vou convidá-los a ocupar outros lugares da escola, sair da sala de aula e explorar novas possibilidades de habitar o espaço. Além disso, trabalharemos com materiais audiovisuais, acredito que esse tipo de atividade pode motivá-los a participar mais das discussões. Para tanto, reservei o auditório.

Na atividade de hoje, trabalharemos com três materiais audiovisuais: o primeiro, um vídeo do jornalista Boris Casoy que, em um episódio no ano de 2009, sem saber que estava em transmissão ao vivo pelo Jornal da Band, ofendeu os garis¹⁹¹. Abaixo a transcrição da fala do jornalista âncora do jornal da Band:

“Que merda, dois lixeiros desejando felicidades do alto das suas vassouras... Dois lixeiros... O mais baixo da escala do trabalho”

¹⁹¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XmIzFVhVMV8>>. Acessado em 03 de maio de 2015.

O segundo material é um anúncio publicitário do carro FIAT Bravo 2013¹⁹² denominado “Fiat Bravo – você com tudo”. No anúncio, o personagem protagonista está trabalhando em um escritório quando começa a ficar invisível. Assustado, corre para uma concessionária da FIAT e, só ao entrar no carro FIAT Bravo, volta a existir. Em seguida, o homem passa a dirigir o carro pela cidade, chamando a atenção de mulheres. A cena é acompanhada da seguinte narração:

“Olha lá, mais um que tem um carro que não diz nada. Ainda bem que existe o Bravo. Moderno, elegante, tecnológico e ousado como você sempre quis. Bravo, você com tudo”

O terceiro material é um anúncio publicitário impresso, de um site de vagas de emprego, veiculado em maio de 2015, na linha amarela do metrô de São Paulo:

Figura 8 - Imagem para atividade 6

¹⁹² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qZvQFBtUbaw>>. Acessado em 03 de maio de 2015.

Com estes três materiais, pretendo discutir com os alunos que tipo de discurso os dois vídeos e a foto estão veiculando, e como eles influenciam nossas vidas. Antes disso, vou pedir aos alunos que me digam as primeiras palavras que lhes vêm à mente quando pensam em uma vida de sucesso e de realização no trabalho. Pretendo também indagar como aprendemos o que é sucesso e quem nos ensina estes ideais.

Navegando:

22/05 – 3ºB

Comecei pedindo que os alunos dissessem em uma palavra o que seria uma vida ideal:

“Dinheiro!”, “sexo!”, “maconha”, “família”, “conforto”, “estabilidade”

“Dinheiro” foi a primeira palavra citada, enfatizada e repetida muitas vezes pela turma. Perguntei, então, de onde surgem esses modelos de sucesso, quem nos ensinou a perseguir esses objetivos e como isso afeta nossas vidas.

“A educação da família já coloca pra gente o que é certo e o que é errado. Quais profissões são mais aceitas e quais não”

“Parece que só as profissões que ganham muito são valorizadas”

Alguns alunos destacaram que as oportunidades são desiguais, que já nascemos desiguais, enquanto outros disseram que as diferenças existem, mas é uma questão de esforço:

“Tem muita desigualdade pra quem é de escola pública. Quem tem dinheiro pra pagar uma escola particular tá sendo treinado desde criança pra passar no vestibular. Aqui, a gente não tem esse preparo”

“Eu acho que se você correr atrás, tudo é possível. Claro, pra gente vai ser mais difícil, mas não é impossível”

Esta discussão sobre as desigualdades de oportunidades levou às questões das cotas raciais. Duas alunas defendiam as cotas, ressaltando o passado de exploração e escravidão da população negra, os preconceitos e as diferenças de oportunidades que ainda existem. Os mesmos alunos que falavam sobre a importância da perseverança e do esforço disseram ser contrários as cotas.

“A gente tem que provar pra sociedade que a gente tem as mesmas condições de entrar em uma boa faculdade e de ter sucesso”

“Se eu aceito as cotas, o que estou dizendo para os outros? Que não tenho capacidade de concorrer a uma vaga porque sou negra!”

Assistimos, então, ao primeiro vídeo: um trecho do jornal da Band em que o jornalista Boris Casoy ofende os garis.

“Nossa, que absurdo!”

“Esse cara é um cuzão”

“Não acredito que ele falou isso”

“Ele só fala isso porque é rico e famoso”

Os alunos, de modo geral, ficaram indignados com a declaração do jornalista. Eles falaram um pouco sobre a desigualdade que existe entre ricos e pobres:

“Às vezes a gente mesmo não dá o devido valor para pessoas, como os faxineiros e garis”

“Meu padrasto, por exemplo, é camelô na 25 de março e de noite vende lanche na frente de uma faculdade. Antes, eu tinha vergonha disso, hoje, vejo que é um trabalho digno e que ele trabalha pra caramba!”

Assistimos ao anúncio publicitário do Fiat Bravo e em seguida perguntei aos alunos qual seria a mensagem desta propaganda:

“A propaganda tá dizendo que, se você não tem um carro, você não é ninguém”

Os alunos relataram algumas experiências cotidianas:

“Aqui na escola, quem tem um celular bom, ou uma roupa de marca, já é visto com outros olhos”

“Eu acho que as pessoas tentam afirmar quem elas são consumindo. Tipo, você só é legal se tem tal tênis”

Ao final, procurei amarrar um pouco as discussões, retomando os propósitos que me levaram a colocar esses temas no encontro de hoje. A primeira ideia que surge nas pessoas quando se deparam com minha proposta de intervenção na escola é que vou ajudá-los a escolher uma profissão. Embora essa seja uma escolha importante em suas vidas, existem outras reflexões importantes sobre o trabalho. Conforme discutimos no segundo encontro, o trabalho não tem a ver somente com dinheiro, mas com a forma como criamos nossa vida. Mais além, conforme falamos no terceiro encontro, o trabalho também tem a ver, não só com a maneira como vivemos, mas também como convivemos, com as relações que construímos. Diante disto, estamos o tempo todo recebendo discursos que constroem um ideal de vida e, portanto, de trabalho. Ressaltei a importância de criar um olhar crítico para esses discursos e, realmente, entender quais são os valores que estão orientando nossas escolhas de vida.

Com base nessas discussões, propus uma atividade. Pedi que, durante essa semana, eles reparassem nos discursos hegemônicos sobre o trabalho (em publicidades, nos jornais, etc.). Levei um exemplo de uma propaganda que tirei foto, enquanto andava no metrô. O anúncio se

tratava de um site de vagas de emprego (figura 8) e construía uma relação hierárquica de superioridade entre uma diretora executiva e uma recepcionista. Na mesma linha, pedi para que os alunos passassem a olhar estes discursos durante seu dia-a-dia.

28/05 - 3ºD

As reflexões que surgiram no encontro com a turma do 3ºD hoje foram muito interessantes. Começamos conversando um pouco sobre o que seria uma vida ideal. Perguntei aos alunos quais palavras que surgem à mente quando eles pensam em uma vida boa, que gostariam de viver no futuro. A primeira palavra dita e repetida muitas vezes foi a mesma da turma da manhã: *“Dinheiro”*. Outras palavras ditas foram: *“conforto, poder, reconhecimento, saúde, trabalhar pouco e ganhar muito”*.

Perguntei qual tipo de reconhecimento eles buscavam. De maneira geral, além do aspecto da sobrevivência, os jovens ressaltaram o desejo de acumular bens para passar para seus filhos, proporcionando um estilo de vida melhor do que seus pais lhes deram.

“Professor, eu não tenho esse sonho de ganhar muito dinheiro não, essa ideia traz muito problema pra vida. Eu quero só o suficiente para viver”

Outro colega em seguida: *“Ah, é, até parece”*

“Eu quero dar uma vida melhor para meu filho do que minha mãe deu para mim”

“Sei lá, eu quero que minha família e meus amigos vejam que eu me dei bem”

Em seguida, falamos que esses valores que representam a vida ideal e o sucesso são construídos socialmente. De maneira geral, os alunos atribuíram um valor positivo para tal processo.

“Eu acho isso bom, porque isso dá um rumo pra vida. Nos dá objetivo para perseguir”

Em seguida, assistimos ao primeiro vídeo do jornalista Boris Casoy. Alguns alunos riram do vídeo. Quando perguntei o que acharam, todos rechaçaram a atitude do jornalista.

“Isso aí mostra que existe uma diferença de classe na sociedade. Os ricos e os pobres”

Exploramos um pouco essa ideia, pedi que os alunos relatassem experiências que fossem exemplos dessa desigualdade.

“Um dia eu tava andando na rua, indo pro mercadinho, saí do jeito que eu tava vestida em casa, de chinelo mesmo. Quando fui atravessar a rua, o cara, que estava no carro, parado no farol, se assustou e fechou o vidro. Acho que ele achou que eu era uma pessoa de rua, que eu ia roubar ele. Só porque eu sou preta”

Assistimos, então, o segundo vídeo do anúncio publicitário do FIAT Bravo. Os alunos disseram que, se você não tem um carro, você é invisível. As meninas destacaram que acharam a publicidade machista, pois ressaltava o interesse da mulher no homem porque ele dirigia o carro, abordando-a como objeto sexual e como uma pessoa que é seduzida por bens materiais.

O terceiro exemplo que levei como discurso hegemônico foi a foto do anúncio publicitário do metrô (Figura 8). Falamos da hierarquia que existe na foto e que a publicidade cria uma ideia de sucesso que é aplicada a todos indivíduos.

Diante das discussões, os alunos começaram a criticar a vida de sucesso presente nos vídeos e na imagem. Então, retomei as palavras que eles trouxeram no começo do encontro: dinheiro, poder, reconhecimento etc., e os alunos perceberam que o que eles haviam falado tinha relação com o que estavam criticando nos discursos analisados. Por fim, os jovens falaram um pouco sobre a pressão que existe neste momento da vida, que eles são cobrados pela família e, principalmente, por eles mesmos.

V) Quinto encontro – trabalho como criação

Objetivo:

- Discutir o trabalho como capacidade de criação, resistência e emancipação.

Carta náutica:

No último encontro, notei que a atividade com materiais audiovisuais estimulou bastante os alunos. Sendo assim, decidi continuar trabalhando da mesma forma, só que dessa vez com outro tipo de material. Editei um vídeo¹⁹³ com alguns trechos do documentário anglo-brasileiro *Lixo Extraordinário* (2010), dirigido por Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley¹⁹⁴.

O documentário trata do trabalho do artista brasileiro Vik Muniz com os catadores do aterro sanitário Jardim Gramacho, até aquele momento o maior do mundo, localizado em Duque de Caxias/RJ. O objetivo de Vik Muniz foi o de produzir, com a colaboração dos catadores, obras de arte com materiais recicláveis, a partir de fotografias deles. Durante o trabalho artístico, os catadores puderam dar novos sentidos para a matéria com que trabalham.

No último encontro, discutimos os discursos hegemônicos sobre o trabalho, que revelam as faces de exploração, dominação, submissão e alienação, e que caracterizam o trabalho na sociedade capitalista. O objetivo do quinto encontro é explorar outros aspectos: o trabalho como possibilidade de criação, de resistência, luta política, e também de emancipação. Nos trechos selecionados do documentário, privilegiei os depoimentos em que os catadores falam sobre seu trabalho no aterro, sobre suas trajetórias de vida e sobre a proposta de Vik Muniz. A partir desses depoimentos, pretendo estabelecer uma discussão com os alunos sobre os aspectos de criação, resistência e emancipação relacionados ao trabalho. Os catadores do Jardim Gramacho, embora pobres e marginalizados, não são apenas vítimas passivas do sistema, mas são seres humanos com capacidade de criação e de resistência, com sonhos, expectativas e vontade política.

¹⁹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CzFlsCLH1jo&feature=youtu.be>>. Acessado em 04 de maio de 2016.

¹⁹⁴ Documentário completo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>>. Acessado em 04 de maio de 2016.

Navegando:

28/05 - 3ºB

Hoje, trabalhamos novamente na sala de vídeo, assistindo alguns trechos do documentário “Lixo Extraordinário”. Antes de começar, revisamos as discussões do último encontro e aproveitei para apresentar o contexto do documentário. Os alunos estavam bem dispersos, mas ao final da sessão ficaram emocionados com as imagens e os depoimentos dos catadores do Jardim Gramacho.

Os alunos falaram um pouco sobre o “espírito de coletividade” que existe entre os catadores.

“Eu achei bonito porque, apesar de todos estarem em uma situação difícil, eles não deixam de pensar uns nos outros”

O depoimento que mais emocionou os alunos foi o de Irmã, uma senhora que cozinha para os catadores:

“Eu sou cozinheira de restaurante. Então aqui nesse lixo eu invento muita coisa: eu faço salada, faço maionese, faço carne assada. Aí, eles ficam alegre, eles cantam parabéns pra mim sem ser o dia do meu aniversário. Então, a gente se sente bem aqui dentro. Eu me sinto bem aqui, nessa água, nesse lixo. Pode tá chovendo que eu acendo o fogo e faço a comida. Eu não deixo ninguém passar fome!”¹⁹⁵

Outro depoimento que chamou a atenção dos alunos foi o de Zumbi, um catador que recolhe os livros que encontra no aterro e que deseja construir em seu barraco uma biblioteca

¹⁹⁵ Depoimento de Irmã localizado no trecho 36’ do documentário completo.

para a comunidade. Em outro trecho, Zumbi diz que gostaria que seus filhos tivessem um futuro melhor, mas mesmo assim não imagina esse futuro longe da realidade dos catadores.

“A gente tem que pensar no futuro, eu não quero que meu filho seja catador, apesar se for eu vou ser super orgulhoso. Mas, eu prefiro que ele seja um advogado para representar a categoria dos catadores. Uma médica para cuidar do catador em uma cooperativa.”¹⁹⁶

Um dos alunos, comovido com o depoimento de uma das catadoras¹⁹⁷, disse que ele também já teve vergonha de seu trabalho:

“Professor, achei isso muito bonito. Eu também já trabalhei com uma coisa que eu tinha vergonha de mostrar para os outros. No ensino fundamental, eu vendia batata frita na rua e eu morria de medo que alguém da escola me visse. Hoje, eu vejo que isso é besteira, que é um trabalho digno como todos os outros. Que nem a catadora assumiu para família que trabalha no lixão, acho que a gente tem que valorizar o próprio trabalho”

01/06 – 3ºD

Hoje, fiz a atividade com os trechos do documentário Lixo Extraordinário com a turma da noite. Os alunos parecem gostar bastante de sair da sala de aula, usar outros espaços da escola e, em especial, trabalhar com vídeos. Ao final da exibição, eles estavam emocionados, disseram gostar bastante dos depoimentos dos catadores, em especial da Irmã, a senhora cozinheira, a mesma pessoa destacada pela turma da manhã.

Enquanto conversávamos sobre as impressões do documentário, notei que um dos alunos estava particularmente mais comovido que os outros, porém em silêncio. Depois de alguns minutos, ele se manifestou dizendo que o documentário o fez lembrar da história de sua

¹⁹⁶ Depoimento de Zumbi localizado no trecho 17’28” do documentário completo.

¹⁹⁷ Referência ao trecho 87’23” do documentário completo: “Quando eu fui trabalhar ali eu me sentia com vergonha de falar para as pessoas. Eu escondia ao máximo, eu escondia da minha família que eu trabalhava lá. E depois de trabalhar com Vik Muniz eu cheguei pra todo mundo encarei e falei: olha, estou trabalhando lá no lixão, entendeu? Aconteceu assim, foi uma consequência da vida e parei de ter vergonha!”

família: *“Meu irmão mais velho trabalhou duro a vida inteira, desde criança, para me criar e me ajudar a estudar”*. O mesmo aluno disse:

“Eu acho que esse vídeo precisava ser mostrado para todo mundo. Tipo, passar na [avenida] Paulista, onde tem tanta gente rica, que tem tudo, mas que não dá valor pra nada. Isso é uma lição de vida”

Falei sobre o depoimento de um dos alunos da turma da manhã, sobre a vergonha que sentia de vender batata frita na rua, e que o documentário o comoveu, pois hoje ele entende que não há motivos para se envergonhar. Uma aluna se manifestou, dizendo:

“A gente zuava um menino que vendia milho na rua. Putz, isso era muita mancada, eu também zuava ele. Teve até um professor que ameaçava ele, dizendo que ia contar para o resto da escola”

VI) Sexto encontro – vocação ou construção? / Questões urgentes sobre o ENEM

Objetivos:

- Discutir o trabalho como vocação ou como construção;
- Conversar sobre os sentimentos, expectativas, percepções e receios dos jovens a respeito da fase que estão vivenciando, de término do ensino médio;
- Informar sobre o ENEM: para que serve, como funciona, inscrições, isenção da taxa para alunos de escola pública, datas, etc.

Carta náutica:

Inicialmente, o sexto encontro seria destinado unicamente para discutir o trabalho como vocação ou como construção, ou seja, se nascemos destinados a exercer uma atividade específica e a vida consiste na busca dessa resposta, ou se o trabalho é uma construção histórica, passível de mudanças, escolha em que o sujeito pode exercer certo grau de autonomia. Embora

essa discussão permaneça, incorporei mais dois objetivos a partir da demanda dos próprios alunos.

No segundo encontro com a turma da noite, no dia 21/05, pedi aos alunos que escrevessem dúvidas que gostariam de sanar. Um deles disse que gostaria de saber como funciona o ENEM. Durante outros encontros, pude perceber que muitos alunos não tinham informações básicas sobre a prova, eles não sabiam, por exemplo, que alunos de escola pública não pagam a taxa de inscrição. Observando essa demanda junto ao fato de que as inscrições estavam prestes a encerrar, resolvi elaborar um material com informações básicas sobre o ENEM¹⁹⁸.

Aproveitando a discussão, pretendo explorar um pouco as percepções, anseios, receios e dúvidas dos jovens sobre o vestibular e o término do ensino médio.

Navegando:

01/06 – 3ºD

Este encontro ocorreu no mesmo dia em que fiz a atividade com o documentário. Aproveitei que um professor havia faltado e ficamos duas aulas trabalhando. O resultado foi muito positivo, pois os alunos já estavam muito envolvidos e abertos depois da discussão sobre o documentário. Não me preocupei em organizar uma metodologia específica com dinâmicas ou materiais, nos últimos encontros, notei que os alunos estão mais próximos e abertos, sendo assim, optei por abordar o assunto com uma conversa simples.

Primeiro, falamos sobre a diferença de se compreender o trabalho como vocação ou como construção. Notei que o aspecto vocacional é predominante entre os alunos:

“Acho que eu fico ansiosa porque parece que tem uma resposta certa que a gente precisa encontrar: qual é a melhor profissão para mim, em que lugar eu me encaixo mais”

¹⁹⁸ Apêndice A.

