UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELO D. BEZERRA DE MENEZES

**A formação escolar do trabalhador juvenil no contexto da Lei da Aprendizagem
(Lei nº 10.097/00)**

SÃO PAULO
2018

MARCELO D. BEZERRA DE MENEZES

**A formação escolar do trabalhador juvenil no contexto da Lei da Aprendizagem
(Lei nº 10.097/00)**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valentina
Assumpção Galian.

SÃO PAULO
2018

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
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.06
M543f	Menezes, Marcelo D. Bezerra de A formação escolar do trabalhador juvenil no contexto da Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/00) / Marcelo D. Bezerra de Menezes; orientação Cláudia Valentina Assumpção Galian. São Paulo: s.n., 2018. 166 p.; grafs.; tabs.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Ensino Médio 2. Juventude 3. Lei da aprendizagem I. Galian, Cláudia Valentina Assumpção, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

MENEZES, Marcelo Duarte Bezerra de.

A formação escolar do trabalhador juvenil no contexto da Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/00)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian – Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Renata Cristina Barrichello Cunha – Universidade Metodista de Piracicaba

Assinatura: _____

Prof. Dr. Roberto Della Santa Barros – Universidade Federal Fluminense

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de Sara Ceribelli, “Ciribinha”, a rosa vermelha de Piracicaba, eternamente presente...

AGRADECIMENTOS

Duas pessoas foram diretamente imprescindíveis para a realização deste trabalho, merecendo aqui um agradecimento especial...

Em primeiro lugar, toda gratidão deste mundo à Renata Ceribelli, pelo amor, pelo carinho, por todo apoio e inspiração, pelo companheirismo, pelas manhãs de café e sol no quintal e, principalmente, pelo exemplo de ser humano integral que é, pelo exemplo de mulher, de mãe, professora, pesquisadora, mestre de obra e um largo etecetera, largo mesmo... Sua presença é muito viva nesse trabalho, desde seus momentos iniciais, até as etapas de sua realização. “Gracias a la vida”, por ter me dado tanto, enfim, pelo encontro...

Também agradeço à minha orientadora, professora Cláudia Valentina, pela parceria, pela generosidade, pela compreensão e pela competência com que me ajudou a desenvolver esse trabalho. Tratou-se de uma relação de orientação verdadeiramente horizontal, de boas trocas e muito aprendizado. Um exemplo pessoal e profissional que certamente levarei comigo. “Gracias a la vida”, por me reservar a melhor orientadora do mundo.

Agradeço também,

Aos meus pais, Rita e Marcelo, minha irmã Bebel, pelo apoio incondicional de sempre....

Aos jovens que participaram dessa pesquisa com toda disposição.

Aos amigos do “Grupo da Gente”, que em tempos de solidão real, foram virtualmente presentes, com muita alegria....

À Isabela e Luana Ceribelli, pela amizade, pelo carinho e por fazerem me sentir em família. À “Zabelinha”, agradeço ainda, pela troca, pelo ouvido e pelas manhãs de sol, fumaça e prosa. Foi importante...

Aos professores Beto Della Santa e Renata Barrichello Cunha por participarem da banca de avaliação dessa dissertação.

À professora Kimi Tomizaki, pelas decisivas contribuições na banca de qualificação.

Aos companheiros/as com quem estive nas lutas políticas do magistério, especialmente, professora Natália e professor André, com quem compartilhei momentos importantes da experiência política.

Ao CNPQ pela bolsa de estudos.

Agradeço, finalmente, a todas as forças, carnavais e espirituais, que trabalham em benefício do bem, do justo e do progresso de nossa existência enquanto espécie....

RESUMO

MENEZES, Marcelo Duarte Bezerra de. **A relação de jovens aprendizes com o saber: A formação escolar do trabalhador juvenil e a Lei da Aprendizagem (10.097/00)**. 163 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Este trabalho de pesquisa localiza-se no campo temático da formação escolar, na interface com o mundo do trabalho. Assim, foi realizado um estudo qualitativo acerca da relação que os jovens trabalhadores (aprendizes), estudantes do Ensino Médio, estabelecem com os saberes escolares sob a mediação da escola pública estadual paulista. Definiu-se a questão-problema desta pesquisa pela seguinte indagação: como se constitui a relação dos jovens trabalhadores-aprendizes com o saber, num contexto entremeado pela formação escolar de nível médio e o mundo do trabalho? E ainda, de forma complementar: como as perspectivas curriculares oficiais do estado de São Paulo, que informam as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola pública, são interpretadas e ressignificadas por esses jovens em seus processos escolares? Assumiu-se como objetivo contribuir com alguns elementos para o aprofundamento da discussão sobre o problema da formação escolar de massas, em suas articulações, subjetivas e objetivas, com o fenômeno social mais amplo da precarização do trabalho juvenil, no período entre 2008-2015, focalizando a relação dos jovens estudantes aprendizes com os saberes escolares e o mundo do trabalho, a partir da Lei da Aprendizagem, nº 10.097/00. A noção de relação com o saber formulada por Bernard Charlot (2000) embasou a construção do objeto desta pesquisa e funcionou como conceito-guia para interpretar a complexidade das relações de precarização presentes tanto no campo educacional quanto no mundo do trabalho, sob a ótica da juventude que trabalha e estuda.

Para analisar as relações entre escola, conhecimento e currículo, foram mobilizados conceitos de autores como Gimeno Sacristán, Michael Young e Dermeval Saviani. Os procedimentos consistiram em análises documentais e bibliográficas, bem como na aplicação de balanço dos saberes e no desenvolvimento de grupo focal. Evidenciou-se nesse processo de pesquisa, que a formação escolar desse segmento social, orientada pela noção de competências, é pautada por uma relação instrumental com os saberes e com a escola, coincidindo em muito com as premissas da formação técnica-profissional, também marcada por uma relação pragmática com os conhecimentos. Nesse sentido, a pesquisa aponta para indícios concretos que confirmam a hipótese inicial, que relaciona essa formação escolar de massas com o fenômeno mais amplo da precarização do trabalho juvenil na contemporaneidade, o que se expressa nas inúmeras dificuldades encontradas por esses jovens para, na escola, acessar o conhecimento que lhes possibilite entender a prática social em sua complexidade.

Palavras-chave: Ensino Médio, Juventudes, Relação com o saber, Lei da Aprendizagem.

ABSTRACT

MENEZES, Marcelo Duarte Bezerra de. **The relationship of young learners with the knowledge: The school education of the youth worker and the law of learning.** 163 p. Dissertation (Masters) – Education University, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This research locates in the thematic field of school education, in the interface with the world of work. Thus, a qualitative study was carried out about the relationship that the young workers (apprentices), students of the High School, established with the school knowledge under the mediation of the state public school of São Paulo. The problem-solving question of this research was defined by the following question: how does the relationship between the young workers and the learners constitute in a context interspersed with middle-level education and the world of work? And yet, in a complementary way: how are the official curricular perspectives of the state of São Paulo, which inform the pedagogical practices developed in the public school space, are interpreted and re-signified by these young people in their school processes? The objective was to contribute with some elements to deepen the discussion about the problem of mass school education, in its articulations, subjective and objective, with the broader social phenomenon of the precariousness of youth work in the period between 2008-2015, focusing on the relation of the young apprentices students with the school knowledge and the world of work, from the Law of Learning, nº 10.097 / 00. The notion of relationship with the knowledge formulated by Bernard Charlot (2000) grounded the construction of the object of this research and functioned as a guiding concept to interpret the complexity of precarious relations present both in the educational field and in the world of work, from the point of view of youth who work and study. In order to analyze the relationships between school, knowledge, and curriculum, concepts were drawn from authors such as Gimeno Sacristán, Michael Young, and Dermeval Saviani. The procedures consisted of documentary and bibliographic analyzes, as well as the application of the knowledge balance and the development of a focal group. It was evidenced in this research process that the school education of this social segment, guided by the notion of competencies, is based on an instrumental relationship with the knowledge and the school, coinciding very much with the premises of technical and professional formation, also marked by a pragmatic relationship with knowledge. In this sense, the research points to concrete indications that confirm the initial hypothesis, which relates this mass school education to the broader phenomenon of the precariousness of youth work in the contemporary world, which is expressed in the innumerable difficulties encountered by these youngsters in the school to access the knowledge that could enable them to understand the social practice in its complexity.