“Parece que algumas pessoas já sabem muito bem o que querem e que só eu não decidi ainda”

“Eu acho que tem pessoas que são melhores para fazer uma coisa, outras são melhores para fazer outra”

Aproveitei essa primeira fala para explorar um pouco mais as percepções dos alunos a respeito da fase de transição que vivem com o término do ensino médio. Perguntei como eles se sentem em relação às escolhas e responsabilidades que se apresentam em suas vidas.

“Eu tenho muito medo do vestibular, nem sei ainda o que quero fazer, me sinto muito despreparada”

“Trabalhar, eu sempre trabalhei, então isso não é um problema. Mas, parece que, cada vez mais, a vida tem mais responsabilidade, tipo, a gente precisa construir uma carreira”

“Ai, eu fico muito ansiosa de conversar sobre essas coisas”

Neste momento do encontro, decidi intervir de uma maneira mais direta na discussão. Embora eu tenha vivido um contexto de classe diferente desses jovens, essas questões em relação à escolha profissional, vestibular e vida adulta também me atravessaram e continuam a fazer parte da minha vida. Sendo assim, senti que compartilhar minhas percepções poderia contribuir na conversa. Falei que hoje em dia encaro o trabalho muito mais como algo que construímos do que um destino certo que precisamos descobrir. É claro que as habilidades existem, e que cada pessoa busca compreender melhor suas próprias habilidades, mas estas também são uma construção e passíveis de mudança. Nesse sentido, acredito que a ideia de vocação acaba gerando mais ansiedade, como se houvesse apenas uma resposta e, ainda, como se esta resposta fosse imutável. Na realidade, os caminhos que uma pessoa pode trilhar são muitos, e eles estão em constante transformação ao longo da vida. As escolhas sobre o trabalho não são questões apenas para pessoas que estão cursando o ensino médio. O trabalho é uma

questão central e constante em nossas vidas, e nos aparece como uma construção constante e sem fim.

Ao final do encontro, tratamos de questões mais urgentes e pragmáticas. Entreguei um material que preparei com informações relevantes sobre o ENEM: para que serve a prova, como funciona, inscrições, isenção da taxa para alunos de escola pública, datas, etc. Poucos alunos já tinham se inscrito, justamente por não terem acesso a estas informações.

03/06 – 3ºB

No encontro de hoje, conciliei a discussão sobre vocação e construção com informações sobre o ENEM. Iniciei a conversa perguntando como é estar no terceiro ano do ensino médio.

“Essa coisa de ser adulto é difícil, é muita responsabilidade. Cada vez mais, a gente precisa saber o quer, o que vai fazer”

“Minha família quer que eu faça engenharia para ganhar dinheiro, mas eu gosto de futebol, queria mesmo é fazer educação física”

“Como a gente vai passar no vestibular com que aprende aqui? Enquanto isso, tem gente fazendo escola particular e se preparando para o vestibular desde criança”

“Eu gosto de muita coisa, mas preciso decidir até o final do ano, é difícil”

“Eu acho que quem mais pressiona a gente somos nós mesmos. Eu sinto que eu me cobro muito, muito mais do que meus pais”

Discutimos o assunto, levantando alguns pontos interessantes: não existe apenas uma resposta certa na escolha profissional, o que existe são possibilidades construídas no dia-a-dia.

Assim, a reflexão sobre a atividade de trabalho é algo que percorre toda a vida, portanto, não está circunscrita à etapa do ensino médio.

Ao final do encontro, falamos sobre o ENEM e entreguei o material para cada aluno. Nesta turma, pelo menos metade dos alunos já havia se inscrito, no entanto, assim como a turma da noite, as dúvidas eram muitas. Percebo que eles possuem uma baixa autoestima, a partir da ideia de que eles não têm condições de passar em uma universidade pública. O que busquei nesta conversa foi evidenciar que, de fato, o vestibular é elitizado, que existem diferenças sociais, mas que eles precisam também lutar para ocupar estes espaços. Essa é uma questão delicada, pois desacreditar que eles podem ingressar na universidade pública é uma violência, mas incentivá-los, ignorando o contexto de exclusão e as diferenças entre as classes sociais, também seria um problema. Foi preciso, então, considerar esses dois pontos e colocar o ensino superior como uma possibilidade, evidenciando suas contradições e os embates sociais que atravessam a realidade que estão vivenciando.

VII) Sétimo encontro – Escola e trabalho

Objetivo:

- Explorar as percepções dos jovens a respeito da escola como espaço de formação para o mundo do trabalho.

Carta náutica:

Neste encontro, pretendo trabalhar a ação política dos jovens frente à realidade que vivenciam. Desde os primeiros encontros, noto que a insatisfação dos alunos em relação à escola é generalizada, por isso, pretendo abrir um espaço no qual essas percepções possam circular e serem elaboradas, debatidas e transformadas.

Inicialmente, pretendo discutir com toda a turma e elencar carências da escola em relação às demandas dos alunos, focando na relação escola e mundo do trabalho. Em seguida, dividirei a turma em pequenos grupos. Cada grupo receberá um dos problemas elencados e deverá elaborar um plano de ação. Os alunos serão incentivados a pensar como eles próprios podem se mobilizar para realizar mudanças no espaço escolar. Três perguntas nortearão os debates nos

grupos: Qual o problema? Quais ações para resolver? Como os alunos participam da solução? Ao final, os grupos deverão apresentar cada proposta para serem debatidas entre a turma.

Navegando:

08/06 – 3ºD

Os alunos não pareciam interessados, estavam conversando bastante e tive muitas dificuldades de desenvolver as atividades. O objetivo do encontro de hoje foi discutir a relação escola e mundo do trabalho. Para tanto, introduzi o debate com toda a turma, buscando identificar problemas e carências da escola em relação à demanda dos alunos e suas relações com o mundo do trabalho. Em seguida, dividi a turma em grupos e distribui os problemas levantados. Eles deveriam buscar soluções, considerando também o papel dos alunos. No debate com toda a turma, os alunos estavam dispersos, com muitas conversas paralelas, mas mesmo assim conseguimos elencar alguns problemas:

“A gente conhece poucas profissões, eu acho que a escola poderia nos ajudar a conhecer mais. A gente sabe de medicina, direito, engenharia, mas tem um monte de outros cursos por aí ”

“Se a gente conhecesse melhor as profissões, teria mais possibilidade de escolha”

“A escola podia levar a gente nas faculdades, para conhecer os cursos. Trazer alguns profissionais para falar do mercado de trabalho”

“A escola também não fala muito de vestibular com a gente. Tem um professor ou outro que ajuda por vontade própria, esse ano a gente teve sorte porque tem você e outro professor. Ano passado não tinha ninguém”

“Eu acho que a gente podia treinar mais, fazer simulado. Nas escolas particulares, eles fazem simulados toda semana”

Assim, organizamos em três problemas as questões levantadas: o desconhecimento sobre as profissões e cursos, a falta de informações sobre o vestibular e falta de preparação específica para provas do vestibular. Busquei levantar mais questões, mas os alunos estavam pouco engajados no debate.

Identificados os problemas, separamos os grupos de trabalho. Já havíamos gastado muito tempo na primeira etapa da atividade, devido às conversas paralelas. Além disso, a maior parte dos alunos não se interessou em criar propostas para os problemas que identificamos.

Já no final da aula, uma aluna de outra turma abriu a porta da sala e disse que todas as turmas já tinham sido liberadas. Os alunos, sem esperar qualquer encerramento da atividade, se levantaram e saíram.

09/06 – 3ºB

Hoje, fizemos a mesma atividade que desenvolvi ontem com a turma da noite. Segui as mesmas etapas: discussão com toda a turma para elencar carências e problemas na escola, focando na relação escola e trabalho, e elaboração de propostas e soluções em pequenos grupos.

Na conversa inicial, alguns elementos se repetiram. Os alunos também falaram da falta de preparo para as provas do vestibular e de informações a respeito do ingresso no ensino superior. Falamos também da falta de informações sobre as opções de profissões e cursos. No entanto, duas novas problemáticas foram identificadas: as questões que envolvem a utilização do espaço da escola e a organização política dos alunos em relação a essas demandas:

“Já faz um tempão que a escola tem uma sala de informática, mas ninguém usa, porque não tem quem cuide”

“Lá na quadra, muitas vezes, não dá pra fazer nada, porque não tem bola de futebol, nem de basquete, nem de vôlei”

“Professor, eu acho que tem a questão da estética. A escola é um lugar feio, caindo aos pedaços, olha essa parede, não dá vontade de ficar aqui”. Outro aluno responde: “É, mas são os próprios alunos que destroem as coisas”

“É verdade, professor, os alunos também são um problema. Ninguém quer nada com nada. Não tem interesse. A gente não luta pelos nossos interesses”

“Tem muito professor que fica desanimado por causa dos alunos”

“Sei lá, mas também não dá vontade de fazer nada aqui”

Dois alunos da turma fazem parte do grêmio e falaram um pouco sobre a importância da entidade na representação dos interesses dos alunos. No mural, dentro da sala, havia um cartaz com as propostas da chapa “papo reto”: abertura da sala de informática, compra de materiais de esportes, campeonatos interclasses e atividades de preparação para o vestibular.

VIII) Oitavo encontro – perspectivas sobre o trabalho

Objetivo:

- Analisar as perspectivas dos jovens sobre o trabalho.

Carta náutica:

Estamos caminhando para o fim da pesquisa de campo e, no oitavo encontro, pretendo desenvolver uma atividade na qual os jovens possam expressar suas expectativas em relação ao mundo do trabalho e à continuidade de seus estudos. Embora eu tenha variado as técnicas e dinâmicas dos encontros, até agora, realizamos apenas atividades de caráter coletivo. Tendo isso em vista, pretendo propor uma atividade individual intitulada: corpo presente/corpo futuro.

O exercício consiste em fazer um autorretrato, um desenho do próprio corpo de maneira livre em uma folha sulfite. No desenho, os alunos serão convidados a escrever algumas percepções e expectativas: um pensamento ao lado da cabeça, um sentimento ao lado do peito, nos pés “onde estou hoje” e “como me vejo daqui a um, cinco e dez anos”. Essas são apenas orientações para estruturar a atividade, mas pretendo deixar que os alunos ressignifiquem a proposta livremente.

Essa atividade será um dispositivo comunicacional a partir do qual pretendemos encaminhar o fechamento do ciclo de encontros com os estudantes da EEMJ. Ela tem uma finalidade em si, uma vez que os jovens trabalharão materializando em desenho e palavras o que viemos trabalhando até então. Não pretendo, posteriormente, fazer uma análise textual dos desenhos, apresentarei apenas alguns exemplos de cada turma.

Navegando:

11/06 – 3ºD

Apresentei a proposta de atividade, o objetivo foi expressar as expectativas em relação ao trabalho e a fase que estão vivendo. A seguir, apresento alguns exemplos de desenhos da turma da noite:

Figura 9 - Desenho aluno 1¹⁹⁹

Figura 10 - Desenho aluno 2²⁰⁰

¹⁹⁹ Transcrição: 1 ano: fazendo faculdade; 5 anos: terminando a faculdade e começando a trabalhar; 10 anos: rico e feliz; enquanto não houver respeito entre os humanos, não atingiremos a evolução...; indiferença, alegria; estudando e trabalhando no Banco do Brasil.

²⁰⁰ Transcrição: Família; curso de português; curso de matemática; Deus, emprego; aulas de canto; aulas de violão; superação; ódio; cuidar; guiar; dor; Deus; desespero; igualdade; empusos; família; alegria; sentimentos; alistando; correndo atrás; família; acertando; Deus; tentando; errando; família; professor; Deus; filhos; tio; empresário.

Apliquei a atividade corpo presente/corpo futuro com a turma da manhã, a seguir alguns exemplos de desenhos criados pelos jovens:

Figura 11 - Desenho aluno 3²⁰¹

Figura 12 - Desenho aluna 4²⁰²

²⁰¹ Transcrição: UFC; play 4; faculdade, concurso, passar JF.

²⁰² Transcrição: Penso em terminar meus estudos, terminar o meu curso de inglês e fazer faculdade de ciência da computação; GAP; o sentimento está bem calmo agora... kk mais espero encontrar a “pessoa errada” que seja a certa, me entenda e que sejamos felizes apesar das barreiras e obstáculos...felicidade acima de tudo; estou no terceiro ano do ensino médio, trabalhando em um escritório de advocacia, treinando e fazendo curso de inglês; me

Figura 13 - Desenho aluno 5²⁰³

vejo no meu emprego, formada ser bem sucedida, viajar pelo mundo e construir minha família; minhas expectativas são termina o ensino médio, fazer cursinho entra em uma faculdade, ser bem sucedida, viajar e conhecer o mundo, e ter uma família construir uma família ajudar meus pais e morar na Suíça.

²⁰³ Transcrição: Pensando no vestibular; feliz sempre; morando com meu pai e irmão; 1 – fazendo vestibular, 5 – terminando facul de música clássica ou popular, 10 – tocando em uma banda e/ou orquestra.

Figura 14 - Desenho aluno 6²⁰⁴

IX) Nono encontro – Vestibular e continuidade de estudos

Objetivos:

- Ampliar a visão dos jovens sobre a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Carta náutica:

Desde o início das intervenções na escola, compreendi que eu não poderia ignorar as expectativas e demandas dos jovens em relação à pesquisa, mesmo que precisasse abordar temas que não estivessem diretamente relacionados com meus objetivos iniciais. A própria

²⁰⁴ Transcrição: Sistole; reconciliação, dono de um “comerciozinho” não sei alguma que me faça bem e que proporcione o mesmo para as pessoas.

adoção da metodologia de pesquisa-intervenção pressupõe uma abertura em relação às outras pessoas envolvidas no processo de investigação, compreendendo que o método se constrói na medida em que se caminha, não é um percurso inteiramente pré-definido, imposto e imutável.

Nesse sentido, uma das demandas apresentadas pelos alunos desde o início foi a necessidade de obter mais informações a respeito da formação pós-ensino médio, em especial, sobre o vestibular, cursos técnicos e cursinhos. Embora o objetivo da pesquisa não estivesse diretamente relacionado com esse caráter informativo, eu não poderia ignorar essa demanda, uma vez que a exclusão que os jovens de escola pública sofrem passa também pelas dificuldades impostas de acesso a informação e aos discursos que lhes permitam abrir possibilidades de estudo e de realização profissional.

Tive a ideia de fazer uma pequena apostila e logo comecei a reunir as informações, assim como fiz com o ENEM. Mais adiante, recordei-me da ONG *Ação Educativa* e de seu projeto *Tô no rumo*, que discute o mundo do trabalho com jovens da escola pública. Imaginei que eles poderiam ter mais informações e, por isso, entrei em contato com a coordenadora do projeto, Bárbara Lopes. Descobri, então, que a Ação Educativa havia confeccionado e editado recentemente um guia de oportunidades para jovens do ensino médio. Atualizei algumas informações do guia e fiz uma cópia para cada aluno. Pretendo entregar neste encontro, explorando suas informações e tirando dúvidas. Acredito que essas informações serão de grande valia para os jovens, ao menos como ponto de partida para a criação de novas possibilidades.

Navegando:

18/06 – 3ºD

Hoje, foi o penúltimo encontro com a turma da noite. Entreguei o guia de oportunidades da Ação Educativa e falamos um pouco sobre vestibular, ensino superior, ensino técnico, cursinhos populares, cursos profissionalizantes, experiências profissionais, cursos de formação artística, fomento à cultura, etc. Ressaltei que o guia tem como objetivo apresentar informações básicas para abrir as possibilidades de estudo e formação após o terceiro ano do ensino médio. Para isso, é importante que eles se engajem e busquem outras informações, o guia apenas apresenta algumas portas de entrada.

23/06 – 3ºB

Entreguei o guia de oportunidades da Ação Educativa e fizemos uma leitura conjunta para sanar as dúvidas. Nos últimos minutos da aula, um colégio/faculdade particular entrou na sala para divulgar seus cursos técnicos e superiores. Os argumentos giravam em torno do retorno financeiro que os jovens poderiam ter após uma qualificação nesta instituição de ensino e na rápida inserção no mercado de trabalho. Eles levaram alguns profissionais e professores da instituição para reafirmar a garantia de sucesso associada à faculdade. Os estudantes da EEMJ pareceram empolgados e, de certa forma, seduzidos pela proposta da instituição, afinal ela é um horizonte de possibilidade mais próximo e palpável.

X) Décimo encontro – Encerramento / Avaliação

Objetivos:

- Avaliar a relevância dos encontros e do projeto

Carta náutica:

Aplicar uma pesquisa anônima para saber a percepção dos jovens a respeito dos encontros da pesquisa.

Navegando:

22/06 – 3ºD

Hoje, foi o encontro de encerramento com a turma da noite. Entreguei aos alunos um pequeno questionário para que pudessem escrever as impressões, opiniões e experiências em relação às atividades de pesquisa. Depois, conversamos um pouco em grupo, alguns alunos disseram que gostaram bastante das atividades com vídeos e das discussões que fizemos a partir

desse material. Mencionaram também o guia que entreguei no encontro passado, disseram que as informações foram muito úteis e que as atividades da pesquisa ajudaram a suprir algumas deficiências da escola. Um aluno, ao final do encontro, veio pessoalmente dizer que gostou muito das atividades. Que, no espaço que criamos, ele podia dizer o que pensava com mais liberdade e que, nas conversas, encontrou incentivo para o seu desejo de estudar música e canto. Ele disse que isso foi muito importante, porque na maioria dos espaços o que ele encontra é desmotivação. Fiquei muito feliz com esse depoimento e com os elogios dos alunos.

Abaixo segue a transcrição de algumas percepções dos jovens a respeito das atividades da pesquisa:

“Achei muito produtivo, pois em diversos encontros você trabalhou a interação em grupo, o que falta muito na aula. Gostei muito das explicações sobre cursinhos, o livro que você entregou [guia de oportunidades]. E quero muito ir na feira de profissões”

“Achei produtivo, diferente das aulas que temos, algo mais fora daquilo que estamos acostumados”

“Os encontros são legais, pois ele conseguiu mudar a minha visão para o futuro, tanto pra minha vida pessoal e minha profissional. Ele conseguiu me mostra que por direito eu tenho o meu lugar de cidadão na sociedade”

“Apesar de pouco tempo, foi bastante proveitoso, pois foi discutidos assuntos aberto e com bastante influência em nosso dia-a-dia. Sou grato sim, mas não pelas provas canceladas, mas sim pela troca de convivência e conhecimento. Obrigado. #FicaAlexandre”

“Muito pessoal, tive oportunidade de me ‘apresentar’ para a minha sala de aula, contei um pouco sobre a minha vida, o que eu quero dedicar no mundo da música, o mundo (música) sertanejo me mostrou a simplicidade que posso ser, para se tornar um grande músico e quem

sabe um compositor. Tenho sonhos altos e não vou desistir até que eu possa conquistar (com Deus e minha família)”

14/08 – 3B

No final do semestre passado, não consegui fazer o último encontro com a turma da manhã, pois apenas dois alunos estavam presentes. No começo do encontro, recordei as atividades que fizemos e, em seguida, pedi que respondessem ao questionário. Abaixo, algumas respostas sobre o que acharam dos encontros da pesquisa:

“Eu achei excelente, pois conhecemos várias outras coisas que acontece ao mundo a fora e isso abriu nossas mentes para o mundo do trabalho e eu gostei muito. E eu gostaria que continuasse. Muito obrigado”

“Eu achei super interessante e importante para ampliar nossos conhecimentos em relação à sociedade, além disso, todas as conversas foram de grande utilidade para nos ajudar a tomar algumas decisões, como o início de um projeto, o ingresso na faculdade e até a procura de um novo emprego. O projeto que tem feito, acredito eu, que possibilitou enxergar que a maioria dos alunos tem grandes dificuldades em sua interação fora da escola, e apesar das aulas e instruções dos professores, há um despreparo da escola perante aos alunos em relação ao mercado de trabalho e o mundo fora da escola. Não basta sair da escola sem ideias em mente, por isso, apoio a ideia da divulgação desse ‘projeto’ em outras escolas em forma de palestras e bate-papos”

“O primeiro encontro eu gostei bastante, pois nos conhecemos mais, e podemos ver quem já queria o que da vida e quem estava decidindo. Já nos outros teve uma variação, pois ele trouxe uma variedade de assuntos importantes relacionados a assuntos do nosso interesse. Ele, pelo contrário dos outros professores, ele nos ouviu, nos entendeu e deixou todos nós falarmos o que pensamos e sentimos. O que mais gostei foi quando ele trouxe o livro para ajudar a gente sobre o ENEM, e sobre o mundo do trabalho, gostei bastante. Ele é um professor muito gente

boa, gostei bastante, e ele também me ajudou muito sobre emprego, faculdade e vestibular. Obrigada pela ajuda!!”

“Achei bem divertido porque conhecemos melhor nossos colegas de sala e podemos se expressar melhor”

“Os encontros foram muito aproveitativos, falamos sobre profissões, possibilidades para o futuro, e na fase que estamos foi muito interessante discutir e refletir sobre tais questões”

Duas respostas tiveram críticas negativas:

“Achei interessante, mas algumas coisas desnecessárias. Claro que muitas coisas foram importantes, nós discuti-mos, mas perdia-mos aulas para algumas discussões que não me interessavam, na verdade, não interessava pra sala inteira”

“Algumas coisas foram interessante e umas desnecessárias”

Encontros extras:

06/08 – 9ª Feira de profissões da USP

Hoje, acompanhei os alunos da EEMJ em visita a feira de profissões da USP. Desde que fiquei sabendo, no semestre passado, que a coordenação planejava esta atividade, imaginei que seria uma ótima oportunidade para conversar um pouco mais com os alunos. Chegando à escola, notei que as barracas da festa da Achiropita já estavam montadas na rua 13 de maio. A movimentação dentro da EEMJ também era de festa, os alunos pareciam empolgados com a excursão.

No momento de entrada nos ônibus, notei que não havia nenhum aluno do período noturno. Anteriormente, quando havia mencionado em sala de aula sobre a feira de profissões, os alunos do período noturno pareciam muito interessados, alguns, inclusive, escreveram na pesquisa do último encontro que gostariam muito de ir. Como estranhei a ausência desses alunos, perguntei à coordenação o que poderia ter acontecido e descobri que esses alunos só foram avisados da excursão na noite anterior.

Chegando ao CienTec, assistimos a cerimônia de abertura e então os alunos puderam circular nos estandes, tirando dúvidas e obtendo informações com alunos da graduação, professores e funcionários da USP. Fiquei circulando, acompanhando diferentes grupos de alunos da EEMJ, aproveitando para conversar um pouco:

“Alexandre, é muito difícil entrar na USP né? Como foi que você fez pra conseguir?”

“Quanto eu preciso estudar para entrar na USP?”

“Passar já é difícil, mais difícil ainda deve ser conseguir terminar um curso lá”

“Só quem é muito inteligente pode estudar lá”

“Onde fica a USP?”

Outras falas me chamaram a atenção:

“A USP é perigosa?”

“É verdade que lá é um espaço opressor? Que as pessoas morrem de tanto beber nas festas? Que fazem lista das meninas boas de cama?”

“Você sabe se tem outras escolas públicas aqui além da nossa?”. Uma colega responde: “Acho que sim, é só você olhar para quem não está ‘fardado’”. “Eu fico aqui, olhando esses alunos de escola particular, pensando: eles vão roubar minha vaga. De cara, dá pra gente ver a diferença”

“Eu não vou muito para a escola. Lá é um espaço que desperta coisas muito ruins em mim. Acho que ninguém gosta de mim lá”

“Nem sei se vou prestar o vestibular esse ano, nem sei o que quero fazer”

“A feira impressiona pra quem não está acostumado a frequentar esses espaços, principalmente um aluno de escola pública, mas pra quê toda essa estrutura, se o acesso é precário?”

“Olha aqui, no marca página está escrito ‘você também pode’. O que isso quer dizer? Você, pobrinho, também pode entrar na universidade. Eu acho isso um absurdo, porque não mostra a verdade, que a universidade é elitizada e inacessível para nós”

02/12 – Ocupação Maria José

Figura 15 - Ocupação Maria José 1

Figura 16 - Ocupação Maria José 2

Desde o dia 24/11, alguns estudantes ocuparam a EEMJ, contra a reorganização escolar, implantada pelo Governo do Estado de São Paulo. Julguei que seria relevante acompanhar a

mobilização dos estudantes de perto e, por isso, fui visitar a ocupação hoje. Chegando à escola, avistei uma das alunas que participou das intervenções da pesquisa, ela me deixou entrar e mostrou como os alunos estão organizando o espaço. As entradas estavam trancadas e protegidas com mesas e carteiras, pois, no dia anterior, a escola foi invadida por pais de alunos que não estavam de acordo com a ocupação e também pela polícia militar. Houve conflitos, os estudantes foram agredidos pelos policiais e pelos pais. Ao fim do conflito, os estudantes conseguiram retomar o espaço e seguiram com a ocupação.

Figura 17 - Ocupação Maria José 3

Ocupação Maria José
21 h · 🌐

A ocupação Maria José foi invadida por pais, alunos e pela polícia militar hoje cedo.

A estratégia foi feita numa assembléia realizada ontem (30) na igreja católica da Achirópita com todos os pais contra o movimento. Tudo começou quando os muitos pais entraram por trás da escola com martelos, marretas e barras de ferro quebrando todos os cadeados. Logo após, abriram para a Polícia Militar e o diretor da escola, tais que quando a escola foi aberta, a pm e o diretor da escola agiram brutalmente com os alunos, chutando mesas, dando tapas, socos, enforcando e logo após jogando bomba de gás lacrimogêneo. Diversos alunos foram ameaçados e agredidos por parte da direção, pais e polícia militar.

Após o quebra-quebra com todos os alunos juntos, no pátio da escola, numa roda, de mãos dadas, a polícia foi embora e os alunos recuperaram a ocupação.

Isso é a prova de que ocupar é resistir.

Resistimos!

#OCUPAMAZÉ

Curtir Comentar Compartilhar

e outras 907 pessoas curtiram isso. Chronological ▾

Figura 18 - Ocupação Maria José 4

Mesmo com o conflito no dia anterior, a escola estava limpa e organizada. Os estudantes se organizaram em comissões para assegurar a organização do espaço, a limpeza, a alimentação, a comunicação, a realização de atividades culturais e políticas, e se dividiram em turnos para manter a escola ocupada. Conversei um pouco com a aluna que participou dos encontros da pesquisa, ela está acompanhando a ocupação desde o começo, revezando nos turnos organizados pelos estudantes e conciliando a mobilização com seu trabalho.

Figura 19 - Ocupação Maria José 5

Ocupação Maria José

25 de novembro às 17:02 · 🌐

Precisamos de: (Rua treze de maio 267 E.E Maria José)

- Óleo
- Alho
- Alface
- Tomates
- Cebola
- Café
- Açúcar
- Ovos
- Extrato de tomate
- Leite em pó (ou líquido)
- Bolachas
- Carnes
- Manteiga
- Pães
- Feijão
- Arroz
- Frutas, vegetais
- Bebidas
- Material de limpeza (higiene)
- Temperos diversos

Figura 20 - Ocupação Maria José 6

“A gente está descobrindo a escola... Na biblioteca, achamos um box com DVDs do Chico Buarque que estava fechado e também alguns livros que a gente nunca tinha visto. Agora, não estamos mais entrando lá, porque fechamos o andar de baixo, para não ter perigo de invadirem de novo”

“Minha família me apoia, eles só estão com medo, mas eu disse para minha mãe que ela vai ter que se acostumar, afinal, eu quero trabalhar com isso, quero ser jornalista de movimentos sociais”

“Minha irmã perguntou se eu gosto dessa ‘bagunça’, eu disse que sim”

Figura 21 - Ocupação Maria José 7

Figura 22 - Ocupação Maria José 8

Achei interessante a associação dos planos futuros de trabalho com a mobilização política de que ela está fazendo parte. Sem dúvida, os jovens estão fazendo uso da luta política como espaço de formação, não no sentido institucional, mas no sentido amplo de trabalho com o qual estamos trabalhando, de transformação do espaço, do corpo e das relações. A própria organização do espaço já se apresenta como uma realidade material desse esforço laboral.

Figura 23 - Ocupação Maria José 9

Depois de me apresentar o espaço, os estudantes me convidaram para participar de uma oficina de criação artística. Muitas pessoas e grupos têm se oferecido para desenvolver atividades nas escolas ocupadas.

Acredito que este encontro, embora não incluso no planejamento inicial, trouxe muitas contribuições para os resultados da pesquisa, além de ter apontado possíveis novas entradas e perspectivas no estudo dos sentidos do trabalho a partir dos jovens estudantes de escola pública.

Figura 24 - Ocupação Maria José 10

IV. Os jovens e os sentidos do trabalho: análises e desdobramentos

A primeira significação da palavra encontrar não é de forma alguma encontrar, no sentido do resultado prático ou científico. Encontrar é tornear, dar a volta, rodear.

Maurice Blanchot. *A conversa infinita*: a palavra plural.

O capítulo que segue diz respeito às análises elaboradas a partir da pesquisa de campo. É importante ressaltar que, como privilegiamos uma abordagem interventiva e qualitativa, os resultados não são um conjunto de dados puramente objetivos. Na verdade, o capítulo IV se configura como um desdobramento dos caminhos da pesquisa, na qual apresentamos as discussões, contradições e questões que surgiram a partir dos encontros com os jovens da Escola Estadual Maria José (EEMJ) em diálogo com o desenvolvimento teórico e metodológico da pesquisa.

4.1 Os dispositivos comunicacionais da pesquisa de campo

No capítulo II, trabalhamos com o conceito de dispositivo comunicacional, que nos forneceu uma base operacional de estudo dos diversos elementos que compõem as cenas comunicacionais: os jogos de força, os elementos materiais e as escolhas por parte dos enunciadores. Na pesquisa de campo, montamos tipos específicos de dispositivos comunicacionais que se reconfiguravam a cada encontro e, a partir dos quais, buscávamos compreender como os sentidos do trabalho circulavam entre os jovens. A etapa empírica da investigação foi composta, dessa forma, por um conjunto ou por uma arquitetura operacional que permitiu adentrar o estudo das condições de produção e circulação dos discursos sobre o trabalho.

A partir das contribuições de Dominique Maingueneau, compreendemos que “o discurso é uma organização situada para além da frase”²⁰⁵, em outras palavras, o discurso não é apenas um texto ou, neste caso, a fala de um jovem estudante, mas se configura pelo atravessamento de inúmeras linhas em constante conflito: o contexto histórico que precede

²⁰⁵ MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 52.

determinado discurso, as questões de classe, os outros discursos em circulação, as ideologias dominantes, os movimentos de resistência e luta política, a cultura, os suportes materiais de produção do discurso, a situação de enunciação e de recepção – em suma, o discurso é indissociável do dispositivo comunicacional no qual ele está engendrado.

Neste sentido, embora as falas dos jovens estejam o tempo todo atravessando os relatos do diário de bordo, não buscamos uma análise gramatical, sintática ou semântica das frases ditas. O foco estava nos sentidos que elas fazem circular, no contexto em que elas estão englobadas. É importante salientar que o processo de análise é também, por conseguinte, a construção de um dispositivo comunicacional, a elaboração de uma narrativa a partir da qual o pesquisador coloca em jogo as discussões teóricas, as abordagens metodológicas e as vivências do campo. Por isso, mesmo diante do mesmo objeto, pesquisadores diferentes irão produzir diferentes inflexões.

Os dispositivos comunicacionais desta investigação visavam atender a um importante objetivo afirmado e constantemente reiterado pelas correntes teóricas com as quais trabalhamos: a busca pela proximidade do cotidiano dos jovens. Desta forma, postulamos a presencialidade como elemento central da situação de difusão. Mais do que trazer os jovens para perto, era preciso aproximar-se deles. A escola se mostrou o espaço ideal, no qual poderíamos adentrar sua cotidianidade para colocar em circulação e em discussão os sentidos do trabalho. Ela permitiu encontrá-los reunidos em um único espaço para estabelecer uma situação de recepção face-a-face em auditório organizado. Em cada encontro, exploramos suportes materiais de produção diferentes: oral, manuscrito, materiais audiovisuais, discussão em grupo, imagens e desenho, materiais impressos, etc. Até a mudança da sala de aula para o auditório da escola foi uma estratégia de reconfiguração do dispositivo comunicacional da pesquisa.

A seguir, buscaremos fazer a análise dos sentidos do trabalho que os dispositivos comunicacionais da pesquisa fizeram circular. Iniciamos este debate falando a respeito dos modos de existir e de se relacionar, pois, não estando o discurso limitado à fala, ele é, acima de tudo, “uma forma de ação [...] e não apenas uma representação do mundo”²⁰⁶. Nossa intenção é, portanto, entender quais formas de ação estão implícitas nos modos de viver e de se relacionar que os jovens criam a partir dos sentidos do trabalho.

²⁰⁶ Ibidem, p.53.

4.2 Trabalho e os modos de viver e de se relacionar

Ao longo deste trabalho, nos deparamos, desde o início, com duas noções que surgiram a partir do estudo das relações entre o trabalho e a comunicação: os modos de viver/existir e os modos de estar juntos/de se relacionar. A palavra “modos” indica, inicialmente, que o ser humano tem a capacidade de criar diversas maneiras de viver sua existência corpórea e social. Estas diferentes formas de se relacionar com a vida surgem a partir das condições concretas e materiais do contexto no qual estamos inseridos e do qual também tomamos parte nas transformações. O sentido que atribuímos à nossa atividade no mundo, ou seja, ao trabalho, revela muito dos nossos valores e do que constitui as subjetividades.

Ressaltamos no capítulo I, por exemplo, que Marx e Engels, ao estudarem os modos de produção, estavam interessados em compreender as diferentes maneiras de produzir a vida em sociedade. Eles se debruçaram de maneira sistemática sobre o modo de produção capitalista, pois acreditavam que, a partir do estudo da gênese deste modo de produção, seria possível tecer críticas a respeito de suas limitações. Este estudo e esta crítica almejavam não só o questionamento, mas também a criação de novas possibilidades. Marx e Engels respondiam às urgências de seu contexto histórico, marcado pela exploração do trabalho nas indústrias, e, no limite, buscavam responder às urgências de suas próprias vidas.

Ao propor nesta investigação os sentidos do trabalho como objeto de estudo, estamos buscando captar este aspecto mais amplo da existência. Quando os jovens estudantes do ensino médio se deparam com o mundo do trabalho, não é apenas uma profissão que estão escolhendo, são maneiras de viver e de se relacionar. E, para transitar por estas escolhas e construções de sentido, eles precisam se haver com os discursos que os antecedem, com as construções de sentido que já existem, com as formas hegemônicas de viver, com as expectativas do mundo em relação às suas vidas particulares, com o legado histórico do qual são herdeiros. Ou seja, muitos combates e contradições atravessam os jovens e os sentidos do trabalho e, por meio de suas experiências, é possível captar um contexto social amplo.

4.3 Trabalho ideal / Trabalho real

É urgente ampliar os horizontes do que é o trabalho para que o ser humano reencontre sua potência de criação, mas, para isso, não podemos cair em idealizações que se limitem à teoria, enquanto ignoramos como o trabalho acontece concretamente na sociedade. Nos manuscritos econômico-filosóficos²⁰⁷, Marx critica Hegel, pois, embora ele tenha situado o trabalho como uma categoria central para pensar a sociedade, ele o apreende apenas como a “essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo [...]. O trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o *abstratamente espiritual*”²⁰⁸. Marx e Engels buscaram equilibrar essas duas visões, estudando o trabalho como ele acontece materialmente, ao mesmo tempo em que o compreendem como uma atividade maior na vida humana. A partir desta constatação, Marx e Engels provocam um deslocamento no estudo do trabalho: a valorização da experiência do trabalhador mais simples. Aquele que precisamente é alvo da maior exploração revela de maneira inexprimível como o trabalho acontece de maneira majoritária na sociedade capitalista.

Na tentativa de ampliar os horizontes do que pode ser o trabalho, não podemos ignorar os sentidos hegemônicos que circulam em nossa sociedade. Ou seja, este debate conceitual não pode partir de uma idealização que ignora o que concretamente os sujeitos vivem como trabalho. A construção de um conceito renovado de trabalho não deve ser apenas uma discussão acadêmica, mas sim uma postura e atitude que abrange toda a vida; a busca de uma sensibilidade capaz de captar as contradições que atravessam nossas ações no mundo e também enxergar os sentidos que resistem ou que estão por vir.

Durante a pesquisa de campo, percebemos que “as expectativas e as atitudes com relação ao trabalho [...] são uma dimensão privilegiada para apreender a crise e a mutação das referências culturais entre os jovens”²⁰⁹. O trabalho, para eles, muitas vezes não se manifesta como capacidade de criação, de emancipação. Ao invés de ser uma atividade que os conecta com o outro e com a vida, parece, na realidade, afastá-los dela. Eles vivem, em relação ao trabalho, um constante conflito. Por um lado, é preciso trabalhar para sobreviver – muitos

²⁰⁷ Cf. MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri [4. Reimpr.]. São Paulo: Boitempo, 2010.

²⁰⁸ Ibidem, p. 124.