Keywords: High School; Youths; Relation to Knowledge; Learning Law.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1. SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TEÓRICAS PARA A CONDUÇÃO DA PESQUISA.....	35
1.1 “Quem são eles?” Caracterizando os jovens sujeitos.....	37
1.1.1 Situação familiar e as motivações para o trabalho.....	40
1.1.2 A escola e o bairro.....	44
1.1.3 As empresas e as escolas de formação profissional.....	48
1.2 As escolhas teórico-metodológicas.....	53
1.2.1 Procedimentos, instrumentos e categorias de análises.....	56
1.2.2 A teoria da relação com o saber: Da crítica ao reprodutivismo aos conceitos fundamentais.....	62
1.2.3 Conhecimento, currículo e a função social da escola: Debates com a pedagogia das competências e o currículo paulista.....	76
1.2.4 O currículo do estado de São Paulo.....	89
1.2.5 A noção de competência e a formação escolar.....	93
CAPÍTULO 2. INTERPRETANDO OS RELATOS: “QUEM SÃO ELES” X “QUEM ELES PENSAM QUE SÃO”.....	100
2.1 Os pilares da vida juvenil e os caminhos da adultização precoce.....	102
1.1.4 Sobre a família.....	104
1.1.5 Trabalho, saúde e lazer.....	111
1.2 Os sentidos da mobilização juvenil em relação à escola.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	143
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	
ANEXO 1. Ficha de Identificação – Jovem Aprendiz.....	164
ANEXO 2. Instrumentos de Pesquisa.....	165

INTRODUÇÃO

Negócio bom, é quando todo mundo sai ganhando. Para mim, essa lei é boa por isso, dá uma oportunidade para os jovens e, ainda, ajuda os empresários¹.

A frase acima, proferida por um empresário do setor do comércio, retoma uma expressão popular para resumir seu entendimento sobre o emprego de jovens aprendizes. No mesmo esteio, corrobora uma ideia muito difundida nos meios político e empresarial e significativamente absorvida pelo senso comum de todas as ordens, de que o sucesso da empresa capitalista é a locomotiva do sucesso da sociedade como um todo, gerando empregos, renda, consumo e um largo etecetera.

De fato, devemos considerar que a expressão escolhida por este empregador para representar seu ponto de vista é extremamente “didática”. Mas é justamente o seu ponto de vista que merece ser questionado, afinal, uns ganham sempre mais do que outros e esse raciocínio sugere uma ideia de “pacto”, onde cada um faz a sua parte em benefício do todo.

Essencial, no entanto, é perceber, justamente, como se constitui a complexa teia de relações que envolvem as relações das juventudes com a educação e o trabalho, a fim de apreender os “sentidos” desse “pacto” na sociedade contemporânea.

A dissertação de mestrado que ora se apresenta, localiza-se no campo temático referente à formação escolar na interface com o mundo do trabalho, focalizando a relação que os jovens aprendizes, estudantes do ensino médio, amparados pela Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), estabelecem com os saberes escolares, sob a mediação da escola pública estadual paulista.

Partindo do conceito de relação com o saber (CHARLOT, 2000) e considerando a centralidade da dimensão formativa do trabalho na escolarização dos jovens, presente tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2000), nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013) e no currículo oficial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), definiu-se a questão-problema desta pesquisa pelas seguintes indagações: como se constitui a relação dos jovens trabalhadores-aprendizes com o saber, num contexto entremeado pela formação escolar de nível médio e o mundo

¹ Fala de um empregador de aprendizes do setor comercial, ao ser questionado sobre a sua visão a respeito da Lei da Aprendizagem, nº 10.097/00. Trecho extraído de Caderno de Campo, 2015.

do trabalho? E ainda, complementando: como as perspectivas curriculares oficiais do estado de São Paulo, que informam as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola pública, são interpretadas e resignificadas por esses jovens em seus processos escolares?

A noção de relação com o saber formulada por Bernard Charlot (2000) foi aqui tomada como referência nesta pesquisa e como conceito-guia para interpretar a complexidade das relações de precarização presentes tanto no campo educacional como no mundo do trabalho, sob a ótica da juventude que estuda e trabalha, dimensionando, de modo invertido² (metodologicamente), o signo da “precarização”, fortemente presente na inspiração e na formulação do objeto de estudo.

Charlot (2000, p. 78) entende o conceito de relação com o saber, como sendo a relação social mais ampla de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros indivíduos. É a relação com o mundo como “conjunto de significados”, mas, também, como “espaço de atividades e [que] se inscreve no tempo”. Para este autor, o indivíduo, sujeito de saber, é a um só tempo social e singular, o que sugere também as particularidades quanto à sua relação epistêmica com o saber; é definido socialmente mediante a posição nos grupos sociais, mas desenvolve sua singularidade e suas significações do mundo a partir de um amplo processo de aprendizagem, condição essencial para a construção do sujeito, o que envolve sua humanização e socialização, no desempenho de atividades que lhe são próprias e que por isso lhe conferem identidade.

Para apreender objetivamente o problema, recortou-se o espaço social de uma escola pública estadual, situada no município de Piracicaba, com o foco na população de jovens estudantes do ensino médio, de 15 a 17 anos, em situação de trabalho, amparados pela Lei da Aprendizagem, nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto Federal nº 5598/2005 (BRASIL, 2005).

Tomou-se como recorte temporal, o período de 2008-2015 para estudo das produções sobre o tema da Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), pois o referido período foi marcado por continuidades político-programáticas no âmbito da gestão administrativa e partidária do Estado, tanto em nível estadual, como em nível federal.

² Essa inversão metodológica, consiste nas críticas que Charlot direcionou aos teóricos reprodutivistas da educação, em suas abordagens sobre o tema do “fracasso escolar”. Trata-se de um debate importante na obra deste autor, onde diferencia as leituras “negativas” da realidade, típicas dos reprodutivistas, das leituras “positivas”, as quais se encontram na base de sua teoria. Esses pontos são aprofundados no capítulo em que apresentamos o referencial teórico da pesquisa.

Ademais, o ano de 2008, além de representar um momento de crescimento exponencial do impacto dessa legislação em todo país, marca também o início da mudança do currículo oficial do estado de São Paulo, bem como registra, ainda, a primeira produção acadêmica (identificada em levantamento preliminar), sobre a Lei da Aprendizagem, nº 10.097/00 no Brasil.

A hipótese inicial, motivada por experiências vividas na prática docente e que foram instrumentalizadas com o decorrer dos estudos, consistiu basicamente na ideia de que a formação escolar de massas se articula objetivamente, mas não claramente, com o fenômeno da precarização do trabalho juvenil.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa, consistiu em apreender as relações mais gerais que conformam o fenômeno social mais amplo da formação escolar de massas e da precarização do trabalho juvenil, no período que vai de 2008-2015, a partir do estudo da Lei da Aprendizagem e seus desdobramentos e, como objetivo específico, compreender o processo de construção da relação dos jovens com o saber, pela análise dos balanços dos saberes (instrumento inerente à teoria da relação com o saber) aliado à técnica do grupo focal (GATTI, 2012), bem como do exame, segundo a ótica dos jovens, das mediações pedagógicas desenvolvidas em uma unidade escolar, na organização dos saberes e na sua formação escolar.

Observando a crise da escola pública na relação direta com a crise da cultura letrada em escala global, Souza (2003) destaca, como característica dessa formação escolar de massas, o esvaziamento dos conteúdos disciplinares e dos sentidos sociais da instituição escolar, a partir da ausência de um projeto educacional consistente e pedagogicamente coerente face às mudanças sociais, culturais e históricas da chamada sociedade da informação e do conhecimento. Este vazio de sentidos para professores e estudantes implica em uma relação instrumental e reificada desses jovens com a escola e os conhecimentos e uma relação essencialmente burocrática e formalista, por parte da escola, na organização das relações pedagógicas e curriculares.

Nesse quadro, os princípios educativos baseados em estratégias individuais de adaptação e concorrência se sobrepõem aos princípios educativos amparados em uma perspectiva de formação escolar emancipadora, crítica, reflexiva, ampla e criativa, reduzindo a escola a uma atividade de caráter credencialista. Em outras palavras, enfatizando a reafirmação de seu papel de agência reguladora da emissão e distribuição de certificados e credenciais necessárias ao mundo do trabalho contemporâneo (Ibidem 2003, p. 37), secundarizando, novamente, sua função social precípua de lugar de acesso

aos saberes historicamente acumulados pela humanidade, em prol do atendimento básico das demandas do moderno trabalhador flexível e polivalente.

Analisando a composição social da classe trabalhadora brasileira nos últimos anos, Braga (2012a) aponta o crescimento de uma fração da classe, definida como o *precariado*. Trata-se de um setor de jovens trabalhadores sem qualificação profissional que, são admitidos e demitidos muito rapidamente pelo mercado de trabalho e inseridos em ocupações tão degradantes, sub-remuneradas e precárias que resultam em reprodução anômala de sua própria força de trabalho.

A condução da hipótese inicial, portanto, encaminhou-se no sentido de que essa formação escolar de massas retroalimenta o fenômeno de ampliação estrutural desse precariado juvenil, no atual quadro de composição da classe trabalhadora brasileira.

Articulações trabalho-escola

Observando as relações das juventudes com a educação escolar e o trabalho, em perspectiva histórica, variados autores apontaram para o quanto a estrutura educacional brasileira esteve invariavelmente atrelada às questões estruturais da relação capital/trabalho, especialmente às formas de regulação da aprendizagem profissional de jovens, e que, na década de 1990, modelou-se, mediante o avanço do modelo de Estado mínimo, *pari passu*, a consolidação no país da chamada reestruturação produtiva, cujas implicações se deram sob a forma de desemprego generalizado, perda de direitos sociais, transformação/precarização do trabalho, etc.

A reforma do Estado como premissa para a sua gestão, em 1995, e a consequente realocação dos setores educacional e trabalhista, quanto às formas de organização e gestão estatal, tornaram a imprimir ressonâncias diretas no que diz respeito à transição desses jovens para a vida adulta e para o trabalho, dado o quadro de instabilidade social instaurado.

Este momento de avanço do neoliberalismo repercute desde 1995 na implantação de um conjunto de reformas no plano da organização social e política do Estado brasileiro. Neste contexto, a educação seria então (re)orientada com base na divisão setorial e funcional do aparelho estatal, enquanto um serviço não exclusivo do Estado; isto remete:

ao setor onde o Estado atua com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de

Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos desse setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995).

Nesse contexto, as organizações da sociedade civil, seriam então realocadas ao posto de representantes dos interesses da própria sociedade, como instituições cuja “autonomia” e neutralidade constituiriam os requisitos para arbitrar, ou mediar, as relações entre o Estado e os mercados. Nesse sentido, a estratégia semântica e conceitual dessa ideologia passou a designar essas organizações como sendo o “terceiro setor”, dissolvendo suas marcas de conflito e, esterilizando, por assim dizer, as dimensões político-explicativas do conceito de sociedade civil enquanto espaço de lutas e disputas sociais.

Segundo Montaña (2002, p. 184):

[...] o chamado “terceiro setor” representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real. Por ser um termo equivocado – e isto não é um acidente teórico –, leva a pensar esse fenômeno como sendo as organizações da sociedade civil e, portanto, conduz a uma desarticulação do real que propicia maior aceitação do fenômeno em questão: em lugar das organizações do Estado (burocrático e ineficiente) ou do mercado (lucrativo) para responder às demandas sociais, as organizações da sociedade civil assumem essa tarefa.

Para Costa (201, p. 100), na prática:

(...) isso se traduz na participação ativa das organizações da sociedade civil na administração da coisa pública, minimizando as responsabilidades do Estado no que tange à consecução de direitos sociais, por meio de políticas públicas, sendo apresentadas como a nova solução para o problema da crise no Estado [...] Esse movimento induziu ao estabelecimento de políticas educacionais que promoveram a captação das chamadas fontes alternativas para o financiamento da educação, fazendo uso das parcerias público-privadas, bem como do trabalho voluntário.

A escola pública, enquanto instituição da sociedade política, “braço” do Estado e, simultaneamente, da sociedade civil (COSTA, 2013, p. 97), é absorvida neste contexto por novos agentes e orientações que redefinem, na teoria e na prática, sua

configuração específica, bem como os seus sentidos sociais mais amplos que, explícitos ou não, sugerem a investigação crítica.

Nesse cenário, onde a presença de entes privados na realização de serviços públicos é patente, a centralidade do trabalho no âmbito da formação escolar dos alunos indica uma contradição: a ênfase na formação para o mercado de trabalho se dá nos marcos do avanço da reestruturação produtiva neoliberal, notadamente marcada pela precarização do trabalho e pela flexibilização dos direitos sociais.

Dessa maneira, a valorização da empregabilidade enquanto horizonte de formação para o mercado de trabalho, qualifica o perfil adaptativo do estudante-trabalhador mediante as tensões inerentes ao mercado de trabalho capitalista, cujas exigências práticas determinam os sentidos da educação pública. Do ponto de vista pedagógico, isso justificaria um modelo de formação unilateral centrado no indivíduo e orientado pelo foco nas competências instrumentais, tendo em vista a inserção precária desses jovens no mundo do trabalho.

Esse contexto social e político de implantação da gestão neoliberal do Estado, embora seja instigante e amplamente pesquisado, por não ser o objetivo desta pesquisa, não foi desenvolvido, dado que o recorte temporal aqui estabelecido parte do ano de 2008 e vai até 2015.

Esse contexto será analisado sob o signo do que a literatura conceituou como “lulismo”, isto é, um fenômeno histórico-sociológico no qual as marcas de administração e organização do Estado neoliberal se imprimem em uma conjuntura econômica, social e política distinta daquela presente nos anos 1990, com uma política de cunho neodesenvolvimentista, amparada num pacto social de alianças através de um governo de conciliação de classes, cujo carro chefe é a implantação de programas sociais focais-compensatórios de combate à fome e à pobreza, através das políticas de transferência de renda, pelo aumento do crédito financeiro e o “relativo” aumento do poder de consumo, pela expansão do acesso ao ensino superior (sobretudo na rede privada), pelo aumento da rede federal de ensino tecnológico e, principalmente, por uma política dita desenvolvimentista de ampliação estrutural do emprego formal, com a implantação de políticas públicas voltadas aos jovens, como, por exemplo, o Pró-Jovem³.

³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, oferece serviços de formação e capacitação de jovens carentes.

É sabido que a reestruturação produtiva se caracterizou pelo incremento das altas tecnologias aplicadas à produção, implicando ampliação do desemprego e consequente ampliação das terceirizações e do crescimento (in)formal do setor de serviços, configurando assim novas expectativas e novos perfis para os trabalhadores e os jovens, diante da chamada sociedade da informação, do conhecimento, pós-industrial, dentre outras denominações que não apagam suas marcas classistas.

O estado de São Paulo assume papel importante no debate sobre a escola pública e a educação na relação com o trabalho, pelo fato de apresentar, de modo mais desenvolvido do que outros estados, iniciativas no sentido de estabelecer o modelo de gestão neoliberal da educação pública:

São Paulo tem sido, do governo Fernando Henrique Cardoso até nossos dias, uma espécie de laboratório de antecipação das políticas educacionais adotadas nos vários estados do país, merecendo por isso um exame mais acurado. Como dizia a propaganda de uma certa bebida, “eu – no caso, São Paulo –, sou você, amanhã”, uma antecipação do futuro para outros estados (SOUZA, p. 102, 2009).

Além disso, a escolha do estado de São Paulo se explica por ter este o maior sistema de ensino do país e por apresentar o maior índice de empresas contratantes cadastradas no Programa Nacional de Aprendizagem e o maior número de jovens aprendizes recrutados, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (BRASIL, 2013), expressando a relevância dessa política pública no estado.