²⁰⁹ BAJOIT, Guy; FRANSSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.76-95, maio-dezembro, 1997, p.76.

alunos relataram que suas primeiras experiências de trabalho foram na infância. Atualmente muitos deles exercem atividades pouco valorizadas, em condições precárias, para auxiliar suas famílias e para obter o suficiente para se alimentar, se vestir, pagar aluguel, etc. Por outro lado, existe o desejo legítimo de “ter prazer” no trabalho, ou seja, de buscar um sentido para a vida além da sobrevivência e da obrigação. “O trabalho tem uma dimensão instrumental (ganhar a vida) mas, apesar de seu caráter penoso, ele comporta também uma forte dimensão expressiva (realizar-se social e pessoalmente)”²¹⁰. Justamente porque o trabalho ocupa este lugar contraditório em nossas vidas é que ele é um espaço privilegiado para se discutir as questões da sociedade. No mundo do trabalho é que se manifestam os conflitos sociais mais profundos, a luta de classes possui inúmeros atravessamentos.

O que concretamente conhecemos do trabalho em nossa sociedade é sua redução à esfera profissional, da produção de valores de troca, muito mais do que da produção de valores de uso. Isso quer dizer, a sociedade capitalista igualou trabalho e emprego, e este tipo de concepção está constantemente presente no cotidiano dos jovens, de modo que, desde o início, foi possível captar na pesquisa de campo elementos que denunciavam estes discursos.

4.4 As primeiras expectativas

“Professor, você vai nos ajudar a escolher uma profissão?”

A primeira expectativa que a pesquisa despertou, tanto nos jovens quanto na direção da escola, foi de que ela teria um caráter informativo e instrutivo, auxiliando os jovens na escolha profissional, esclarecendo suas dúvidas a respeito do mercado de trabalho e sobre o vestibular.

“Como é que faz para estudar na USP?”

“Qual a diferença da faculdade pública e da privada?”

Não encarei essa percepção como algo negativo à pesquisa. Na verdade, essas primeiras expectativas demonstraram demandas reais, além de apontar portas de entrada para o debate a

²¹⁰ Ibidem, p. 79.

respeito dos sentidos do trabalho e da comunicação. Além do mais, esse primeiro momento colocou em jogo questões importantes que se apresentam diante do ato de pesquisar: qual o papel do pesquisador? Como ele se situa? Qual sua postura diante das outras pessoas que tomam parte da pesquisa?

Relendo o diário de bordo, foi possível notar que o caráter informativo e instrutivo não era apenas uma expectativa dos jovens e da escola, mas também minha: *“Embora os alunos tenham algumas ideias de profissões, eles ainda estão muito confusos e com muitas dúvidas. Durante as intervenções pretendo incentivar que pesquisem melhor os caminhos que almejam trilhar e levar informações que os auxiliem”*. Neste trecho, eu me coloco na postura do pesquisador que pode resolver problemas na realidade pesquisada, como aquele que detém um conhecimento que precisa ser levado para o outro. Essa perspectiva entra em conflito com as pistas metodológicas da pesquisa-intervenção discutida neste trabalho, que questionam a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisados e que visam estabelecer um tipo de relação em que ambas as partes construam juntas os caminhos da pesquisa. Tal postura é também contraditória em relação ao sentido que empregamos aos estudos de recepção, uma vez que o que se busca é valorizar o conhecimento do sujeito receptor, ao enxergá-lo como um agente ativo na construção do sentido. Estabelecer o pesquisador como o protagonista da pesquisa e os sujeitos pesquisados como meros receptáculos da ação deste pesquisador vai contra as concepções dos estudos de recepção. A metodologia, dessa forma, se mostra como um exercício de postura que evidencia as contradições e os conflitos de ser um “pesquisador”.

Essa percepção das intervenções da pesquisa – compartilhada por mim, pelos jovens e também pela direção e coordenação da escola – evidencia um primeiro embate que existe na atribuição de sentido à atividade de trabalho em nossa sociedade. Ao pensar que eu seria “Alexandre, o pesquisador da USP que vai falar sobre profissões e mercado de trabalho” – esta foi a maneira como fui apresentado pela coordenação aos alunos – um sentido hegemônico de se enxergar o trabalho é reiterado: a restrição do trabalho à esfera profissional e às atividades institucionalmente reconhecidas pelo modo de produção capitalista.

4.5 Trabalho e emprego

A única face que a sociedade capitalista reconhece do trabalho é o emprego, ou seja, a venda e a compra da mão de obra em troca de dinheiro. Isso não quer dizer que outras ações –

não circunscritas a este âmbito profissional – deixam de existir, mas sim que elas não ganham o mesmo reconhecimento do que é considerado trabalho. A vida fora do emprego parece se tornar uma vida menor, mesquinha, não produtiva. E, no entanto, nos vemos obrigados a vender uma parcela considerável de nosso tempo para ter a possibilidade de viver isto que o discurso do capital julga como menos valorável.

Quando perguntamos para alguém: “com o que você trabalha?”, certamente não receberemos como resposta um conjunto de atividades em que esta pessoa está engajada e que envolvem a mobilização de suas forças e sua capacidade de transformação; teremos como resposta uma profissão, ou seja, uma atividade reconhecida institucionalmente pelo mundo do trabalho. Imagine que absurdo seria responder esta pergunta com: “Eu limpo minha casa regularmente”, “Faço feira aos domingos”, “Estou passando por um processo de luto”, “Estou lendo um livro”, “Saí para dançar com meus amigos” etc.

Há um jogo de poder no ato de dizer o que é considerado trabalho e o que não é. O sistema de metabolismo capitalista depende desta separação, é absolutamente necessário que os sujeitos tenham toda sua capacidade vital voltada para o mercado de trabalho para que o circuito da extração da mais valia seja fechado; eles precisam acreditar que o sentido de sua existência depende disto. Enclausurar a atividade de trabalho nos limites do emprego caminha junto com a exploração e com a produção de desigualdades sociais.

Estudar os sentidos do trabalho é uma maneira de colocar em evidência que as relações de dominação atuam de maneira sutil e eficaz ao não permitir que cada ser humano crie sentido para sua atividade de trabalho. Existe um jogo de poder no ato de dizer o que é considerado trabalho e o que não é. Toda atividade que escapa ao que usualmente se estabelece como trabalho em nossa sociedade é automaticamente deslegitimada. Marx e Engels²¹¹, ao conceituar o que é alienação, estão fazendo referência exatamente a este processo, no qual o trabalhador é separado não apenas dos meios de produção materiais, como também dos meios de produção conceituais. Essas opressões estão constantemente circulando em nossa sociedade, não só da burguesia para os trabalhadores, mas entre membros da mesma classe social. Na sala de aula, foi possível presenciar algumas situações como: uma aluna foi ridicularizada por “nunca ter trabalhado”, por só estudar e depender dos pais; um aluno diz ao colega que sua atividade como jogador de futebol não é uma profissão de verdade; outro aluno chama o colega pejorativamente

²¹¹ Cf. MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri [4. Reimpr.]. São Paulo: Boitempo, 2010.

de “peão”. É possível notar, nesses exemplos, que o trabalho é motivo de valoração social, na qual algumas atividades são consideradas mais dignas de respeito do que outras.

Durante a pesquisa de campo na EEMJ, foi possível notar que a maior parte dos jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio estão inseridos na lógica da venda da mão-de-obra desde crianças, seja para ajudar suas famílias, seja para ter acesso aos bens de consumo que desejam. Esta é a realidade concreta de trabalho que eles conhecem, que vivenciam e à qual têm a obrigação de responder. É por isso que, quando lhes apresentei a proposta de encontros para discutir o trabalho, suas maiores expectativas e urgências estavam relacionadas com mercado de trabalho e com capacitação.

No estudo do trabalho, não podemos ignorar esta realidade concreta, vivida diariamente pelas pessoas, mas também não podemos esquecer que o foco de resistência se encontra justamente na possibilidade de criar outros sentidos além dos que já se encontram estabelecidos. O cerceamento do trabalho nos limites das atividades profissionalmente reconhecidas produz determinadas subjetividades, ou seja, determinados modos de viver e de se relacionar que neste trabalho chamamos de “o corpo neoliberal”.

4.6 O corpo neoliberal

Quando falamos em construção das subjetividades, não estamos fazendo menção a uma noção de interioridade do sujeito, como se a subjetividade fosse a essência de determinado indivíduo, uma condição abstrata e intangível de sua existência. A subjetividade é relacional, ela deriva da negociação de um corpo com seu entorno e está diretamente vinculada, dessa forma, às condições materiais e tangíveis que este corpo encontra. “É impossível separar processos econômicos, políticos e sociais dos processos de subjetivação que ocorrem em seu interior”²¹². Já tratamos no capítulo I, no tópico a respeito da linguagem, que a subjetividade é composta por múltiplas vozes que atravessam o sujeito e que tomam parte na construção do “eu plural”²¹³. Agora pretendemos dar um passo adiante na complexidade que envolve as relações das subjetividades com o sistema de produção.

²¹² LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Trad. Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo/n-1 edições, 2014, p.14.

²¹³ Cf. BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: História e literatura. São Paulo: Ática, 2003.

A subjetividade é a incorporação de determinados modos de viver e de se relacionar e, por isso, não é algo abstrato ou ideal, é uma realidade material, corpórea e complexa. “A produção material representa um tipo de complexo industrial para a produção de subjetividade”²¹⁴. Mais profundamente, ela não só é produto de um determinado contexto, mas é também produtora de realidade. O capitalismo, nesta perspectiva, não se manifesta apenas nas macroestruturas e nas maneiras de governar as instituições, mas está também arraigado na subjetividade e no desejo das pessoas; o capitalismo produz um determinado corpo, porque necessita dele para sobreviver.

Trazer a subjetividade para o debate é o mesmo que dizer que os processos de dominação e resistência no capitalismo não se manifestam apenas no âmbito da razão e do discurso. É por isso que fazemos menção à palavra “corpo”, pois não é a luta pelo entendimento e pela intelectualidade das pessoas que está em jogo, mas toda uma maneira de sentir, de se afetar, de existir e de se relacionar.

Na pesquisa de campo, foi possível notar que as adesões dos jovens ao mundo do trabalho não estão relacionadas apenas com a escolha profissional, mas sim com uma maneira específica de viver a existência social que está sendo constantemente capturada pelos modelos hegemônicos e que é construída desde a formação.

No quarto encontro com as turmas, no qual falamos a respeito dos discursos hegemônicos do mundo do trabalho, iniciei o debate perguntando aos alunos quais palavras vinham às suas mentes quando imaginavam uma vida boa, de sucesso. A palavra mais citada foi “dinheiro”, seguida de “poder”, “conforto”, “estabilidade”, “reconhecimento”. Na continuidade do encontro, os alunos analisaram criticamente dois vídeos: a fala de Boris Casoy, na qual o jornalista ofende os garís, e um anúncio publicitário da FIAT que estabelece a compra de um carro como prerrogativa de sucesso.

“A propaganda tá dizendo que se você não tem um carro você não é ninguém”

²¹⁴ LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Trad. Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo/n-1 edições, 2014, p.13.

Ao fim desta atividade, os alunos puderam debater o quanto seus modelos de “uma vida boa” estavam em conformidade com os discursos que haviam criticado e como este ideal de sucesso é construído socialmente.

“A educação da família já coloca pra gente o que é certo e o que é errado. Quais profissões são mais aceitas e quais não”

“Parece que só as profissões que ganham muito são valorizadas”

“Aqui na escola quem tem um celular bom ou uma roupa de marca já é visto com outros olhos”

“Eu acho que as pessoas tentam afirmar quem elas são consumindo. Tipo, você só é legal se tem tal tênis”

Neste sentido, foi possível notar que o imperativo de um modelo de sucesso no cotidiano destes jovens os oprime e é constantemente reforçado em seus desejos. O capitalismo coloca em circulação modelos de desejo e depende disto para sobreviver, ou seja, a produção de desigualdades e a injunção do desejo na subjetividade caminham juntas. “A governança das desigualdades está estritamente acoplada à produção e governança dos modos de subjetivação, das formas de vida”²¹⁵. Não é apenas no nível discursivo e racional que somos afetados pelas ideologias capitalistas e neoliberal. Estas atingem níveis mais profundos de penetração e de modelação, imprimindo nos corpos determinadas maneiras de apreensão de si, do outro e do mundo. Uma cristalização existencial e afetiva que prescreve como devemos viver, falar, amar, comer, etc.

Diante das desigualdades manifestadas por meio do consumo e das valorações no mundo do trabalho, os jovens parecem ainda acreditar que *“se você correr atrás, tudo é possível”*. O discurso que enaltece o esforço e o mérito é muito relevante para eles. Mesmo diante de uma realidade de exploração, com oportunidades desiguais, parece importante afirmar que com esforço é possível transpassar esses e outros obstáculos. Essa concepção, típica da

²¹⁵ Ibidem, p.195.

sociedade neoliberal, está permeada por uma grande contradição, porque, se por um lado ela pode dar a determinação para que estes jovens continuem buscando um espaço no mundo do trabalho, por outro, esta concepção oculta uma realidade social que extrapola o esforço individual.

Na lógica neoliberal os indivíduos se vêm compelidos a perseguir um determinado modelo de vida e o sucesso de suas trajetórias depende única e exclusivamente deles mesmos. “Para a maior parte dos jovens, a individualização das trajetórias profissionais e a precariedade dos diferentes empregos ocupados fazem da experiência do trabalho uma experiência vivida individualmente, sem referência a um coletivo”²¹⁶. Esta “subjetivação empreendedora, manifesta no impulso para transformar todo indivíduo num negócio, resultou em vários paradoxos”²¹⁷. Sozinho, o sujeito se vê obrigado a lidar com os conflitos e fracassos econômicos, sociais e políticos que provêm de uma realidade muito mais ampla que sua trajetória individual. “Para a maioria da população, tornar-se um sujeito econômico (‘capital humano’, ‘empresário de si mesmo’) não significa senão ser compelido a gerenciar salários e rendas declinantes, precariedade, desemprego e pobreza”²¹⁸.

“a gente precisa construir uma carreira”

Para os jovens participantes da pesquisa, a crença no mérito parece caminhar apenas no sentido da intensificação de sua exploração no mundo do trabalho e à precarização de suas condições de vida. Ao passo que enfrentam todas estas dificuldades, o mundo exige que sejam proativos, multiconectados e, acima de tudo, independentes, o que, na maioria das vezes, significa estarem isolados. “A injunção imposta ao indivíduo para agir, tomar a iniciativa e assumir riscos vem conduzindo a uma depressão amplamente difundida [...] e, finalmente, o empobrecimento da existência trazido pelo ‘sucesso’ individual”²¹⁹. Isolados neste paradigma, os jovens não encontram espaço para circular os afetos que desmantelam seu corpo e, dessa forma, não encontram meios de produzir novas significações e modos de vida que façam resistência ao individualismo neoliberal. “Essa ideologia da liberdade, da expressão e da busca

²¹⁶ BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.76-95, maio-dezembro, 1997, p.87.

²¹⁷ Ibidem, p.14.

²¹⁸ Ibidem, p. 15.

²¹⁹ Ibidem, p.14.

de si próprio conduz a conformismos tão pesados como os de ontem, uma vez que todos passaram a ter agora a sensação de serem livres”²²⁰. No entanto, a autonomia e a liberdade, tão defendidas por este modelo de vida, acabam resultando em uma “dependência muito maior não apenas das instituições [...], mas também do superego despótico (‘eu’ sou meu próprio patrão, portanto eu devo ser culpado por tudo o que acontece comigo!)”²²¹.

Na pesquisa de campo, pude notar que quando as aflições desses jovens não se transformam em algo compartilhável com o outro, o peso recai sobre o corpo de cada um em forma de ansiedade, confusão, culpa e cobrança.

“Acho que eu fico ansiosa porque parece que tem uma resposta certa que a gente precisa encontrar: qual é a melhor profissão para mim, em que lugar eu me encaixo mais”

“[...] só eu não decidi ainda”

“[...] me sinto muito despreparada”

Se compreendemos que o modo de produção de uma sociedade caminha conjuntamente com a construção das subjetividades, não é possível tomar estes “sintomas” apenas como manifestações individuais. Um corpo que sofre e que não se adapta é um corpo que denuncia algo maior do que ele. Tratamos desta problemática ao incorporar as contribuições da ergologia. “Dizer que ‘os jovens são preguiçosos e não querem trabalhar’ [...] não é uma argumentação. Na melhor das hipóteses, é uma maneira de se recusar a ver a realidade, e, na pior, é uma desonestidade”²²².

Com o espaço proposto pela pesquisa-intervenção na EEMJ, procuramos reafirmar a importância da circulação dos discursos e dos afetos para a construção e renovação dos sentidos do trabalho. “O que se busca é a constituição de um plano de experiência compartilhada, em que as singularidades dos encontros que se fazem presentes no campo concorram para

²²⁰ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.55.

²²¹ LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Trad. Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo/n-1 edições, 2014, p.51.

²²² SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007, p.54.

multiplicar as possibilidades de conexões entre sujeitos e mundos”²²³. E o que encontramos em campo foi, na realidade, uma carência de espaços para que estes jovens tenham voz e possibilidade de elaborar seus caminhos. Quando encontram um lugar, estes geralmente já estão capturados pela lógica da capacitação e da carreira, onde lhes são dados apenas modelos pré-formatados de sucesso nos quais devem se encaixar. Algumas respostas da pesquisa realizada ao final das intervenções refletem esta carência de espaços no qual eles possam construir com suas próprias palavras os sentidos do trabalho e da vida:

“Achei muito produtivo, pois em diversos encontros você trabalhou a interação em grupo, o que falta muito na aula”

“Tive oportunidade de me ‘apresentar’ para a minha sala de aula, contei um pouco sobre a minha vida”

“Foi bastante proveitoso, pois foi discutidos assuntos abertos e com bastante influência em nosso dia-a-dia”

“Ele, pelo contrário dos outros professores, ele nos ouviu, nos entendeu e deixou todos nós falarmos o que pensamos e sentimos”

“Os encontros foram muito aproveitativos, falamos sobre profissões, possibilidades para o futuro, e na fase que estamos foi muito interessante discutir e refletir sobre tais questões”

Sendo assim, um dos pressupostos que orientou as intervenções em campo foi que a constituição de espaços de escuta e de circulação cria possibilidades de transformação, de criação de novos sentidos e de resistência.

²²³ SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p.68.

4.7 Os sentidos que resistem

Mesmo que alguns sentidos hegemônicos do trabalho tenham surgido e circulado durante os encontros, outros também se afirmaram, ainda que de maneira sutil. No capítulo I, desenhamos, a partir do materialismo histórico dialético e da ergologia, um cenário amplo do que pode ser o trabalho: a potência de agir, de transformar o mundo, o corpo e as relações. O trabalho é uma afirmação da vida e da capacidade social do ser humano. Já na pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de confirmar o que desta teoria, realmente, se desdobra em realidade ou em possibilidades para os jovens da escola pública.

Vimos estudando, até então, como a sociedade capitalista promove a alienação do trabalho ao restringi-lo à esfera do emprego e do mundo profissional. Esse processo afeta diretamente as maneiras de viver e de se relacionar e, portanto, está intimamente relacionado com a produção de um determinado corpo e de uma determinada subjetividade. Seria pouco complexo parar as análises neste ponto, na afirmação de que todos os espaços já estão dominados e capturados pela lógica do capital. As resistências existem, mas não como um plano oposto à exploração, e sim como um entrelaçamento constante e progressivo. Um mesmo corpo abriga estas duas realidades que se digladiam e que o transformam em campo de batalha.

Um dos aportes metodológicos caro a esta investigação, são os estudos de recepção, que pensam um sujeito da comunicação ativo e com capacidade criativa diante dos imperativos da sociedade. Esta perspectiva trata a “cultura como espaço não só de manipulação, mas também de conflito, e a possibilidade então de transformar em meios de liberação as diferentes expressões ou práticas culturais”²²⁴. Para contemplar o movimento da construção dos sentidos do trabalho, é preciso também colocar em foco aquilo que escapa, o que resiste, as brechas de germinação de outros mundos possíveis.

No segundo encontro da pesquisa de campo, realizamos a dinâmica de associação livre, elencando atividades relacionadas à palavra trabalho. Um dos pontos centrais na discussão foi se o trabalho necessariamente significa desempenhar uma atividade em troca de dinheiro. Sem hesitar, os alunos das duas turmas consideraram a atividade de “dona de casa” como um trabalho. Eles ainda citaram outros exemplos de atividades que consideram trabalho e que não

²²⁴ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p. 44.

estão diretamente circunscritas ao universo da venda da mão de obra, como o trabalho voluntário, os estudos, os esportes e a produção artística.

“Por exemplo, professor: eu sou jogador de futebol, jogo lá no Corinthians, mas muita gente fala pra mim que isso não é trabalho. Que eu tenho que procurar uma coisa séria pra fazer. E eu não concordo, pra mim é um trabalho sim!”

“Pra mim, a música é um trabalho, apesar de ainda não ganhar dinheiro com isso. Eu estudo junto com minha banda, a gente ensaia e eu gosto muito, pretendo investir nisso”

“Eu acho que cuidar da casa é um trabalho mais duro do que muitas profissões, mesmo assim não é valorizado”

É claro que, até estas atividades citadas pelos alunos, também fazem parte do ciclo do capital e sofrem as consequências de seus processos de precarização. No entanto, a partir delas e jogando com suas contradições, é possível criar novas maneiras de encarar o trabalho. Nesta terra árida e aparentemente infértil, na qual os sentidos do trabalho já parecem estar todos mapeados e capturados pela lógica do consumo e da exploração, alguns nutrientes de novos sentidos ainda resistem. Quando perguntei aos alunos “o que é preciso para trabalhar?” e eles responderam “força de vontade” e “energia”, é porque de algum modo eles compreendem que esta atividade está relacionada com o corpo e sua energia, ou com a capacidade de transformar o mundo e de criar relações, assim, o trabalho está intimamente relacionado com o que chamamos de vida.

Perguntei ao aluno, jogador de futebol, qual seu instrumento de trabalho. *“Eu acho que é a chuteira”*. Outra aluna intervém e diz: *“O corpo!”*

No quinto encontro, no qual discutimos o trabalho como criação a partir do documentário Lixo Extraordinário, os jovens pareceram particularmente interessados na maneira como os catadores do Jardim Gramacho manifestam certo espírito de coletividade.

Tião, o líder da associação dos catadores, luta politicamente por melhores condições de trabalho no aterro sanitário. Zumbi recolhe livros para construir uma biblioteca comunitária e deseja que seus filhos escolham profissões que ajudem futuramente seus colegas de trabalho. Irmã cozinha para todos os catadores usando poucos recursos. O grupo dos catadores se mobiliza quando Zumbi sofre um acidente grave e precisa de doação de sangue.

A coletividade manifesta pelos catadores emocionou profundamente os alunos; são manifestações de resistência diante do que chamamos de “corpo neoliberal”, da subjetividade dependente do consumo, submissa à lógica da capacitação e do mérito, aprisionada no individualismo e no empreendimento de si mesma.

“Eu achei bonito porque, apesar de todos estarem em uma situação difícil, eles não deixam de pensar uns nos outros”

“Professor, achei isso muito bonito. Eu também já trabalhei com uma coisa que eu tinha vergonha de mostrar para os outros. No ensino fundamental, eu vendia batata frita na rua e eu morria de medo que alguém da escola me visse. Hoje, eu vejo que isso é besteira, que é um trabalho digno como todos os outros. Que nem a catadora assumiu para família que trabalha no lixão, acho que a gente tem que valorizar o próprio trabalho”

A partir da identificação que sentiram com os catadores do documentário, os alunos da turma da noite perceberam que eles também, por vezes, reproduzem opressões das quais eles também são vítimas:

“A gente zuava um menino que vendia milho na rua. Putz, isso era muita mancada, eu também zuava ele”

Dessa forma, o trabalho evidencia a maneira como nos relacionamos socialmente, o que nos remete a discussão a respeito da comunicação.

4.8 Trabalho e Comunicação

Analisando algumas das falas e discussões que surgiram nos encontros com os jovens da EEMJ, compreendo melhor que ressaltar o aspecto relacional e comunicativo do trabalho não é apenas um jogo conceitual, mas é uma afirmação que tem força política. Afastar a comunicação do trabalho significa confiná-lo na esfera do individualismo, concepção que é conveniente para o modo de produção capitalista e para a ideologia neoliberal. O sujeito aprisionado na ilusão de que seu sucesso depende apenas de seu esforço, em seu trabalho solitário, é uma célula que produz e que não causa problemas. Por outro lado, entender o trabalho em seu aspecto relacional é enxergar seu poder político e a necessidade de se pensar os problemas que atravessam as vidas individuais como questões maiores, que só podem encontrar elaboração na medida em que circulam e deixam de ser o câncer do corpo-célula.

No terceiro encontro na EEMJ, buscamos colocar em debate o aspecto relacional da comunicação, a partir de imagens que ilustravam atividades cotidianas, facilmente identificáveis pelos alunos, e que não reduzissem a comunicação aos meios de comunicação. A pergunta que norteou a discussão foi: por que as pessoas presentes nas imagens precisam se comunicar? Um dos primeiros elementos que surgiu foi pensar a comunicação em seu aspecto mais rudimentar, primário e instintivo. Na figura 6, o bebê se comunica com a mãe por meio do choro para sinalizar que precisa se alimentar, que está sentido dor, etc.

“Se o bebê não chorar, ninguém vai saber que ele tá precisando de alguma coisa”

“O bebê não consegue fazer nada, então ele precisa chorar pra mãe cuidar dele”

A comunicação nos aparece, dessa forma, como uma necessidade desde o momento em que nascemos. Ela é essencial para a sobrevivência e nos faz reconhecer a interdependência que existe entre os seres humanos, como um ser relacional. “Expressar-se, falar com alguém e partilhar algo com os outros faz parte da definição do ser humano”²²⁵. Na figura 5, com as

²²⁵ WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, p.29.

pinturas rupestres, os jovens também ressaltaram que a comunicação está diretamente relacionada com a vida dos seres humanos desde os primórdios.

“Eu acho que essas pinturas eram uma forma de mostrar o que eles faziam no dia-a-dia e como faziam”

O intuito de alertar perigos, passar conhecimentos sobre caça e sobre a natureza, evidencia como aqueles grupos humanos se organizavam socialmente para sobreviver. Os alunos destacaram ainda que as pinturas poderiam ser uma alternativa em uma época em que a linguagem verbal não era desenvolvida. Notamos, portanto, que a comunicação extrapola a esfera discursiva racional; não existe apenas uma forma de se comunicar.

“Eu acho que eles queriam deixar isso registrado, pra mais pra frente outras pessoas encontrarem essas pinturas e saberem que eles existiram”

A fala deste aluno evidencia que as necessidades humanas não são apenas fisiológicas, mas também sociais. O ser humano tem a necessidade de afirmar sua existência para o outro e isto demonstra uma noção de historicidade.

“Eles podiam pintar esses desenhos para mostrar para os mais novos como era a vida deles”

Essa noção de historicidade está marcada no legado cultural entre gerações e na capacidade de ser humano de produzir conhecimento e ensiná-lo para o outro. Na figura 3, por exemplo, os alunos destacaram uma situação de ensino no trabalho.

“Ele precisa se comunicar pra mostrar pro outro como fazer”

“No trabalho sempre tem alguém mais experiente que te ensina como tem que fazer as coisas”

Sendo assim, a subjetividade não é apenas o que um determinado sujeito viveu, mas também aquilo que ele encontra de herança cultural. Somos filhos de toda uma memória de espécie e a comunicação é parte deste processo de constituição do corpo e de compartilhamento de experiências. Dessa forma, ela não se limita à racionalização, ou ao entendimento discursivo, conforme tratamos no capítulo I, mas atravessa toda a vida, até naqueles espaços de difícil expressão. Os alunos destacaram, a partir da figura 7, da roda de samba, que este compartilhamento proveniente da atividade de comunicação tem a ver também com os sentimentos.

“A música fica bonita quando tá todo mundo conectado”

“Na roda de samba todo mundo é amigo, as pessoas estão lá não só por causa da música”

A música, neste caso, está relacionada com a sociabilidade, com a construção de laços afetivos e seus diferentes estilos manifestam identidades culturais distintas. A comunicação, neste caso, se aproxima do conceito defendido por Dominique Wolton de “coabitação”²²⁶; são as maneiras de “estar juntos”, desempenhando uma atividade comum, afetando e sendo afetado pelo outro.

Sendo assim, foi possível notar que a comunicação irriga toda a vida social e está diretamente relacionada com a maneira como agimos e nos movimentamos no mundo. Ela divide com o trabalho aspectos primordiais da vida humana: a luta pela sobrevivência, a capacidade de transformar o mundo, a noção de historicidade, a busca por objetivos comuns, o convívio e a rotina, os laços afetivos, a criação na atividade artística, as formas de sociabilidade, as conexões que extrapolam a racionalidade, o compartilhamento de experiências e a educação.

²²⁶ Cf. WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

4.9 Educação e alienação

Desde o projeto inicial, propusemos realizar um estudo a respeito dos sentidos do trabalho para os jovens de escola pública a partir do campo da comunicação e tangenciando o campo da educação. No entanto, a relação entre o trabalho e a comunicação ficou mais evidente, enquanto as aproximações com o campo da educação se restringiram à escolha do campo. Os aprofundamentos teóricos também não tiveram como foco as teorias da educação por alguns motivos: primeiro, pelas limitações de tempo e de aprofundamento que circunscrevem uma pesquisa de mestrado; segundo, porque as urgências de discussão que atravessaram esta pesquisa foram outras e, por último, as relações que viemos estudando entre o campo da comunicação e da educação ainda se encontram em processo de gestação. Por isso, gostaríamos de evidenciar que não nos julgamos em posição para tecer críticas a respeito da escola pública, do ensino médio, das relações que envolvem o professor, das lutas que atravessam esse campo. Sem dúvidas, existem outros pesquisadores e outros trabalhos com mais densidade de experiência para fazê-lo. O que propomos neste tópico, portanto, é colocar em discussão apenas algumas das sensações apresentadas pelos jovens participantes da pesquisa em relação ao espaço da escola e suas trajetórias educacionais.

Algumas falas dos alunos durante os encontros indicaram que existe para eles uma separação clara e bem delimitada do “mundo dentro da escola” e do “mundo fora da escola”.

*“Acho que o estudo é **apenas um preparo** para o trabalho. E a gente precisa estudar se quiser ser alguém na vida”*

Em resposta a pesquisa do último encontro: *“O projeto que tem feito, acredito eu, que possibilitou enxergar que a maioria dos alunos tem grandes dificuldades em sua interação **fora da escola**, e apesar das aulas e instruções dos professores, há um despreparo da escola perante aos alunos em relação ao mercado de trabalho e o **mundo fora da escola**”*

“Eu não vou muito para a escola. Lá é um espaço que desperta coisas muito ruins em mim”

Na escola eles cumprem uma obrigação, ficam porque precisam estudar e nela parecem não encontrar suas vidas ou, se a encontram, é muito mais nos corredores, nas brincadeiras, nas conversas, no intervalo, do que propriamente dentro da sala de aula como alunos. Este processo de estranhamento em relação ao espaço (a escola) e em relação à atividade que desempenham nele (o estudo) parece ter um parentesco muito aproximado com o que Marx e Engels descrevem como alienação. Estar alienado é estar separado de sua potência, é não se reconhecer na atividade que realiza e, em última instância, é se encontrar incapaz de agir diante de uma realidade que não parece nunca ser sua. Neste sentido, o processo de alienação que existe no mundo do trabalho tem seu início muito antes, desde a formação, e se materializa em uma inanição do corpo do trabalhador, um furto de suas energias e de sua capacidade de transformar a realidade a seu favor. O que a sociedade exige dele transforma-se apenas em um fardo pesado demais, o estudo ou o emprego passam a ser apenas mortificação de sua força vital. “O trabalhador só se sente [...] junto a si [quando] fora do trabalho [...]. O trabalho não é [...] a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele”²²⁷. É como se o trabalho “não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo”²²⁸.

A ideia de educação como capacitação para o mercado de trabalho está intimamente relacionada com a lógica neoliberal, pois transforma-se em argumento para justificar as desigualdades. No segundo encontro, alguns alunos disseram que um juiz estudou mais do que um faxineiro e, por isso, merece ganhar mais por seu trabalho. Neste sentido, a lógica da capacitação provoca um ofuscamento nos conflitos de classes, negando sua existência e tomando como fundamento que todos os indivíduos partem do mesmo lugar, o que os diferencia é o esforço e o mérito. A educação como capacitação, portanto, isola o estudante na esfera do individualismo, além de criar um clima de competição que impede a criação de uma consciência coletiva dos problemas sociais e das lutas políticas.

Já no sétimo encontro, no qual discutimos a relação da escola com o mundo do trabalho, procuramos suscitar a circulação das insatisfações dos alunos em relação à educação pública e ao espaço da escola e pensar maneiras de transformar em ação suas reivindicações. A intenção era debater não só os problemas, mas também como os próprios alunos participam da mobilização do espaço escolar. No entanto, a dinâmica do encontro parece não ter incentivado

²²⁷ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri [4. Reimpr.]. São Paulo: Boitempo, 2010, p.83.

²²⁸ Ibidem, p.83.

o engajamento dos alunos e não foi possível elaborar as propostas de ação, fizemos apenas o levantamento de algumas problemáticas, são elas: a dificuldade de acesso ao ensino superior, devido à falta de informação e preparo para o vestibular, o desconhecimento das possibilidades de cursos e profissões e as precariedades dos espaços da escola. Estes foram os problemas que estavam relacionados diretamente à postura e às dinâmicas da própria escola. No entanto, alguns alunos ainda destacaram suas próprias responsabilidades diante de alguns problemas que eles enfrentam:

“Professor, eu acho que tem a questão da estética. A escola é um lugar feio, caindo aos pedaços, olha essa parede, não dá vontade de ficar aqui”. Outro aluno responde: “É, mas são os próprios alunos que destroem as coisas”

“É verdade, professor, os alunos também são um problema. Ninguém quer nada com nada. Não tem interesse. A gente não luta pelos nossos interesses”

“Tem muito professor que fica desanimado por causa dos alunos”

Mesmo nestas falas, ainda parecia existir pouco engajamento dos alunos em relação ao espaço. Foram nas manifestações contra a reorganização escolar e na ocupação da EEMJ, que ocorreu entre os dias 24 de novembro e 21 de dezembro, que foi possível presenciar o maior contraponto à alienação na escola. Os alunos literalmente tomaram o espaço para si e com isso transformaram sua relação com ele. Na entrada da ocupação (Figura 16) uma faixa dizia em letras garrafais: *“O MAZÉ É NOSSO”*. Na página da ocupação²²⁹, os alunos publicaram o desenho feito por um dos alunos nas oficinas de arte que ocorreram durante a ocupação (Figura 21); na imagem é possível ver uma pessoa com um autofalante na mão, tomando a palavra, e o seguinte texto: *“A gente descobriu um poder que não sabia que a gente tinha”*.

A mobilização política foi um disparador para esta redescoberta e retomada do espaço escolar por parte dos estudantes. Em visita à ocupação, uma das estudantes envolvida nas

²²⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/Ocupa%C3%A7%C3%A3o-Maria-Jos%C3%A9-1025622587487986/?fref=ts>>. Acessado em 28 de abril de 2016.

mobilizações e na ocupação, que havia participado das intervenções da pesquisa de campo, comentou:

“A gente está descobrindo a escola... Na biblioteca, achamos um box com DVDs do Chico Buarque que estava fechado e também alguns livros que a gente nunca tinha visto”

Essa descoberta da escola está relacionada com o rompimento do processo de estranhamento dos estudantes em relação ao espaço, é uma retomada de suas potências de ação que envolve, desde a limpeza (Figura 19), até a organização de atividades políticas (Figura 23). Foi realmente interessante observar como o espaço ficou envolto de outra energia: o pátio estava limpo, os estudantes estavam se organizando para fazer a merenda, pedindo doações (Figura 20) para não usar os estoques da escola, se revezando para manter o espaço ocupado, conciliando a mobilização com seus empregos, organizando mobilizações nas ruas (Figura 22) e atividades dentro da escola, propondo o debate por meio das redes sociais, etc. A alienação que descrevemos anteriormente foi substituída por um desejo de habitar o espaço, de criar sentido para ele, o cuidado dos alunos evidenciava isso, a escola não era mais um espaço para depredar ou para ser desprezado. Eles não estavam mais ali para seguir uma trajetória individual, mas para pensar suas ações em conjunto, pensando a coletividade e os problemas comuns que enfrentam como estudantes da rede pública de ensino.

Em entrevista para a revista nova escola²³⁰, alguns alunos da EEMJ falaram como a experiência da ocupação mudou suas relações com a escola:

“Esse movimento de luta [...] muda muito nosso comportamento, na questão da convivência, trabalho em equipe, conjunto, respeito, responsabilidade”

“Eu particularmente detestava a escola, por ela ser um ambiente muito opressor [...], mas quem faz a escola somos nós [...]. Eu falo que não gosto, mas é a minha escola, eu quero estar aqui, eu quero mudar [...]. A escola pode ser do jeito que for, mas é um ambiente nosso, a gente tem que lutar por ele, para permanecer nele”

²³⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=715KSOon2F8>>. Acessado em 28 de abril de 2016.