Sanfelice (2010) estabelece relações diretas entre o neoliberalismo presente nas orientações do sistema educacional paulista vigente e suas conexões orgânicas ao agrupamento político dominante no estado (PSDB), que desde 1995 detém o poder político em São Paulo e, desde então, alinha-se a uma concepção de educação articulada e organizada entre o público e o privado, “onde a decadência da educação anda de braços dados com sua mercantilização e privatização” (SOUZA, 2009, p. 129) e que se encontra estreitamente ligada aos ditames das agências internacionais que apoiam e executam tais concepções, como por exemplo, o Banco Mundial (BM) e colaterais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros órgãos que, em comum, possuem forte participação em entidades internacionais representativas, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Tais instâncias

incidem diretamente na elaboração de políticas públicas educacionais, por meio de sua entidade responsável, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO⁴).

O sistema de ensino público paulista, absorvido pela organização neoliberal, em sua totalidade, redefine-se no âmbito das relações de trabalho e das relações pedagógicas que se dão no espaço escolar, apontando no sentido da precarização do trabalho, do ensino e dos serviços, o que se expressa em propostas pedagógicas e curriculares orientadas em torno da valorização das competências e habilidades, qualificando o perfil adaptativo do estudante-trabalhador diante das tensões inerentes ao mercado de trabalho capitalista.

Paralelamente, estabelecem-se também as formas de controle e gestão empresarial da estrutura escolar (TRAGTENBERG, 2002), sob o poder da burocracia, dando ênfase a uma “pedagogia de resultados: onde o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

O Ensino Médio e a Lei da Aprendizagem

É comum encontrarmos nos debates e na literatura sobre a história da educação no Brasil certo consenso quanto ao fato de o ensino médio ser um dos maiores entraves no quadro educacional brasileiro (KUENZER, 2000; RAMOS, 2005, et. al.). Nesse sentido, Nascimento (2007, p. 78) aponta que as reformas educacionais promovidas para o ensino no médio no Brasil desde a década de 1990 não superaram, em essência, o histórico dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, “na distribuição dos homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículo e conteúdos diferentes, sendo, portanto, o ensino médio, historicamente seletivo e vulnerável às desigualdades sociais”.

Ademais, analisando o desenvolvimento do ensino médio no Brasil em perspectiva histórica, Nascimento (2007) identifica que este nível de escolaridade vem sendo modelado segundo determinações presentes na relação capital/trabalho, nas

⁴ Cabe aqui ressaltar que esses grupos, como, por exemplo, os que se organizam em torno do Movimento Todos pela Educação – cuja rede de mantenedores e apoiadores ligados ao capital privado é vasta –, atualmente se encontram à frente do Ministério da Educação, elaborando e atuando decisivamente na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais nacionais, tais como a famigerada reforma do Ensino Médio, apresentada em 2017.

variadas fases do desenvolvimento do capitalismo brasileiro. A esse respeito, Kuenzer (2000, p. 13) indica que:

a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (2000, p. 13).

Quanto à Lei da Aprendizagem, ela determina as normas de contratação de jovens trabalhadores entre 14 e 24 anos incompletos, na condição de aprendizes. Nesse sentido, fixa a obrigatoriedade de as empresas de médio e grande porte comporem seu quadro de funcionários com no mínimo 5% e no máximo 15% de jovens aprendizes, desde que estejam inseridos na escola regular (exigência para os que não concluíram o ensino médio) e frequentando a escola de formação técnico-profissional conveniada à empresa, com contrato de trabalho de até dois anos, assegurado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943, e com jornada de trabalho que não exceda as trinta horas semanais estabelecidas por essa lei.

Esta lei, como se sabe, é uma reelaboração de outros textos legais relativos à aprendizagem profissional e se inscreve no contexto social e político descrito acima. Souza (2015) aponta que as primeiras regulamentações sobre a lei datam de 1942, ainda no governo de Getúlio Vargas, com a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), num contexto de crescimento industrial⁵ e, portanto, de necessidade de adequação da força de trabalho mediante este cenário de mudanças produtivas. Posteriormente, em 1946, viria o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outras iniciativas empreendidas pelo empresariado brasileiro para o preparo de sua mão de obra específica.

A Lei da Aprendizagem, que ora analisamos, datada de 19 de dezembro de 2000, pode ser entendida como uma segunda publicação da referida lei, organizada segundo as transformações decorrentes do contemporâneo mundo do trabalho.

Esta nova versão da Lei da Aprendizagem diferencia-se das demais e caracteriza-se historicamente segundo sua própria lógica de organização das relações de trabalho dos aprendizes. Em outras palavras, a aliança do Estado com o patronato ganha

⁵ Momento de relações estreitas entre a nascente burguesia e o estado varguista.

agora um novo aliado que ascende no seio da sociedade civil, reconhecido como terceiro setor por alguns, o que inclui as Organizações não Governamentais (ONGs), associações filantrópicas, dentre outras.

A última atualização da Lei de Aprendizagem ocorreu em novembro de 2013, quando foi sancionada a Portaria 723/12, a qual se responsabilizou principalmente pela alteração das cargas horárias dos cursos de aprendizagem e pela atribuição de responsabilidade e supervisão dos programas das entidades formadoras à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), que passa então a avaliar os programas de aprendizagem com base no Catálogo Nacional dos Programas de Aprendizagem. Este Catálogo tem como meta “direcionar a elaboração dos programas de aprendizagem profissional, especificando os requisitos de idade, escolaridade, carga horária dos cursos, complexidade técnica da formação e descrição do ofício” (SOUZA, 2015, p. 47). Os programas de aprendizagem continuariam a ser elaborados pelas entidades formadoras, mas com supervisão, orientação e aprovação da SPPE.

Souza (2015) considera que algumas mudanças promovidas por esta Portaria foram positivas, na medida em que se passou a regulamentar com maior acuidade a formação propriamente dita dos jovens, estipulando uma ampliação das dimensões formativas da aprendizagem, que devem se orientar, evidentemente, de acordo com o setor no qual o jovem aprendiz se insere. Além disso, foram definidas algumas diretrizes norteadoras para as entidades formadoras embasarem seus cursos de modo mais proveitoso aos jovens, para o exercício de suas funções, bem como pelas orientações de que as entidades contratem corpo docente próprio, o que favorece a capacitação e a qualidade desses profissionais diante do trato da educação profissional.

Contudo, a literatura crítica sobre o tema, aponta para uma contradição, um ponto interessante a ser problematizado nesta pesquisa. Nos trabalhos de Buiar (2009), Bastos (2011), Pfaffenseller (2014), Souza (2015), Martins (2011), destaca-se, de modo consensual, duas perspectivas contrapostas. De um lado, considerando o quadro de instabilidade econômica e social que afeta a sociedade brasileira, em especial os jovens, esses autores apontam para o quanto o trabalho como aprendiz e a consequente remuneração são importantes na vida desses jovens (segundo relatos dos próprios jovens aprendizes) e, por outro lado, também de modo consensual, ressaltam o quanto a moderna Lei da Aprendizagem corresponde a um pacto de formação proposto pelo empresariado brasileiro a fim de disciplinar e organizar a força de trabalho juvenil, à imagem e semelhança do projeto burguês de sociedade.

Estabelecer os nexos, portanto, entre a realidade vivida na experiência do trabalho e na formação profissional (segundo as premissas do empresariado) e os sentidos da formação escolar foi uma das tarefas à qual essa pesquisa se lançou.

Analisando os discursos do empresariado brasileiro quanto à Lei da Aprendizagem, Souza (2015, p. 53) ressalta que “os dirigentes das políticas para educação e da indústria, começaram a fazer aproximações da escola com os setores produtivos, buscando dinâmicas gerenciais muito semelhantes”, onde “o padrão ideal de aprendizagem é aquele no qual o educando desenvolva as habilidades de aprender a aprender e aprender a fazer” (OLIVEIRA, 2005, p. 11).

Os textos produzidos pela principal instituição representativa do setor industrial no Brasil, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), demonstram de modo paradigmático esse ideal. A indústria, que não tem interesse em diminuir seus lucros e aumentar os postos de trabalho, apoia a ideia de apenas treinar os trabalhadores (SOUZA, 2015). Nesse sentido, a autora aponta que:

Estas determinações do empresariado brasileiro vão ao encontro das propostas das Organizações Multilaterais, como a educação profissional aligeirada, que adeque a aprendizagem para novas tecnologias. Para Melo (2009), os documentos da CNI, trazem fragmentos de uma proposição de uma educação básica sólida, que facilite a aquisição para o aprendizado desses novos conhecimentos, pois na formação profissional, não pode ser despendido muito tempo de capacitação. A CNI adere às filosofias do BM, BIRD e CEPAL, de que a educação é a principal forma de reverter a situação financeira e social de sua população, desde que esteja articulada ao desenvolvimento e competitividade [...] (p. 53).

Analisando a composição da classe trabalhadora, que vem sendo forjada ao longo da década de 2000, e problematizando a existência de uma nova classe média no Brasil, Pochmann (2012) aponta que a maioria dos postos de trabalho gerados no governo Lula se concentraram na base da pirâmide social, uma vez que 95% por cento das vagas abertas tinham remuneração de até 1,5 salário mínimo.

Guimarães (apud MACAMBIRA e ANDRADE, 2013) confirma o crescimento exponencial das taxas de emprego formal a partir de 2002, e destaca, ainda, que grande parte desse contingente é composto por jovens trabalhadores. Outro aspecto relevante que ressalta é o crescimento vertiginoso, de quase 300%, das agências e instituições de seleção, agenciamento e capacitação de trabalhadores. Isso revela o crescimento de um setor intermediário (de gestão da força de trabalho), que se desenvolve paralelamente ao

movimento de ampliação das estruturas de ampliação de empregos, o que fortalece a noção de terceirização na organização do trabalho formal.

Esses aspectos são importantes, haja visto que a noção de parceria com entidades agenciadoras de mão de obra é um dos traços mais característicos que envolvem a dinâmica da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000).

Apropriando-se criticamente desses números, Braga (2012b) corrobora sua tese referente à formação estrutural de um precariado, típico da era lulista, como um setor vivo e dinâmico que se insere dentro do quadro mais amplo da classe trabalhadora, notadamente marcado pela ampliação estrutural em massa do trabalho precarizado, com formas jurídicas, políticas e administrativas de regulação, simetricamente precárias:

Trata-se daquele amplo contingente de trabalhadores que, pelo fato de possuírem qualificações escassas, são admitidos e demitidos muito rapidamente pelas empresas, ou encontram-se no campo, na informalidade, ou são ainda jovens em busca do primeiro emprego, ou estão inseridos em ocupações tão degradantes, sub-remuneradas e precárias que resultam em reprodução anômala da força de trabalho (p. 7).

Em análise acerca das políticas públicas educacionais voltadas para a aprendizagem profissional nos primeiros anos do governo Lula, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) já apontavam para uma perspectiva de continuidade em relação ao governo FHC no que se refere à definição de uma proposta de educação para o Ensino Médio que superasse a histórica dualidade que marca este nível de ensino. Para esses autores, as bases de uma educação politécnica para o Ensino Médio, articulado sob o eixo do trabalho como princípio educativo, com currículo apoiado nas ciências, na tecnologia e nas artes, restringiram-se apenas aos textos legais, perpetuando, ainda que com outra roupagem, a velha dualidade que atinge a juventude brasileira, entre a formação escolar e a profissional.

Nesse contexto histórico de coalizão política e de intersecção entre o Estado, a sociedade civil e os mercados, Bastos (2011) aponta que o desemprego e a precarização do trabalho juvenil não são “apenas” problemas de cunho social, mas sim, problemas políticos de primeira ordem para os governos, posto que o abandono imposto aos jovens implica, muitas vezes, o seu recrutamento pelas atividades ilegais e violentas, tais como o tráfico de drogas e o crime organizado, configurando, assim, um quadro social desfavorável ao capital, afetando o que o pensamento conservador denomina de governabilidade.

Nesse quadro, o autor localiza o advento da Lei da Aprendizagem, nº 10.097/00 (BRASIL, 2000) – criada ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) –, alterando dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que outrora amparava apenas o trabalho de jovens em situação de risco na condição de aprendizes, no esteio de duas grandes vertentes de políticas sociais investidas pelos governos como forma de responder ao problema dos jovens com o trabalho: por um lado, o incentivo às “políticas de formação profissional”, e por outro, às “políticas de incentivo à contratação” (BASTOS, 2011, p. 13). Essas políticas são complementares e, sua realização depende da parceria entre empresas, organizações da sociedade civil e governos.

Portanto, como apontamos anteriormente, o mercado, o Estado e a sociedade civil compõem a tríade responsável pela elaboração e a execução dos programas de aprendizagem em todas as suas dimensões, apresentando-a publicamente como um avanço na inserção de jovens no mercado de trabalho; no entanto, ela traz consigo elementos conservadores que contribuem para a ainda maior precarização da vida do trabalhador, neste caso, do jovem trabalhador (Idem, 2011, p. 23).

Com o governo Lula, essa legislação sofre duas alterações importantes; a primeira, em 2005, com a Lei 11.180, que aumenta a faixa etária para o estabelecimento da condição de aprendiz, abrangendo, nos termos da nova lei, jovens de 14 a 24 anos de idade. Também em 2005, através do Decreto Presidencial 5.598, a Lei Nacional de Aprendizagem ganha seu texto mais atualizado, instituindo, nesse momento, como obrigatória, a contratação de 5 a 15% de menores aprendizes no efetivo das grandes e médias empresas. Eis aqui, o marco jurídico-político que potencializará o desenvolvimento prático dessa legislação em todo Brasil.

Deste modo, a partir do ano de 2008, percebe-se uma significativa ampliação dos programas de aprendizagem, conforme evidenciam os dados abaixo. A Tabela 1, por exemplo, evidencia um crescimento exponencial do raio de abrangência da Lei da Aprendizagem em todo Brasil, o que implicitamente revela um maior número de empresas e outros órgãos contratantes e, conseqüentemente, um maior número de jovens inseridos em relações de trabalho e em cursos de formação profissional.

Tabela 1. Evolução dos empregos formais de aprendizes.

Evolução dos empregos formais de aprendizes Brasil e Grandes Regiões 2006-2010 (em n ^{os} absolutos)					
Brasil e Grandes Regiões	2006	2007	2008	2009	2010
Norte	4.172	5.627	7.029	8.025	10.341
Nordeste	8.298	11.854	14.371	22.209	28.907
Sudeste	51.965	66.810	76.266	83.968	100.474
Sul	10.054	13.755	20.647	23.184	32.283
Centro-Oeste	11.036	13.598	15.660	17.777	20.954
BRASIL	85.525	111.644	133.973	155.163	192.959

Fonte: MTE Rais

Elaboração: DIEESE

O número de instituições contratantes de jovens trabalhadores também apresenta um crescimento vertiginoso a partir de 2008. As Tabelas 2, 3 e 4, abaixo, apontam este crescimento e apresentam a distribuição desses contratantes, por tipo de empregador, natureza jurídica e porte.

Tabela 2. Evolução de estabelecimentos que disponibilizaram vagas para os jovens cadastrados, por tipo de empregador.

Evolução do número de estabelecimentos que disponibilizaram vagas para os jovens cadastrados, por tipo de empregador Brasil e Grandes Regiões 2008-2010 (em n ^{os} absolutos)									
Brasil e Grandes Regiões	2008			2009			2010		
	Pessoa física	Pessoa jurídica	Total	Pessoa física	Pessoa jurídica	Total	Pessoa física	Pessoa jurídica	Total
Norte	0	16	16	1	272	273	1	496	497
Nordeste	0	23	23	1	174	175	2	1.240	1.242
Sudeste	2	193	195	9	1.467	1.476	101	4.123	4.224
Sul	0	72	72	0	355	355	2	214	216
Centro-Oeste	0	12	12	1	547	548	6	1.156	1.162
BRASIL	2	317	319	12	2.817	2.829	112	7.229	7.341

Fonte: MTE. Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude

Elaboração: DIEESE

Obs.: O total Brasil inclui estabelecimentos sem informações para UF

Tabela 3. Evolução de estabelecimentos que disponibilizaram vagas para os jovens cadastrados, por natureza jurídica.