“A gente criou um afeto especial por essa escola [...], agora que a gente está realmente conhecendo a escola e vendo que a gente pode fazer dela um ambiente não opressor, como ele era antes, que era: entra na escola, vai para a sala, sai da sala, vai para casa; não explorava todos os espaços”

“Os professores vão ver a gente de outra forma, porque eles vão ver que a gente vai desafiar eles agora, a gente não vai simplesmente abaixar a cabeça para eles e aceitar o que eles quiserem. A gente luta por eles e eles têm que lutar pela gente, é uma troca”

“Eu não estou aqui por mim, porque eu estou no terceiro colegial, eu tecnicamente já acabei o ano [...]. Eu estou por meus irmãos, pela minha família, por meus futuros filhos e por meus amigos”

Quando iniciamos a pesquisa de campo, não contávamos com a greve dos professores e com a mobilização dos estudantes, mas ao final, estes eventos inesperados somaram grandes contribuições nas intervenções e também nas análises. A greve dos professores foi um disparador inicial que mobilizou a discussão a respeito da postura dos estudantes na escola, tomando a política não apenas como a institucionalização dos discursos, mas como postura no mundo.

Um dos alunos questiona o colega contrário à greve dos professores: *“Também não adianta nada criticar a greve, se quando estamos tendo aula você fica só atrapalhando e conversando”*

Os jovens da EEMJ colocaram em evidência a importância e a necessidade de construir um espaço de debate no qual eles pudessem assumir posturas em grupo e, ainda neste momento inicial da mobilização dos professores, eles também ressaltaram que a greve não deveria ser encarada como férias, mas sim como um espaço para promover atividades. Estas inclinações se confirmaram posteriormente quando os estudantes tomaram a linha de frente das manifestações. Uma das estudantes que participava da ocupação relatou:

“Minha família me apoia, eles só estão com medo, mas eu disse para minha mãe que ela vai ter que se acostumar, afinal eu quero trabalhar com isso, quero ser jornalista de movimentos sociais”

A mobilização política passou a integrar suas reflexões a respeito do trabalho, ou seja, a escolha de sua atividade profissional está relacionada com as mudanças que deseja realizar no meio social e com o modo que deseja viver e se relacionar com o mundo.

Estes acontecimentos que escaparam ao planejamento da investigação reafirmaram alguns dos preceitos que discutimos a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-intervenção: a pesquisa não pode partir de um plano fechado, mas se constrói na medida em que o pesquisador caminha e age pelo campo de intervenção e, além disso, é preciso existir uma abertura e uma sensibilidade para acolher o inesperado e o que escapa das rotas previamente imaginadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se o homem foi uma maneira de aprisionar a vida,
não será necessário que, sob uma outra forma, a
vida se libere no próprio homem?*

Gilles Deleuze. *Conversações*.

A partir das questões que circularam nesta pesquisa, foi possível notar o quão fértil é a aproximação do Binômio Comunicação e Trabalho com o campo da Educação. Isso porque a formação dos sujeitos é um espaço-chave para entender a criação dos modos de vida, das relações e o embate pelos sentidos do trabalho. Os jovens se encontram em um ponto de ebulição, no qual vivenciam, por um lado, a crise dos modelos tradicionais de trabalho e, por outro, a instabilidade da emergência de novas concepções. Essa dinâmica causa impactos profundos nas subjetividades e os sujeitos se veem compelidos a lidar não só com as precariedades do mundo do trabalho, mas também com os fracassos econômicos, políticos e sociais de toda uma sociedade.

A escola foi o espaço de mediação fundamental, onde estudamos a circulação dos sentidos do trabalho, a partir da perspectiva dos jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio. Embora muito se fale na emergência de novos agentes de educação, por exemplo os meios de comunicação e as mídias sociais, a escola não deixa de ser um espaço onde estes jovens passam grande parte de seu tempo, elaborando na vivência cotidiana suas relações com a atividade de trabalho. É evidente que muitas contradições atravessam o espaço escolar, mas isso não significa que ele deve ser abolido das discussões, pelo contrário, só a partir da tensão e de novas inflexões de estudo é possível renovar o campo e assistir a emergência de novas problemáticas, de outras perspectivas.

Como já afirmamos, o debate sobre o trabalho na escola pública ainda é muito escasso, não abrindo espaço para uma importante etapa de formação dos jovens brasileiros. Diante deste cenário, estes jovens podem ser mais facilmente subjugados por discursos violentos que se apresentam por meio de diferentes roupagens. Por um lado, o discurso que desqualifica o jovem, enquadrando ele como problema social que deve ser vigiado, contido e solucionado. Em especial, os jovens de camadas populares podem ser alvo deste tipo de violência, de desistência e abandono social por parte das instituições que o consideram delinquente, marginal, pouco esforçado, fracassado. De outro lado, o discurso idealista que tem como mote “Você pode fazer

o que quiser, basta se esforçar” também pode ser tão violento quanto o primeiro, acentuando a realidade de exploração do jovem e tornando ele o único responsável pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória. De fato, o que se precisa, é um espaço para que estas contradições sejam debatidas, não apenas a partir de projetos e pesquisas, mas a partir de políticas públicas que se estendam para um maior número de escolas.

Como possíveis continuidades para este estudo, apontamos a necessidade de ampliar as intervenções com outros grupos de jovens, em outras escolas, ou até em novos espaços nos quais os sentidos do trabalho possam circular de maneira diferenciada. Os caminhos metodológicos da pesquisa-intervenção podem ser aprofundados, visto que é uma abordagem recente, em seu primeiro contato com o Binômio Comunicação e Trabalho.

Alguns dos momentos mais frutíferos da pesquisa de campo foram aqueles não planejados. Momentos que poderiam ser encarados como obstáculos foram, na verdade, propulsores de encontros e de questões que enriqueceram as discussões. Um deles foi a visita à ocupação realizada pelos estudantes na EEMJ, que ressaltou a necessidade de estudar, em pesquisas futuras, como as movimentações políticas protagonizadas pelos jovens estão relacionadas e transformam os sentidos do trabalho que circulam na sociedade.

Ao longo desta investigação, pude notar o quanto as questões referentes aos sentidos do trabalho afetavam minha própria vida. Iniciei este texto com uma epígrafe de Maurice Blanchot que afirma que toda busca é uma crise. Neste sentido, toda pesquisa científica, mesmo aquela que se diz objetiva e neutra, tem como plano de fundo e está constantemente sendo atravessada pelas questões e inquietações do pesquisador. Cada vez fica mais claro que lutar pela afirmação da própria vida tem a ver com transitar e buscar sentidos para o trabalho. Não é possível vislumbrar outros mundos, outras relações, sem mudar a maneira como produzimos a vida. O mestrado foi um momento de intenso combate e a finalização deste trabalho possui um sentido muito profundo em minha trajetória.

Parece-me urgente que redescubramos a possibilidade de vida na atividade de trabalho, como atividade também de relação, portanto, de comunicação. Esta é a potência que surge não só como discussão teórica, mas também como minha própria atividade de trabalho enquanto escritura. E “a escritura tem por único fim a vida”²³¹. É o que procurei fazer, mesclar vozes, encontrar ressonância nas referências, achar brechas por onde as palavras dos aclamados pensadores se despersonalizam e se confundem com a minha. O trabalho como pedra

²³¹ DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p.14.

fundamental do corpo e das relações, a materialidade da atividade como ponto de partida, a produção da vida, dos modos de existir e de se relacionar, o estudo do trabalho a partir da perspectiva daquele que trabalha; não existe em tudo isso uma espécie de poesia?

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.25-36, maio-dezembro, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 2003.

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do “real” e do “ficcional”. In FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.76-95, maio-dezembro, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2**: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e Construção de Sentido. In FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANCLINI, Néstor García. Gramsci con Bourdieu: Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. **Nueva Sociedad**, N.71, Marzo-Abril de 1984.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ENGELS, Friedrich. Engels a Jose Bloch. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escogidas**: Tomo III. URSS, Moscú: Editorial Progreso, 1976.

FIGARO, Roseli. **Comunicação e Trabalho**: estudo de recepção – o mundo do trabalho como mediação da comunicação. São Paulo: Anita Garibaldi/FAPESP, 2001.

FIGARO, Roseli. Atividade de Comunicação e Trabalho. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. V.6, n.1, p. 107-145, mar./jun. 2008.

FIGARO, Roseli. Comunicação e Trabalho: binômio teórico produtivo para as pesquisas de recepção. **Mediaciones Sociales**. N. 4, 2009, p. 23-49.

FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

FÍGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. Dispositivos comunicacionais no mundo do trabalho: revisão e aplicação. **XIII Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Sociedad del Conocimiento y Comunicación**: Reflexiones Críticas desde América Latina. GT9 – Teoria e Metodologia da Pesquisa em Comunicação. México: submetido para publicação, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

GRÜNSPUN, Haim. **Anatomia de um bairro**: o Bexiga. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1979.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção e cultura regional. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Trad. Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo/n-1 edições, 2014.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA-USP/ Brasiliense, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri [4. Reimpr.]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escogidas**: Tomo I. URSS, Moscú: Editorial Progreso, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escogidas**: Tomo III. URSS, Moscú: Editorial Progreso, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTELART, M.; MATTELART, A. **O carnaval das imagens**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. In: **Análise Social**, Lisboa, vol. XXV, 1º, 2º, p.139-165, 1990.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Nº5 e Nº6, p.15-24, maio-dezembro, 1997.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In RABELLO, Lucia; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

PRECIADO, Beatriz. O feminismo não é um humanismo. **O povo online**. Tradução Charles Feitosa e revisão técnica Alessandro Sales e Paulo Oneto. Fortaleza/CE, Filosofia Pop, 24/11/2014. Disponível em<
<http://www.opovo.com.br/app/colunas/filosofiapop/2014/11/24/noticiasfilosofiapop,3352134/o-feminismo-nao-e-um-humanismo.shtml>>. Data de acesso: 27/12/2014.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RABELLO, Lucia; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 98ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**: graphic novel. Adaptação Arnaldo Branco; ilustração Eloar Guazzelli. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SADER, Emir. Apresentação. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007.

SOUSA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N°5 e N°6, p.37-52, maio-dezembro, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), volume 1 e volume 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

VYGOTSKI, Lev Samenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALKER, Lucy; JARDIM, João; HARLEY, Karen. **Lixo Extraordinário**. [Filme-vídeo]. Produção de Angus Aynsley e Hank Levine, coprodução de Peter Martin, direção de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Reino Unido/Brasil, 2010, 94min.

WOLF, Mauro. **Los efectos sociales de los media**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1994

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

APÊNDICE A

ENEM 2015 - Prazo: 05/06/2015

Para que serve o ENEM?

- Acesso ao ensino superior em universidades públicas pelo sistema Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e em universidades particulares pelo Prouni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil);
- Acesso ao ensino técnico pelo Sisutec (Sistema de Seleção Unificada do Ensino Técnico e Profissional);
- Certificado de conclusão do Ensino Médio.

Inscrição via internet:

<http://enem.inep.gov.br/participante/#/paginaInicialEnem>

Passo a passo: <http://enem.inep.gov.br/>

Valor: R\$63,00

***Alunos que concluíram o ensino médio em escola pública não pagam**

Dúvidas: 0800-616161 (ligação gratuita)

Como é o ENEM?

- 4 provas com 45 questões cada (múltipla escolha).
- Redação.

Dias de prova:

24 de outubro (sábado)

- Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia);
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia).

Tempo de prova: 4h30min

25 de outubro (domingo)

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol –, Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação);
- Redação;
- Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

Tempo de prova: 5h30min

Horário: portões abrem às 12h e fecham às 13h (Não é possível entrar depois do fechamento dos portões).

Antes da prova:

- Não deixe para se inscrever no último dia;
- Na inscrição confira todos seus dados, as informações devem ser verdadeiras e atuais;
- Use apenas os seus dados para inscrição, não é possível usar CPF de pais ou responsáveis;
- Imprima o cartão de confirmação da inscrição na página do participante;
- Guarde bem o seu número de inscrição e senha;
- Verifique com antecedência a validação da inscrição e o local da prova;

No dia da prova:

- Levar documento com foto (RG, CNH, Passaporte, carteira de trabalho, certificado de reservista) nos dias da prova;
- Levar caneta esferográfica preta de material transparente;
- Leve para os dias da prova alimentos leves e fáceis de comer, não esqueça também água;
- Fique atento a todas as orientações do fiscal de prova.

Depois da prova:

- Gabarito estarão disponíveis em <http://enem.inep.gov.br/> até o dia 29 de outubro;
- O resultado oficial será divulgado na mesma página em data a ser divulgada. Para acessar o resultado é preciso informar número da inscrição e senha ou CPF e senha.

ANEXO A

TÔ NO RUMOR Guia de Oportunidades

EXPEDIENTE

Texto e edição:

Bárbara Lopes

Diagramação:

Marcio Caparica

Ilustrações:

Fernanda Ozilak

Equipe do projeto:

Bárbara Lopes

Gabriel di Pierro

Maria Virginia de Freitas

Natália Lago

Raquel Souza (coordenação)

AÇÃO EDUCATIVA

Rua General Jardim, 660

São Paulo - SP 01223-010

Tel. (11) 3151-2333

tonorumo@acaoeducativa.org

www.tonorumo.org.br

Sumário

Educação 5

ENSINO SUPERIOR 6
Ações afirmativas 6
Enem e SisU 7
Instituições públicas em São Paulo 7
ProUni 8

CURSOS TÉCNICOS

Onde estudar 9

CURSINHOS POPULARES

SisuteC 10

Trabalho 13

Qualificação

Pronatec 14

Emprego

Portal Mais Emprego 15

Capital 15

Guarulhos 16

ABC 16

Aprendizes

Aprendiz Paulista 17

Estágios

Programa Jovem Cidadão 17

Programa de Estágios FUNDAP 18

CIEE 18

Cultura 19

Fomento

VAI 20

Proac 20

Funarte 20

Fundo de Cultura - Santo André 21

Funcultura - Guarulhos 21

Formação

Oficinas Culturais 22

Fábricas de Cultura 23

Apresentação

O Guia de Oportunidades traz informações dirigidas a jovens que estão construindo suas trajetórias de formação profissional e inserção no mundo do trabalho.

Ele faz parte de um conjunto de ações realizadas no âmbito do projeto Tô No Rumo: Jovens e Escolha Profissional, uma iniciativa da ONG Ação Educativa, realizada em parceria com o poder público local. Iniciado em 2013, o projeto tem como objetivo apoiar moças e rapazes na construção de estratégias que possibilitem uma experiência formativa e trajetórias profissionais mais sintonizadas com seus interesses, desejos e projetos.

Reconhecendo que um dos desafios para o delineamento de projetos de futuro profissional relaciona-se ao acesso à informação, sejam elas referentes a onde estudar ou como conseguir um trabalho, o Guia de Oportunidades busca ofertar informações para que seus leitores e leitoras consigam tomar o seu próprio rumo, com maior autonomia e satisfação.

Na seção de Educação, estão listados estabelecimentos que oferecem ensino técnico, ensino superior, cursinhos populares e políticas que facilitam o acesso e permanência nesses espaços. Uma seção foi organizada especialmente para ofertar

informações sobre equipamentos de atendimento ao trabalhador, de educação e/ou capacitação profissional bem como programas que facilitam a entrada no mercado de trabalho. Além disso, incluímos informações de programas e espaços voltados à formação e fomento de atividades culturais.

A maior parte do conteúdo se refere a oportunidades oferecidas pelo poder público ou que são gratuitas, de forma a serem acessíveis a um número maior de pessoas e responderem, do ponto de vista das políticas públicas, às necessidades e direitos da juventude relacionados à educação e trabalho.

É importante lembrar que esse material não esgota todas as informações acerca da inserção profissional, portanto é sempre recomendável a busca de dados complementares que auxiliem o/a jovem a realizar boas escolhas.

Educação

ENSINO SUPERIOR

Existem diferentes tipos de curso superior. A primeira divisão é entre cursos de graduação e cursos sequenciais. Os sequenciais são cursos de curta duração, em média de dois anos. Apesar da rapidez, o interessado deve prestar atenção, pois o diploma desse tipo de curso não dá acesso a mestrado e doutorado e a alguns concursos públicos que exigem graduação.

Os cursos de graduação, por sua vez, podem ser de três tipos:

- **Tecnológicos:** em geral, cursos de três anos de duração. São cursos focados em uma área de atuação, com conteúdo prático.
- **Bacharelados:** são cursos mais longos, de no mínimo quatro anos, e mais abrangentes, com formação mais generalista.
- **Licenciatura:** cursos que oferecem formação para a atuação como professor no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ações afirmativas

Para reparar disparidades no acesso ao ensino superior, diversas instituições oferecem políticas de ação afirmativa, com pontos extras no vestibular ou reserva de vagas, as chamadas cotas. Nas universidades federais, há cotas para estudantes e ex-estudantes de escolas públicas e, dentro desse público, para negros e indígenas. O mesmo acontece na Unesp. O ProUni, por sua vez, é destinado integralmente a estudantes de escolas públi-

cas ou bolsistas em escolas particulares. Já a USP e a Unicamp oferecem bônus para candidatos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas.

Enem e Sisu

Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) existe desde 1998, mas passou por uma reformulação em 2009. A prova passou a ter 180 questões, divididas em quatro áreas: linguagens e códigos, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – além da redação. A prova é realizada em dois dias. O Enem é utilizado para seleção em universidades públicas (pelo Sisu, veja abaixo), para bolsas em universidades privadas (pelo Prouni, veja na página 8), para cursos técnicos (pelo Sisutec, veja na página 10) e para certificação do ensino médio.

Saiba mais: <http://enem.inep.gov.br/>

Sisu

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No segundo semestre de 2013, 54 instituições públicas fizeram seu processo seletivo pelo Sisu, com um total de cerca de 40 mil vagas. As instituições federais devem seguir a Lei das Cotas, portanto, ao fazer a inscrição no Sisu, o candidato pode optar por concorrer às vagas abertas ou às vagas reservadas por critérios socioeconômicos e raciais.

Saiba mais: <http://sisu.mec.gov.br/>

Instituições públicas em São Paulo

Além de oferecer cursos gratuitos, as instituições de ensino superior públicas têm programas de permanência para os estudantes, que podem incluir auxílio para moradia, alimentação, transporte e bolsas. O ingresso é feito através de um processo seletivo, como vestibular ou Enem. Há uma taxa de inscrição para participar desses processos, mas candidatos de escola pública e/ou de baixa renda podem conseguir isenção dessa taxa.