Evolução do número de estabelecimentos que disponibilizaram vagas para os jovens cadastrados, por natureza jurídica Brasil e Grandes Regiões 2008-2010 (em n ^{os} absolutos)									
Brasil e Grandes Regiões	2008			2009			2010		
	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Total	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Total	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos	Total
Norte	6	10	16	3	270	273	1	496	497
Nordeste	9	14	23	2	173	175	8	1.234	1.242
Sudeste	151	44	195	40	1.436	1.476	14	4.210	4.224
Sul	36	36	72	1	354	355	3	213	216
Centro-Oeste	5	7	12	3	545	548	6	1.156	1.162
BRASIL	208	111	319	49	2.780	2.829	32	7.309	7.341

Fonte: MTE Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude

Elaboração: DIEESE

Obs.: O total Brasil inclui estabelecimentos sem informações para UF

Tabela 4. Evolução de estabelecimentos que disponibilizaram vagas para os jovens cadastrados, por porte.

Número de estabelecimentos que disponibilizaram vagas para os jovens cadastrados, por porte					
Brasil e Grandes Regiões 2010 (em nºs absolutos)					
Brasil e Grandes Regiões	Grande empresa	Média empresa	Pequena empresa	Microempresa	Total
Norte	0	496	0	1	497
Nordeste	1	1.237	1	3	1.242
Sudeste	2	4.210	7	5	4.224
Sul	0	215	0	1	216
Centro-Oeste	0	1.158	2	2	1.162
BRASIL	3	7.316	10	12	7.341

Fonte: MTE. Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude

Elaboração: DIEESE

Obs.: O total Brasil inclui estabelecimentos sem informações para UF

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), de 2013, confirmam essa evolução e, ainda, apresentam informações mais amplas sobre a quantidade de aprendizes recrutados por programas de aprendizagem, a quantidade de aprendizes contratados após a aprendizagem, a quantidade de estabelecimentos e o percentual de contratação.

Tabela 5. Potencial de Contratações.

QTEstabelecimento	QTAprendiz	QTAprendizContratado	Percentual de Contratação	
1026731	1237760	342590	27,68	Total Brasil
276627	379367	102037	26,90	Total SP
2781	3756	1708	45,47	Piracicaba

Fonte: DBIDEB SET 2013 – Ministério do Trabalho

Em comum, o conjunto desses dados revela o peso que o sistema de aprendizagem vem exercendo no contexto do trabalho juvenil na atualidade, pelo crescimento anual dos índices referentes à aprendizagem. Os números também confirmam a predominância de empregadores de tipo pessoa jurídica no emprego dos jovens, bem como revelam um decréscimo da participação de instituições com fins lucrativos, seguido por um respectivo aumento anual de instituições sem fins lucrativos

nas parcerias referentes à aprendizagem; além disso, fica evidente a alta concentração de aprendizes concentrados em estabelecimentos de médio porte.

Todavia, não se pretendeu esgotar o estudo proposto em sua própria formulação, afinal, por mais que se tomem as dimensões estruturais e conjunturais do problema educacional como elementos para uma contextualização necessária, não se considerou que tal configuração educação-trabalho se desenvolva de modo mecânico. Na realidade, ao contrário, aqui, a escola pública é concebida “como um grupo social dotado de vida própria, que não reproduz automaticamente e uniformemente as configurações gerais da macroestrutura sistêmica” (CÂNDIDO, 1977, p. 12), o que conduz a pensar que ela possui uma atividade criadora que lhe é própria. Isto leva a distinguir cada unidade escolar como espaço-campo de análise cujos elementos simbólicos de sociabilidade e de socialização são pautados pela especificidade cultural, regional etc., ainda que tais configurações sejam construídas dentro da unidade sistêmica global, pois:

Como grupo diferenciado, a escola possui vida própria, cujas leis escapam em parte à superordenação prevista pela sociedade. Ela é uma unidade social, determinando tipos específicos de comportamento, definindo posições e papéis, propiciando formas de relação. (Ibidem)

Aqui se encontrou o grande desafio da pesquisa que resultou nesta dissertação: articular um sistema de análise capaz de transitar com solidez entre as relações que tangem às dimensões do micro e do macro quanto ao problema de pesquisa aqui levantado, analisando tendências e reconhecendo as suas particularidades. Enfim, eis a luta.

Motivações para a pesquisa e identificação do problema

As motivações para o desenvolvimento desta investigação se assentam na experiência vivida no espaço social da escola pública, na prática profissional docente junto à educação básica, na disciplina de Sociologia, em uma escola estadual situada no município de Piracicaba-SP.

Foi desse lugar que o exercício da “imaginação sociológica” (MILLS, 1972), atrelado aos pressupostos científico-axiológicos da teoria da sociologia pública

(BURAWOY, 2009)⁶, permitiram identificar contradições e curiosidades no processo da formação escolar dos jovens, em especial, quanto aos eixos do trabalho e da relação com o conhecimento.

Inicialmente, foi constatado, perceptivamente, segundo as variadas formas de diálogo em sala de aula, que a quase totalidade dos alunos que exerciam algum tipo de atividade profissional o faziam amparados pela Lei 10.097/00, também conhecida como a Lei da Aprendizagem. Os relatos desses jovens estudantes-trabalhadores sobre suas atividades laborais e seus cotidianos profissionais constituiu uma esparsa, porém rica, fonte de dados e informações, na medida em que revelou ao professor de Sociologia, ora pesquisador, a dinâmica de um fenômeno social/sociológico amplo e multifacetado, cuja dinâmica histórica despertaria a curiosidade científica.

Mostrou, por exemplo, o quão abrangente é a Lei da Aprendizagem, com jovens empregados em repartições públicas, bancos, indústrias, comércio, redes de supermercado, telemarketing, mercados de médio porte e outros. A princípio, as especificidades de cada ramo ou setor profissional apresentam-se como elementos que particularizam cada trabalhador mediante seu trabalho; contudo, avançando no diálogo a respeito das questões da organização, disciplina e concepções formadas no trabalho, bem como sobre o “espírito” da Lei da Aprendizagem, percebeu-se que aí havia algo unitário e comum, isto é, uma dinâmica social que envolvia o capital, o Estado e a sociedade, mais especificamente, um setor muito delicado da sociedade: a juventude.

Para a construção das hipóteses e problematizações preliminares, o pesquisador valeu-se também da experiência prática obtida com a Lei da Aprendizagem, quando atuou como instrutor de ensino profissional em curso para jovens aprendizes de 18 a 24 anos, dos setores bancário e de telemarketing, na cidade de Londrina-PR, no ano de 2011.

Nessa experiência, foi possível apreender diversos elementos que compõem a dinâmica da Lei da Aprendizagem; sobretudo, sobre como esse jovem aprendiz, nesse momento obrigatoriamente maior de idade, inseria-se pontualmente na lógica da ampliação estrutural do trabalho precarizado no Brasil.

⁶ Por sociologia pública, Burawoy (2009) compreende, genericamente, algo tal qual um “estilo” de se fazer sociologia “engajada” e que não se confunde à indispensável busca da objetividade científica – com todas as exigências éticas e compromissos valorativos inerentes a essa busca –, com a adoção ostensiva de uma neutralidade moral ou mesmo política. Além disso, destaca a compreensão do campo da sociologia a partir de uma “teoria da divisão do trabalho sociológico”, a qual desmembra o campo em quatro sub-campos, a saber: Sociologia Profissional, Sociologia Crítica, Sociologia Aplicada e Sociologia Pública. No limite, trata-se de uma concepção de sociologia atrelada à práxis. Sobre fundamentos e pressupostos da teoria da sociologia pública, ver Burawoy e Braga (2009) e, também, Menezes (2010).

A condição de professor efetivo, com estabilidade e sede instituída em uma escola regular do estado, no município de Piracicaba-SP, atrelada à vivência do cotidiano da realidade escolar, a partir de 2012, permitiu ao professor/pesquisador, problematizar alguns aspectos gerais sobre o debate em torno da função social das escolas.

Assim, sob o signo da noção de precarização, foram estabelecidas as primeiras reflexões sobre as relações entre trabalho precário e precarização dos conhecimentos, que levaram às problematizações em torno dos aspectos mais centrados nos eixos da educação e do trabalho, das relações entre a educação escolar e o mundo do trabalho.

Levantamento da produção acadêmica sobre o tema

Em uma pesquisa na qual desenvolveram o estado da arte das produções acadêmicas sobre o tema das juventudes em relação com o trabalho, Corrochano e Nakano (2009)⁷ apontam ser este um campo clássico de estudos, que vem sendo contemplado por uma série de pesquisas, teses e dissertações localizadas essencialmente nos campos da Educação, das Ciências Sociais e do Serviço Social e que, em comum, convergem no sentido de problematizar diferentes aspectos que tangem à relação dos jovens com o mundo do trabalho.

As autoras também destacam que essas investigações são fortemente influenciadas pelos impactos decorrentes da crise social dos anos 1990 e das profundas transformações no mundo do trabalho, cujas implicações levantavam inquietações sobre o “lugar” e os “sentidos” do trabalho na vida dos jovens, em um cenário de desemprego e precarização das relações trabalhistas, das novas (ou não) relações entre educação e trabalho e das ações públicas implementadas por diferentes atores para lidar com esta conjuntura (CORROCHANO e NAKANO, 2009).

Nesse contexto, destacam-se as pesquisas referentes aos limites e às potencialidades dos programas e projetos de qualificação profissional dos jovens e suas implicações sociais mais amplas na sociabilidade juvenil. Em relação a essas, Corrochano e Nakano (Idem) ressaltam um traço comum, qual seja, da crítica ao fetiche

⁷ Em “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)”, Corrochano e Nakano (2009) desenvolvem um levantamento de pesquisas que focalizam as relações das juventudes com o trabalho. A quantidade de trabalhos desenvolvidos sobre o tema confirma o dinamismo desse campo de pesquisa, bem como sua pertinência e relevância histórico-social na contemporaneidade.

da qualificação laboral consubstanciado na desmistificação da falsa ideia de promoção e inserção dos jovens para o mercado de trabalho, denunciando o Estado e sua incapacidade de organizar qualitativamente a instituição escolar.

Outro eixo de estudos sobre a questão da relação das juventudes com o trabalho recai sobre as pesquisas marcadas pela análise das representações dos sentidos que o trabalho e a escola assumem nas trajetórias de vida, na subjetividade, na construção da identidade e nas perspectivas de vida e futuro desses sujeitos (MENESES, 2007; SOUZA, 2003).

Destacam-se ainda, os estudos centrados na noção de transição dos jovens da escola para o trabalho, na chamada sociedade da informação e do conhecimento, o que implica a problematização acerca das políticas públicas voltadas à juventude, à formação profissional e ao trabalho (MACAMBIRA e ANDRADE, 2013) e, por fim, a ampla gama de estudos desenvolvidos na perspectiva crítica de apreender a temática das relações entre educação e trabalho na conjuntura neoliberal, pelo prisma do materialismo histórico-dialético, problematizando as relações e contradições que permeiam a totalidade do sistema capitalista (FRIGOTTO, 1993, 2000; GENTILI e SILVA, 1995; FERNANDES, COSTA e SOUZA, 2009; DUARTE, 2000; COSTA, 2013).

Seguindo as pistas do trabalho feito por Corrochano e Nakano (2009) e considerando a importância de um levantamento bibliográfico como etapa preliminar fundamental para a condução da pesquisa, foi realizado também, um estudo sobre as produções acadêmicas sobre o tema da Lei da Aprendizagem no Brasil, no período que vai de 2008-2015.

O objetivo deste levantamento bibliográfico foi mensurar e mapear as produções acadêmicas sobre a Lei da Aprendizagem, compreendendo, neste quadro, as diferentes abordagens e os enfoques que são dados ao tema, bem como apreender algumas tendências comuns nestes estudos e, assim, melhor localizar nosso trabalho de pesquisa no campo da Educação.

A pesquisa destas produções foi feita nos portais de teses e dissertações da CAPES, IBICT e Domínio Público, tendo como referências, as palavras-chave: Lei da Aprendizagem e jovem aprendiz. Além desses, foram levantados alguns dados estatísticos sobre a Lei da Aprendizagem nos bancos de dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômico (DIEESE).

Nesse sentido, foram identificadas trinta e cinco (35) pesquisas acadêmicas que abordam o tema da Lei da Aprendizagem, sendo trinta e três (33) dissertações de mestrado e duas (02) teses de doutorado. Estes trabalhos apresentam diferentes abordagens e perspectivas sobre a Lei da Aprendizagem e podem ser divididos e distribuídos em três grupos, assim definidos: Grupo 1) Os estudos que tratam dos aspectos mais subjetivos do trabalho no contexto juvenil, tais como as representações, sentidos, perspectivas de vida, trajetórias e identidades profissionais; Grupo 2) Os estudos que se concentram nas abordagens analíticas da Lei da Aprendizagem, tomada como política pública de promoção do trabalho, e na análise de programas específicos de aprendizagem em determinados setores e localidades; e Grupo 3) Os estudos dedicados a compreender os sentidos da Lei da Aprendizagem, problematizando-a criticamente no modo de produção capitalista, isto é, questionando o trabalho juvenil numa perspectiva relacional no que se refere à estrutura social mais ampla. Essas são as três tendências dominantes na produção das teses e dissertações sobre a referida Lei. A Tabela 1, abaixo, visa mostrar como esses enfoques se distribuem entre as áreas do conhecimento que contemplam os trabalhos sobre a Lei da Aprendizagem.

Tabela 6. Distribuição das pesquisas sobre a Lei da Aprendizagem por área de conhecimento.

ÁREAS	G. 1	G. 2	G. 3	Mestrado	Doutorado	Total
Educação	1	6	5	12	0	12
Administração	1	4	0	5	0	5
Psicologia	9	0	0	8	1	9
Tecnologia	0	1	0	1	0	1
Ciências Sociais / Sociologia	1	1	0	1	1	2
Economia	0	1	0	1	0	1
Teologia	0	1	0	1	0	1
Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	0	1	0	1	0	1
Inclusão Social e Acessibilidade	0	1	0	1	0	1
Políticas Públicas	0	1	0	1	0	1
TOTAL	12	18	5	33	2	35

A tabela aponta que grande parte desses estudos se concentram nos campos da Educação, da Psicologia e da Administração, seguidos por uma pulverizada distribuição

entre as áreas das Ciências Sociais, da Tecnologia, da Economia, e demais subáreas do campo da Administração (os trabalhos nas áreas de Teologia, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Inclusão Social e Acessibilidade e Políticas Públicas, apresentam abordagens típicas do campo da Administração).

Do ponto de vista da localização geográfica dessas produções, percebe-se certa predominância nos estudos sobre a Lei da Aprendizagem nas regiões Sul e Sudeste, seguidas pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste; não se encontrou nenhuma produção na região Norte do Brasil. Assim, temos a seguinte distribuição:

TABELA 7. Distribuição Geográfica dos estudos sobre a Lei da Aprendizagem.

REGIÃO SUL	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO CENTRO- OESTE
14	11	7	3

Outro aspecto que merece destaque na produção acadêmica sobre a Lei da Aprendizagem é que, embora a Lei vigore desde o ano 2000, todas as teses e dissertações encontradas foram produzidas a partir do ano de 2008. Entretanto, é possível identificar uma vasta produção de artigos e ensaios de análise jurídica sobre a Lei desde os primeiros anos da década de 2000, com a particularidade de se analisar o tema, especificamente, em suas dimensões jurídicas; ainda assim, não se localizou nenhuma tese ou dissertação acadêmica produzida no campo do Direito.

Analisando as produções segundo os tipos de abordagem

Grupo 1. Aspectos subjetivos relacionados ao trabalho juvenil e à Lei da Aprendizagem

Como já mencionado, classificamos este grupo com o nome genérico de “Aspectos subjetivos relacionados ao trabalho juvenil”, a partir da centralidade das abordagens referentes às trajetórias, sentidos, representações, perspectivas de vida, identidades profissionais, dentre outras questões subjacentes à relação dos jovens com o trabalho.