Universidade de Campinas (Unicamp)

Possui campi em Campinas, Limeira, Paulínia e Piracicaba. Oferece cursos de graduação nas áreas de humanidades, ciências biológicas e ciências exatas. O processo seletivo é via Vestibular (Comvest), ENEM, e prova de aptidão para alguns cursos. Há bônus para candidatos de escolas públicas e candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A taxa de inscrição em 2013 foi de R\$ 135. Há isenção de taxa para candidatos de baixa renda, oriundos de escola pública e candidatos às Licenciaturas noturnas.

www.unicamp.br

Universidade de São Paulo (USP)

Possui campi em São Paulo, Bauru, Ribeirão Preto, São Carlos, Piracicaba, Pirassununga e Lorena. Oferece cursos de graduação nas áreas de ciências biológicas, ciências exatas, humanidades, multidisciplinares. A seleção é feita pelo vestibular da Fuvest, com bônus na nota para candidatos de escolas públicas e candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Candidatos de baixa renda e oriundos de escola

pública podem pedir isenção da taxa de inscrição, que em 2013 foi de R\$ 130.

www.usp.br
www.fuvest.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Possui campi em Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Dracena, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Itapeva, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Rosana, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Sorocaba e Tupã. Oferece cursos de graduação nas áreas de humanidades, ciências exatas, ciências biológicas e saúde. São realizados dois vestibulares ao ano (julho e dezembro) e, desde 2014, há reserva de vagas para estudantes de escola pública e para negros e indígenas. A taxa de inscrição é de R\$ 130 (2014), mas vestibulandos que não podem pagar podem pedir isenção.

www.unesp.br
www.unesp.com.br

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Possui campi na Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos e São Paulo. Oferece cursos nas áreas de ciências biológicas, exatas e humanas. O processo seletivo para a maioria dos cursos é pelo Sisu, mas alguns cursos têm também vestibular. Nesses casos, a taxa de inscrição é R\$ 98, com isenção para candidatos de baixa renda.

www.unifesp.br

Universidade Federal do ABC

A Universidade Federal do ABC (UFABC) oferece cursos nas áreas de Ciência e Tecnologia e Ciência e Humanidades. Possui dois campi, em

Educação

Educação

Santo André e em São Bernardo do Campo. O processo seletivo é pelo Sisu.
www.ufabc.edu.br

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Possui campi em Araras, São Carlos e Sorocaba. Oferece cursos de graduação nas áreas de ciências biológicas, ciências exatas e humanidades. Os estudantes devem se candidatar pelo Sisu.
www.ufscar.br

Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)

Fica em São José dos Campos. Oferece cursos de graduação em Engenharia Aeronáutica, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Computação, Engenharia Aeroespacial. A entrada é por vestibular e prova de aptidão. É possível solicitar a isenção da taxa, que foi de R\$ 130 em 2013.
www.ita.br

Fatec – Centro Paula Souza

Oferece cursos superiores de tecnologia, em diversas áreas, com três anos de duração. Há 56 faculdades, em 51 municípios, incluindo São Paulo, Diadema, Guarulhos, Osasco, Santo André e São Bernardo do Campo. O vestibular para ingresso na Fatec ocorre duas vezes ao ano (julho e dezembro). O candidato pode utilizar a nota do Enem para ajudar na nota do vestibular. Há bônus para estudantes afrodescendentes e oriundos de escolas públicas. O valor da taxa de inscrição é R\$ 70, sendo possível solicitar a isenção/redução da taxa.
www.centropaulosouza.sp.gov.br/fatec
www.vestibularfatec.com.br

Instituto Federal de São Paulo

O IFSP tem campi em 30 cidades do estado de São Paulo, incluindo a capital e Guarulhos.

Oferece cursos tecnológicos, de bacharelado (principalmente engenharia) e licenciaturas em ciências exatas e biológicas. O processo seletivo é via Sisu.
www.ifsp.edu.br

ProUni

O Programa Universidade para Todos (ProUni) oferece bolsas integrais e parciais para cursos superiores em instituições privadas. Para participar, o candidato deve ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano anterior e obtido, no mínimo, 450 pontos na média das notas. Não pode ter tirado nota zero na redação. No momento da inscrição, será necessário informar o número de inscrição e a senha usados no Enem e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). O candidato não pode ter diploma de curso superior. Para concorrer à bolsa integral, o estudante deve comprovar renda familiar por pessoa de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais, a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Saiba mais: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

CURSOS TÉCNICOS

O ensino técnico é voltado para estudantes do ensino médio ou para quem já concluiu essa etapa, com o objetivo de permitir uma entrada mais rápida no mercado de trabalho. Existem três modalidades de cursos técnicos:

- **Integrada:** ao terminar o ensino fundamental, você faz uma única matrícula no estabelecimento de ensino especializado. No final da formação, você recebe certificado de conclusão do ensino médio e diploma do curso técnico.
- **Concomitante:** você faz duas matrículas em escolas diferentes, em uma escola de ensino médio e em outra que oferece o curso técnico. Ao final, você recebe dois certificados de conclusão, mas de estabelecimentos distintos. Em geral, nessa modalidade, a instituição que oferece o curso técnico pede comprovação de que o aluno já concluiu o primeiro ano do ensino médio.
- **Subsequente:** você faz o curso técnico apenas depois de terminar o ensino médio, ou seja, depois de concluir a educação básica.

Para mais informações acesse o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC):
<http://pronatec.mec.gov.br/cnct>

Onde estudar

Escolas Técnicas Estaduais (Etecs)

O Centro Paula Souza oferece 132 cursos nas áreas Industrial, Agropecuária e de Serviços. No município de São Paulo, são 43 escolas. Há também unidades em Diadema, Osasco, Santo André, São Bernardo do Campo, entre outras cidades da região metropolitana. A seleção é feita por um Vestibulinho, que acontece duas vezes por ano. Há bônus na pontuação para candidatos que declarem ser afrodescendente e/ou demonstrarem ter cursado integralmente da 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em instituições públicas.
www.centropaulosouza.sp.gov.br

Instituto Federal

Na região metropolitana, há dois polos do Instituto Federal que oferecem cursos técnicos. No campus de Guarulhos, há cursos concomitantes ou subsequentes de automação industrial e informática para internet. Na capital, há cursos integrados (em período integral) de eletrônica, eletrotécnica, informática e mecânica; e cursos concomitantes ou subsequentes de edificações, eletrotécnica e telecomunicações. O processo seletivo é um vestibular, realizado duas vezes por ano. A taxa de inscrição é de R\$ 20 para cursos concomitantes e subsequentes e de R\$ 35 para cursos integrados. Há isenção para candidatos com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa e que tenham concluído o ensino fundamental em escola pública. Há também reserva de vagas para candidatos que estudaram em escola pública, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.
www.ifsp.edu.br

Senai

Oferece cursos de Aprendizagem Industrial, Técnicos, Superiores de Tecnologia, e de Formação

Educação

Inicial e Continuada em diversas áreas. Os cursos técnicos são oferecidos nas modalidades concomitante e subsequente, em áreas industriais como mecânica, eletrônica, telecomunicações e vestuário. São 36 escolas na capital e na Grande São Paulo, incluindo Guarulhos, Osasco, Santo André e São Bernardo. Os cursos técnicos são gratuitos, a seleção ocorre por prova realizada duas vezes ao ano, e a taxa de inscrição é de R\$ 43.
www.sp.senai.br

Sisutec

O Sistema de Seleção Unificada para Cursos Técnicos (Sisutec) é um programa similar ao ProUni, que visa preencher vagas no ensino técnico. Os candidatos devem ter concluído o ensino médio e feito o ENEM. Do total de vagas, 85% são destinadas aos candidatos que cursaram o ensino médio na rede pública ou na rede privada na condição de bolsista integral. As vagas são ofertadas em instituições da rede pública, privada e do Sistema S (SESI e Senai). Os cursos têm de um a dois anos de duração, com carga horária entre 800 e 1.200 horas-aula.
<http://sisutec.mec.gov.br/>

CURSINHOS POPULARES

Desde o final da década de 1990, têm surgido no Brasil cursinhos pré-vestibulares populares, comunitários e alternativos. Gratuitamente ou com mensalidades mais acessíveis, esses espaços oferecem aulas de preparação de jovens para exames como o vestibular e o Enem. Além das aulas de reforço para instrumentalizar os estudantes para os exames de acesso, muitos cursinhos também se constituem em espaços de formação política, mediante a sensibilização e mobilização voltadas para questões como a implementação de ações afirmativas, cotas e de inclusão no nível superior de ensino.

Cursinho da Poli

Criado em 1987 dentro da Cidade Universitária da USP, por um grupo de estudantes da Escola Politécnica, o cursinho saiu do campus em 1996 e começou um processo de expansão. Hoje conta com três unidades: na Zona Oeste, Sul e Leste. As mensalidades variam de R\$ 146 a R\$ 382.

- **Lapa:** Av. Ermanno Marchetti, 576 | (11) 2145-7654
- **Itaquera:** Rua Sabbado D'Angelo, 2078 | (11) 2522-5554
- **Santo Amaro:** Rua Desembargador Bandeira de Mello, 469 | (11) 5524-6404

Central de atendimento: (11) 2145-7654
www.cursinhodapoli.net.br/web/relacionamento@cursinhodapoli.org.br

Cursinho Medensina

Fundado em 2002, é coordenado por estudantes da faculdade de medicina da USP e mantido apenas com o dinheiro das inscrições. O cursinho funciona somente no período noturno, com aulas de segunda a sexta.

Av. Dr. Arnaldo, 455, subsolo – Clínicas | (11) 3061-9292
www.medensina.com | medensina_fmusp@gmail.com

Cursinho Vinte de Novembro

Organizado por alunos e ex-alunos da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) desde 2002, especializado no vestibular para as Fatecs. As mensalidades variam entre R\$ 160 e R\$ 200, e alunos de escola pública têm bolsa de 40%.

- **Bom Retiro:** Av. Tiradentes, 848 | (11) 3105-5539 / (11) 3101-6113
- **Santo Amaro:** Rua Bragança Paulista, 460
- **Bresser:** Av. Celso Garcia, 804

www.vintedenovembro.com.br
contato@vintedenovembro.com.br

Cursinho Popular Acepusp

Mantido pela Associação Cultural dos Estudantes e Pesquisadores da USP (Acepusp), existe desde 2001. O cursinho visa atender estudantes de baixa renda. As aulas acontecem nos períodos matutino, vespertino, noturno e aos sábados. A taxa de inscrição é de R\$ 60 e as mensalidades variam de R\$ 102 a R\$ 220. Há bolsas de estudo que variam de 10% a 100% de acordo com avaliação socioeconômica.

- **Rua da Consolação, 1909 – Consolação |** (11) 3258-1436 / (11) 3231-0692

www.cursinhopopular.com
secretaria@cursinhopopular.com.br

Cursinho Experimental do Crusp

Projeto social da Associação de Educadores da USP (Aeusp), foi criado em 1998 e recebe apenas estudantes oriundos de escola pública. A taxa de inscrição é de R\$ 50. O valor semestral fica em torno de R\$ 400. No geral são concedidas de 20 a 30 bolsas por semestre, variando de 10% a 100%. O material é próprio e já incluso nos valores.

- **Av. Professor Mello Moraes, 1235 – Bloco F – Térreo – sala 13 – Cidade Universitária |** (11) 3091-3189

www.cursinhodocrusp.com.br
cursinhodocrusp@gmail.com

Cursinho do Núcleo da Consciência Negra

Fundado em 1988, oferece cursos pré-vestibulares e de idiomas a estudantes de baixa renda. Há uma taxa de inscrição de R\$ 25 e R\$ 10 mensais para material. As aulas acontecem à tarde e à noite, de segunda a sábado.

- **Av. Professor Lúcio Martins Rodrigues, Bloco 3, Travessa 4 – Cidade Universitária |** (11) 3091-4291

www.ncn.org.br
nucleodeconscienciadanegra@gmail.com
contato@ncn.org.br

Cursinho do XI de Agosto

Criado por estudantes da Faculdade de Direito da USP, atualmente é mantido por uma associação de professores. Para participar é necessário estar no último ano ou ter concluído o Ensino Médio. A taxa de inscrição é de R\$ 50 e as mensalidades variam de R\$ 200 a R\$ 280, sendo possível fazer a prova de bolsa para obter desconto de 20% a 80%.

Rua Eduardo Chaves, 56 – próximo do Metrô Armênia | (11) 2849-6188
<http://www.cursinhodoxiagosto.com.br/> | contato@cursinhodoxiagosto.com.br

Cursinho Uneafro

Fruto de um trabalho de mais de dez anos, organiza núcleos de cursinhos pré-vestibulares para a juventude negra e empobrecida. As turmas se iniciam nos meses de março e agosto e as aulas ocorrem durante a semana à noite. É cobrada apenas uma taxa de R\$ 20 por mês e a apostila custa R\$ 35. São 42 núcleos em 19 cidades do Estado de São Paulo.

- **Escritório Central:** Rua Abolição, 167 – Bela Vista | (11) 4111-9383 / (11) 3105-2516 ramal 2

www.uneafrobrasil.org
uneafrobrasil@gmail.com
escritorio.uneafro@gmail.com

Educação

Educação

Cursinho Educafro

Oferece aulas voltadas para afrodescendentes e famílias de baixa renda. Para participar é necessário preencher o cadastro no site, participar da reunião de acolhida e realizar uma prova de cidadania. Após a aprovação, a Educafro encaminhará para a unidade mais próxima.

• Rua Riachuelo, 342 - Conjunto 05 - Largo São Francisco | (11) 3106-2790 / (11) 3105-8859
www.educafro.org.br | site@educagro.org.br

Cursinho FEA-USP

Fundado por estudantes da FEA-USP, oferece cursos a preços reduzidos e bolsas de estudos. Há uma prova de seleção e uma entrevista socioeconômica. A inscrição é de R\$ 35 e o curso custa entre R\$ 300 e R\$ 400, que pode ser parcelado.

Av. Professor Luciano Gualberto, 908 - FEA5 - Sala 16 - Cidade Universitária | (11) 3091-6491
www.cursinhofeausp.com.br
cursinhofeausp@cursinhofeausp.com.br

Rede Emancipa

A Rede Emancipa é um movimento social que visa inserir estudantes de baixa renda nas universidades, principalmente públicas e nas particulares com bolsas de estudo. O cursinho é inteiramente gratuito. São sete cursinhos na Grande São Paulo.

http://redeemancipa.org.br

Cursinho Popular Mafalda

Podem participar estudantes que estão cursando ou concluíram o ensino médio na rede pública, ou que sejam bolsistas em escolas particulares. Também é necessário ter renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa. Os alunos pagam apenas uma taxa única na matrícula, no valor de R\$ 70.

• Cidade Ademar: Rua Joaquim Forzano, 50 - Bairro Vila Guacuri
• Tatuapé: Universidade Cidade de São Paulo | BLOCO G Rua José Fernandes Torres, 12

www.cursomafalda.com.br

Ferraz: Rua Walter Souza Costa, 347 - Jd. Primavera - Ferraz de Vasconcelos/SP | ferraz@cursomafalda.com.br

Cursinho Pré-Vestibular Jeanine Aboulafia - CUJA

É um projeto social vinculado à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). As aulas acontecem durante a semana à noite, com atividades complementares aos sábados. A mensalidade é de cerca de R\$ 70. Os candidatos devem ter concluído pelo menos o segundo ano do ensino médio. A seleção é feita por uma prova classificatória.

Rua Borges Lagoa, 438, 12º andar - Vila Clementino | (11) 5576-4422
http://www.cujaunifesp.com/ | cursinho.cuja@gmail.com

Instituto Henfil

O cursinho é mais barato porque não tem fins lucrativos e cobra somente pela manutenção do projeto. Há unidades na capital, Guarulhos, Osasco, Santo André, São Bernardo, Mauá e Diadema.

www.institutohenfil.org.br

Cursinho Popular da Periferia

É uma iniciativa do Movimento dos Sem Universidades (MSU) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. As aulas são ministradas em diversos CEUs e acontecem aos sábados das 8h às 17h e aos domingos, das 8h às 12h.

www.msu.org.br

Escola Preparatória da UFABC

Curso preparatório para o Enem, totalmente gratuito, oferecido pela Universidade Federal do ABC, para alunos e ex-alunos de escola pública. Há uma prova de seleção classificatória. As aulas são ministradas de segunda à sexta, no período vespertino ou noturno, com atividades extras aos sábados.

• Escola Preparatória Mauá: Rua General Osório, 75 - Centro - Mauá-SP
• Escola Preparatória Santo André: Avenida dos Estados, 5001 - Bairro Bangú - Santo André-SP

www.epufabc.blogspot.com.br

cursinhoeputabc@gmail.com

Trabalho

A juventude brasileira está fortemente presente no mundo do trabalho. Quase 30% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão na População Economicamente Ativa (PEA), um número expressivo, ainda que a participação tenha diminuído na última década. Essa entrada no mercado de trabalho é muito marcada pelo desemprego maior que entre os adultos e por trabalhos mais precarizados, principalmente entre os jovens mais pobres. Com isso, os jovens têm obstáculos para conciliar o trabalho com estudos e a vida familiar. Por isso, programas de estágios e de aprendizagem, que têm jornadas menores, podem ser um caminho para a entrada dos jovens. Também é importante lembrar que, em todos os casos, a lei proíbe discriminações de sexo, idade, cor e situação familiar.

QUALIFICAÇÃO

Os cursos de qualificação profissional são formações mais curtas, voltadas para o ingresso (ou retorno) no mercado de trabalho. Esse tipo de curso também costuma ser mais flexível em relação às exigências de formação escolar. Não conferem diploma, mas certificações para uma determinada atividade profissional.

Pronatec

Além do acesso a cursos técnicos (veja Sisutec, na página XX), o programa do governo federal também oferece cursos de qualificação para jovens e trabalhadores, na modalidade Formação Inicial e Continuada

(FIC). A carga horária mínima é de 160 horas, com no máximo 4 horas diárias e em todos os períodos. Os cursos se distribuem em 13 eixos tecnológicos, como produção industrial e infraestrutura. Para descobrir os cursos oferecidos na sua cidade, acesse o site e preencha o estado, município e sua escolaridade.

http://pronatec.mec.gov.br/inscricao/

CPEJA - Centros Públicos de Educação de Jovens e Adultos

Nesses espaços, a Prefeitura de Santo André oferece cursos livres e profissionalizantes na área de construção civil, beleza, costura industrial, marcenaria, alimentos e informática. Para se inscrever é necessário ter idade mínima de 15 anos para os cursos de informática e 18 anos para os demais cursos e ter ensino fundamental completo.

• CPEJA João Amazonas: Rua Antonio Sebastião Esquivel, s/n, Parque Capuava. Telefone: (11) 4975-5352
• CPEJA Valdemar Mattel: Av. Arthur de Queiroz, 399, Casa Branca. Telefone: (11) 4432-2990
• CPEJA Armando Mazzeo: Rua Carnaúba, s/n, Vila Príncipe de Gales. Telefone: (11) 4438-8883
• CPEJA Governador Miguel Arraes: Rua Tamarutaca, 175, Vila Guimar. Telefone: (11) 4994-9343

EMPREGO

Nesses centros, o interessado pode consultar se há alguma vaga disponível para seu perfil profissional. Se houver, ele já é encaminhado para o processo seletivo. Além disso, esses espaços também fazem emissão da carteira de trabalho, inclusão em cursos de qualificação e outros programas governamentais.

Portal Mais Emprego

No site é possível obter informações sobre seguro-desemprego e abono salarial, encontrar vagas de trabalho de acordo com seu perfil profissional e cursos de qualificação.

http://maisemprego.mte.gov.br/

Capital

Centros de Apoio ao Trabalho (CAT)

• Luz: Av. Prestes Maia, 913 / 919
• S4: Rua Alvares Penteado, 49
• Cidade Tiradentes: Rua Milagre dos Peixes, 357
• Itaquera: Rua Augusto Carlos Bauman, 851
• Penha: Rua Candapui, 492 (dentro da Subprefeitura da Penha)
• Tatuapé: Rua Padre Estevão Pernet, 615
• Itaim Paulista: Av. Marechal Tito, 3.012
• São Mateus I: Av. Mateo Bei, 1.641
• São Mateus II: Rua Rubei Chohfi, 1.400
• São Miguel Paulista I: Av. Imperador, 1900
• São Miguel Paulista II: Rua Dona Ana Flora Pinheiro de Souza, 76
• Vila Prudente: Av. Do Oratório, 172

Trabalho

• Mooca: Rua Taquari, 549
• Aricanduva: Rua Alucuri, 699 - Vila Carrão
• Cidade Tiradentes: Rua Milagre dos Peixes, 357
• Itaquera: Rua Augusto Carlos Bauman, 851
• Penha: Rua Candapui, 492
• Itaim Paulista: Av. Marechal Tito, 3.012
• Ermelino Matarazzo: Av. São Miguel, 5.550
• Santana: Rua Voluntários da Pátria, 1.553
• Santana II: Av. Tucuruvi, 808
• Tucuruvi: Av. General Ataliba Leonel, 2.764
• Casa Verde: Av. Ordem e Progresso, 1.001
• Perus: Rua Ylídio Figueiredo, 349
• Jacanã: Av. Luis Stamatidis, 300
• Vila Maria: Rua General Mendes, 111
• Brás: Av. João Marcelino Branco, 95, Vila Nova Cachoeirinha
• Lapa I: Rua Monteiro de Melo, 342
• Pirituba: Rua Dr. Felipe Pinel, 12
• Lapa II: Rua Afonso Sardinha, 201
• Lapa III: Rua Guacurus, 1000
• Pinheiros: Av. Nações Unidas, 7123
• Butantã: Rua Uplano da Costa Manso, 201
• Santo Amaro: Praça Floriano Peixoto, 54 - Térreo
• Ipiranga: Rua Lino Coutinho, 444
• Interlagos: Av. Interlagos, 6.122
• Jabaquara: Av. Eng. Armando de Arruda Pereira, 2.314
• Cidade Ademar: Av. Yervant Kissajikian, 416
• Parelheiros: Sadamu Inoue, 5.252
• Campo Limpo: Rua Nossa Senhora do Bom Conselho, 59
• Capela do Socorro: Rua Cassiano dos Santos, 499 - Jd. Clipper
• M'Boi Mirim: Av. Guarapiranga, 1.265 - Pq. Alves de Lima
• Vila Mariana: Rua José de Magalhães, 500

Trabalho

Postos de Atendimento ao Trabalhador

- **Barra Funda**: Rua Mario de Andrade, s/nº (Estação Barra Funda)
- **Brás**: Praça Agente Cicero, s/nº (Estação CPTM Brás)
- **Casa Trabalhador Mário Covas**: Rua Boa Vista, 170, 1º Andar, Bloco 3
- **Itaim Paulista**: Rua Padre Virgílio Campello, 150 - Encosta Norte
- **Jacaré**: Rua Ari da Rocha Miranda, 36 - Jova Rural
- **Jaraguá**: Estrada de Taipas, 990 - Jardim Panamericano
- **Campo Limpo**: R. José Manoel Camisa Nova, 100 - Jardim São Luis
- **Ermelino Matarazzo**: Rua Miguel Rachid, 311 - Vila Paranaguá
- **Guanabaz**: Rua Antônio Tadeu, 59,
- **Poupatempo Itaquera**: Rua do Contorno, 60 (dentro do Metrô Itaquera)
- **Poupatempo Santo Amaro**: Rua Amador Bueno, 176/258 (próximo ao Largo Treze de Maio)
- **Poupatempo Sé**: Rua do Carmo, s/nº

Guarulhos

Postos de Atendimento ao Trabalhador

- **Poupatempo**: Rua José Campanella, 05 - Macedo (próximo à Rodovia Presidente Dutra)

Centro Integrado de Emprego, Trabalho e Renda

- **Centro**: Rua Dr. Gastão Vidigal, 200 (Próximo ao Cartório de Registro Civil)

- **Vila Augusta**: R. Antônio Iervolino, 225 (Travessa da Av. Guarulhos)
- **Cumbica**: Av. Cap. Aviador Walter Ribeiro, 359 (Próximo ao cartório do Jd. Cumbica)
- **Pimentas**: Av. Juscelino Kubitschek, 2760, Pq. São Miguel (próximo ao INSS)

ABC

Posto de Atendimento ao Trabalhador

- **Mauá**: Rua Santa Cecília, 489, Matrix, Mauá
- **São Caetano do Sul**: Rua Major Carlo Del Prete, 651, São Caetano do Sul

Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda

- **Artur de Queirós**: Avenida Artur de Queirós, 720, Bairro Casa Branca, Santo André. Telefone: 4979-3699
- **Posto Sigma**: Rua Sigma, 300, Vila Mazzei, Santo André. Telefone: (11) 4436-2135

Central de Trabalho e Renda

- Rua Marechal Deodoro, 2316, Centro, São Bernardo do Campo. Telefone: (11) 4128-1230

Trabalho

APRENDIZES

É uma modalidade de trabalho para jovens, entre 14 e 24 anos (exceto no caso de pessoas com deficiência), associada à formação profissional. Os jovens devem estar cursando ensino fundamental ou médio e frequentar ensino técnico profissional, em convênio com a empresa. O aprendiz é contratado por no máximo dois anos, com carteira de trabalho assinada, com os direitos trabalhistas, como férias e 13º, garantidos. A jornada de trabalho deve ser de até seis horas por dia, podendo chegar a oito caso o aprendiz já tenha concluído o ensino médio e se as horas considerarem a aprendizagem teórica.

Aprendiz Paulista

É um programa do governo do estado, para intermediar a busca de vagas de aprendizagem oferecidas por empresas. É voltado para os estudantes matriculados em escolas técnicas do Centro Paula Souza. O interessado deve preencher um cadastro no site do programa.

www.empregasaopaulo.sp.gov.br

ESTÁGIOS

Pela Lei de Estágios em vigor, o estágio é uma atividade educativa desenvolvida no ambiente profissional, mas não caracteriza relação de emprego. Podem ser estagiários estudantes de ensino médio e superior, da educação profissional e do ensino fundamental na modalidade profissional (caso da Educação de Jovens e Adultos). O estagiário deve ser acompanhado por um professor-orientador e, pelo lado do contratante, por um supervisor. Para o ensino médio regular e profissional e superior jornada não pode passar de seis horas por dia e 30 por semana. No caso em que o estágio não é obrigatório, deve haver bolsa ou outra forma de remuneração e auxílio-transporte. Também é importante saber que agentes de integração não podem cobrar qualquer taxa dos estudantes.

Programa Jovem Cidadão

O Programa Jovem Cidadão oferece inclusão ao mercado de trabalho por meio de estágio remunerado nas áreas da indústria, comércio e prestação de serviços para estudantes, com idade entre 16 e 21 anos, do ensino médio da rede pública estadual da Região Metropolitana de São Paulo. O estágio tem a duração de seis meses. Os interessados podem se inscrever na secretaria da escola ou pela internet.

www.meuprimeirotrabalho.sp.gov.br

16

17

Trabalho

Programa de Estágios FUNDAP

Oferece estágios em órgãos públicos da administração estadual para estudantes de nível superior, educação profissional de nível médio e ensino médio regular ou educação de jovens e adultos. Os estágios têm duração de um ano, podendo ser prorrogado por mais um. O valor da bolsa varia de acordo com a carga horária, que pode ser de 4 ou 6 horas. O processo seletivo é feito através de seleção pública e para participar é necessário preencher a ficha no site.

www.estagios.fundap.sp.gov.br

CIEE

O Centro de Integração Empresa-Escola é uma organização privada sem fins lucrativos que intermedia vagas de estágio e aprendizagem para estudantes de nível médio, técnico e superior. Os estudantes podem se cadastrar pelo site ou pessoalmente, nas unidades.

www.ciee.org.br

- **Telefone do Estudante**: (11) 3046-8211

São Paulo

- **Sede**: Rua Tabapuá, 540, Itaim Bibi. Telefone: 3040-9800
- **Prédio Escola Genebra**: Rua Maria Paula, 212, Centro. Telefone: (11) 3111-3012
- **Prédio Escola Bacelar**: Rua Dr. Bacelar, 1080, Vila Clementino. Telefone: (11) 5594 2004
- **Mackenzie**: Rua Itambé, 135, Prédio 19, Consolação
- **Uninove Santo Amaro**: Rua Amador Bueno, 389/491, Santo Amaro
- **Puc**: Rua Ministro Godói, 969, Perdizes

- **São Judas Tadeu**: Rua Taquari, 546, 2º andar, Sala 201c, Mooca
- **Uniban**: Estrada do Campo Limpo, 3677, Campo Limpo
- **Unicusp**: Avenida Dr. Ussiel Cirilo, 225, Portaria C, São Miguel Paulista
- **Unip**: Avenida Marquês de São Vicente, 3001, Barra Funda
- **Uniradial**: Avenida Jabaquara, 1870, Saúde
- **Unisantana**: Avenida Voluntários da Pátria, 421, Santana

ABC

- **São Bernardo do Campo**: Rua Jacquey, 122. Telefone: (11) 4126-9200
- **São Caetano do Sul**: Rua Alegre, 1162. Telefone: (11) 4228-9310

Guarulhos

- Rua Luiz Faccini, 553. Telefone: (11) 2468-7000

Cultura

18

O envolvimento em projetos culturais é uma oportunidade para jovens começarem a construir caminhos ou para experimentarem processos de expressão criativa. O acesso a novas tecnologias, para produção, remixagem e divulgação, tem permitido maior visibilidade aos movimentos de cultura da periferia. Destacamos aqui alguns programas de apoio financeiro (fomento) a grupos culturais e espaços que oferecem formação artística e técnica para atuar com diversas linguagens, como artes cênicas, vídeo, música, artes visuais, literatura, entre outras.

FOMENTO

VAI

O programa de Valorização de Iniciativas Culturais (VAI), da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, apoia atividades artísticas e culturais no município, principalmente de jovens e adultos de baixa renda e nas regiões que não contam com equipamentos culturais. A modalidade VAI I destina-se a projetos realizados por jovens de 18 a 29 anos, com orçamento de até R\$ 30 mil. A modalidade VAI II não tem limite de idade e financia projetos de até R\$ 60 mil, para grupos que tenham pelo menos dois anos de atividade ou que tenham sido contemplados pelo VAI I desde sua instituição.

O VAI apoia diversos tipos de ação: criação em diversas linguagens artísticas, gestão de espaços, articulação de redes e formação cultural, entre outros. Uma característica

importante é que a inscrição é feita por pessoas físicas, ou seja, não é necessário abrir uma empresa ou organização formal. Além disso, o processo de inscrição é relativamente simples. As inscrições abrem normalmente no início do ano.

<http://bit.ly/programavai>

Proac

O programa de incentivo cultural do governo de São Paulo lança cerca de 40 concursos abertos (editais) ao longo do ano, voltado para diferentes tipos de projeto. Em 2013, por exemplo, houve editais para hip hop, cultura digital, culturas negras, cultura indígena, culturas populares e tradicionais, saraus culturais, entre outros. Os editais são abertos para pessoa física ou jurídica.

<http://bit.ly/fomentoproac>

Funarte

A Fundação Nacional de Artes (Funarte) é um órgão do governo federal que promove programas de incentivo à produção e capacitação de artistas. Os editais lançados pela Funarte compreendem diversas áreas: artes visuais, circo, dança, literatura, música, teatro e artes integradas. Para saber como participar, é preciso observar as regras de cada edital, mas normalmente são abertos para pessoas físicas e, em alguns casos, pessoas jurídicas.

• Alameda Nothmann, 1058, Campos Eliseos.
Telefone: (11) 3662-5177
www.funarte.gov.br

Fundo de Cultura – Santo André

O edital apoia projetos de pessoas físicas e jurídicas de todos os segmentos artísticos. Em 2014, o valor total destinado aos projetos foi de R\$ 70 mil. Os projetos são avaliados de acordo com a abrangência territorial e a contrapartida em difusão cultural, entre outros critérios.

• Informações: (11) 4433-0198 e (11) 4433-0752
www.santoandre.sp.gov.br

Funcultura – Guarulhos

O Fundo Municipal de Cultura de Guarulhos é voltado para pessoas físicas, residentes no município, e pessoas jurídicas. As áreas compreendidas são artes cênicas, artes visuais, literatura, memória e patrimônio histórico, música e cultura popular. O interesse social do projeto é um dos critérios de avaliação.

• Informações: (11) 2087-4160 e (11) 2087-4161
contatocultura@guarulhos.sp.gov.br
<http://bit.ly/culturaguarulhos>

FORMAÇÃO

Centro Cultural da Juventude – Cachoeirinha

O espaço, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, tem espaços para apresentações, biblioteca, laboratórios e estúdios. Entre os cursos e oficinas, estão o programa Vocacional, que promove a emancipação por meio do trabalho artístico-pedagógico, e o Programa de Iniciação Artística (PIA), voltado para crianças e adolescentes.

• Av. Deputado Emilio Carlos, 3.641, Vila Nova Cachoeirinha. Telefone: (11) 3984-2466
comunica@ccj.art.br
ccjuve.prefeitura.sp.gov.br

Centro de Formação Cultural de Cidade Tiradentes

O centro, na Zona Leste de São Paulo, conta com biblioteca, teatro, telecentro, salas para capacitação, além do primeiro cinema do bairro. O local oferece programação cultural para a população da região e cursos de formação técnica em profissões ligadas à arte e à cultura.

• Av. Inácio Monteiro, 6900, Cidade Tiradentes.
• Telefone: (11) 2555-2840
<http://bit.ly/cfctiradentes>

Escola de Artes César Antonio Salvi – Osasco

Oferece cursos gratuitos nas áreas da música, dança, artes cênicas e artes visuais. Conta ainda com uma sala de espetáculos, o Teatro Nivaldo Santana, com 130 lugares.

• R. Tenente Avelar Pires de Azevedo, 360, Centro.
• Telefone: (11) 3685-1648
escoladeartes@osasco.sp.gov.br
• Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8h às 22h

Estação Jovem – São Caetano

O espaço oferece oficinas artísticas e esportivas, cursos profissionalizantes, exposições, shows, palestras, workshops, demos de skate, campeonatos esportivos, saraus apresentações de teatro e dança, entre outras atividades. A Estação Jovem tem ainda um estúdio, que pode ser usado por músicos para ensaios e treinos.

• Rua Serafim Constantino, s/nº (Piso Superior do Módulo II do Terminal Rodoviário Nicolau Delic), Centro, São Caetano do Sul.
• Telefone: (11) 4226-5518 / (11) 4226-5720
juventude@saocaetanodosul.sp.gov.br
• Funcionamento: segunda-feira, das 12h às 20h; terça a sexta das 10h às 20h; sábado, domingo e feriados, das 12h às 18h

Oficinas Culturais

As Oficinas Culturais, mantidas pelo governo estadual, atuam na difusão e formação cultural em teatro, música, artes plásticas, dança, fotografia, circo, gestão cultural e audiovisual, entre outras áreas. As atividades são voltadas para perfis diversos, de iniciantes a pessoas com nível avançado de conhecimento.

www.oficinas culturais.org.br

Oficina Cultural Alfredo Volpi

• Rua Américo Salvador Novelli, 416, Itaquera
• Telefone: 2205-5180
avolpi@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: terça a sexta-feira das 13h às 22h e sábado das 9h às 18h

Oficina Cultural Amácio Mazzaropi

• Avenida Rangel Pestana, 2.401, Brás
• Telefone: (11) 2292-7071 / (11) 2292-7711
amaciomazzaropi@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: terça a sexta-feira, das 13h às 22h, e sábado, das 9h às 18h

Oficina Cultural Luiz Gonzaga

• Rua Amadeu Gamberini, 259, São Miguel Paulista
• Telefone: 2956-2449 / 2058-1200
luizgonzaga@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 13h às 22h

Oficina Cultural Maestro Juan Serrano

• Rua Joaquim Pimentel, 200, Cohab Taipas
• Telefone: (11) 3994-3362 / 3971-3640
juanserrano@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 8h às 19h, e sábado, das 13h às 18h

Oficina Cultural Metropolitana

• Rua Lubavitch, 64, Bom Retiro
• Telefones: (11) 4096-9810 / (11) 4096-9893
ocmetropolitana@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 10h às 19h

Oficina Cultural Oswald de Andrade

• Rua Três Rios, 363, Bom Retiro
• Telefone: (11) 3222-2662 / (11) 3221-4704
oswalddeandrade@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 9h às 22h, e sábado, das 10h às 18h

Oficina da Palavra Casa Mário de Andrade

• Rua Lopes Chaves, 546, Barra Funda
• Telefone: (11) 3666-5803 / (11) 3826-4085
casamariodeandrade@oficinas culturais.org.br
• Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 13h às 22h, e sábado, das 9h às 13h

Fábricas de Cultura

O projeto do governo do estado instalou unidades em áreas de maior vulnerabilidade juvenil, de acordo com indicadores de frequência escolar, violência, entre outros. As Fábricas oferecem iniciação artística nas áreas de música, teatro, circo, dança, multi-meios, xadrez e artes plásticas.

Sapopemba

• Rua Augustin Luberti, nº 300 com a Rua André Thevet, s/n.
• Telefone: (11) 2012-5803

Itaim Paulista

• Rua Estudantes da China, 500.
• Telefone: (11) 2025-1991

Vila Curuçá

• Rua Pedra Dourada, s/nº.
• Telefone: (11) 2016-3316

Capão Redondo

• Rua Algard, 82.
• Telefone: (11) 5822-5240

Jardim São Luis

• Rua Antônio Ramos Rosa, 37.
• Telefone: (11) 5510-5530

Parque do Belém

• Avenida Celso Garcia, 2231.
• Telefone: (11) 2618-3447

Vila Nova Cachoeirinha

• Rua Franklin do Amaral, 1281.
• Telefone: (11) 2233-9270

Jaçanã

• Rua Raimundo Eduardo da Silva, 138.
• Telefone: (11) 2240-5353