Neste grupo, temos um conjunto de doze (12) trabalhos, sendo onze (11) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado. No conjunto destas produções, destaca-se o peso do campo da Psicologia, abarcando nove (09) trabalhos, sendo oito

(08) dissertações e uma (01) tese, seguidas por uma (01) dissertação no campo das Educação, uma (01) dissertação e uma (01) tese nas Ciências Sociais e, uma (01) dissertação no campo da Administração.

Neste grupo de teses e dissertações, identificamos algumas tendências comuns. Inicialmente, cabe retomar o peso da Psicologia nestas análises que, em grande medida, convergem quanto à necessidade de se apreender os sentidos, significados, representações e aspirações que os jovens constroem sobre o trabalho, dados os contextos de crise e precarização das relações de trabalho em escala global que causam impactos diretos na relação dos jovens com o trabalho e a empregabilidade.

As pesquisas apontam para uma reafirmação da centralidade do trabalho na construção das identidades profissionais dos aprendizes e nas suas diferentes formas de projeção e perspectivas de vida. Além disso, a maioria desses estudos concentrou-se em analisar os sentidos e representações do trabalho a partir de determinados programas de aprendizagem. Quase a totalidade das pesquisas foram desenvolvidas por meio de entrevistas e questionários; contudo, percebe-se certa pluralidade quanto ao tratamento teórico e conceitual dos referidos trabalhos.

Em nenhum deles verificou-se qualquer atenção ao papel que a escola regular cumpre no processo que promove a inserção dos jovens no trabalho, na condição de aprendizes. Todavia, os trabalhos de Moura (2009), Borges (2010) e Silva (2011) apresentam contribuições significativas à pesquisa que desenvolvemos, principalmente, no que toca à caracterização do perfil dos jovens em suas ligações com o trabalho, bem como pela apreensão crítica e dialética do processo de representações que os jovens expressam sobre o trabalho no âmbito do capitalismo.

Assim, tais pesquisas contribuem para o avanço da dicotomia representada entre os polos *positivos* e *negativos* do trabalho segundo os jovens, facilitando uma compreensão real de tais processos quanto às suas dimensões concretas sobre o trabalho. Ao mesmo tempo, estes estudos também acrescem à discussão, uma análise desfetichizada sobre a Lei e os Programas de Aprendizagem, avaliando seus sentidos reais e suas formas de realização enquanto política pública de formação e qualificação dos jovens para o trabalho.

Grupo 2. A Lei da Aprendizagem como política pública de inserção do jovem no trabalho e a análise de Programas de Aprendizagem.

Este grupo de estudos sobre a Lei da Aprendizagem contempla um conjunto de dezoito (18) produções acadêmicas, divididas entre dezessete (17) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado.

Em comum, essas teses e dissertações analisam a Lei da Aprendizagem como política pública de regulação e inserção do jovem no mundo do trabalho e focalizam suas formas de realização através do estudo de programas de aprendizagem específicos.

Do ponto de vista da distribuição entre as áreas de produção dessas pesquisas, temos seis (06) dissertações de mestrado no campo da Educação, quatro (04) dissertações no campo da Administração, uma (01) dissertação na área da Tecnologia, uma (01) tese de doutorado em Ciências Sociais, uma (01) dissertação em Economia, uma (01) dissertação em Teologia, uma (01) dissertação em Gestão de Políticas Públicas, uma (01) dissertação em Política Social, uma (01) dissertação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente e uma (01) dissertação em Inclusão Social e Acessibilidade.

O grupo abarca a maior quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre o tema da aprendizagem profissional, na relação com a referida lei.

Os trabalhos de Silva (2008), Maciel (2010) e Gurgel (2011) apreendem a Lei da Aprendizagem de um ponto de vista administrativo-empresarial, no sentido de refletir sobre seus efeitos na cultura organizacional das empresas, na constituição de ambientes favoráveis à sociabilidade profissional, à produtividade, etc.

As pesquisas de Araújo (2008), Gallo (2008), Lima (2009), Aguiar (2010), Sgarbi (2010), Medeiros (2011), Matsuzaki (2011), Santos (2012), Bispo (2012), Narciso (2012) e Almeida (2013) apresentam características comuns quanto à perspectiva de apreender os sentidos da Lei em suas formas de realização, a partir da análise de programas específicos de aprendizagem profissional, como por exemplo, os que se desenvolvem nas organizações que compõem o sistema S⁸.

Destaca-se do conjunto dessas produções a dissertação de Buiar (2009), pela perspectiva crítica adotada no tratamento da questão das motivações juvenis para o

⁸ Segundo o jurista Hely Lopes Meireles (2005, p. 336), o chamado Sistema S pode ser assim entendido: “São Serviços Sociais autônomos, instituídos por lei, com personalidade jurídica de direito privado, para ministrar assistência ou ensino a certas categorias sociais ou grupos profissionais, sem fins lucrativos, sendo mantidos por dotação orçamentária ou contribuições parafiscais. São entes paraestatais de cooperação com o Poder Público, com administração e patrimônio próprios, revestindo-se na forma de instituições convencionais particulares (fundações, sociedades civis ou associações) ou peculiares ao desempenho de suas incumbências estatutárias.” Nesse sentido, as organizações que compõem o Sistema S (SESI, SENAI, SESC, SESCOOP, SEBRAE, SENAC, SENAT, SENAR) são determinantes para a realização da Lei da Aprendizagem (10.0977/00) e os seus diferentes programas de formação profissional.

trabalho e o processo de legalização da adultização precoce. Tem-se aqui a possibilidade de se avançar no debate sobre os sentidos da Lei da Aprendizagem na trincheira entre a necessidade de trabalho dos jovens e sua exploração pelo capital.

Em comum, a grande maioria das pesquisas desenvolveu-se por meio de estudos de caso, com a aplicação de questionário e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas.

Por fim, outro aspecto relevante é, novamente, a inexistência de trabalhos que abordem o papel da escola regular no processo de formação da juventude para o trabalho. Em nenhum desses estudos verificou-se qualquer problematização ou relação objetiva entre o tema da Lei da Aprendizagem e a instituição escolar, os conhecimentos escolares, a socialização escolar e outros elementos da formação humano-escolar.

Grupo 3. Juventude, Educação e Trabalho na sociabilidade capitalista

Os estudos do grupo 3 caracterizam-se pela criticidade apresentada nas abordagens sobre o Programa Jovem Aprendiz e a Lei da Aprendizagem no Brasil. Via de regra, estes trabalhos concentram-se no esforço de apreender as questões referentes ao trabalho juvenil e à Lei da Aprendizagem a partir de mediações histórico-dialéticas mais amplas, que incidem sobre a complexidade e os fetichismos que tanger o problema. Constituiu-se um conjunto de cinco (05) dissertações de mestrado sobre o tema, sendo todas elas realizadas no campo dos estudos em Educação.

Em todas as produções, parte-se do referencial crítico do materialismo histórico-dialético para abordar a Lei da Aprendizagem e seus programas específicos, na totalidade social mais ampla da sociabilidade capitalista. Tal perspectiva é importante por apreender a realidade estudada para além de suas intenções aparentes e imediatas, apresentando-a em perspectiva relacional com o movimento mais amplo da reestruturação produtiva, da precarização do trabalho, da reprodução das desigualdades sociais e das formas sociais de conhecimento relativas a tal processo. Ademais, as investigações constituem estudos de caso, para os quais se lança mão de procedimentos tais como entrevistas, questionários, observação participante, dentre outras escolhas metodológicas interessantes à nossa investigação.

Em síntese, esses trabalhos apoiam-se em referenciais teóricos de modo a confrontar a própria teoria com uma realidade específica do mundo do trabalho, ainda

muito pouco explorada: as relações de aprendizagem e aquilo que estabelece a Lei 10.097/00.

Esse movimento exige a revisão crítica da teoria e a atualização de conceitos. Nesse sentido, todos os cinco trabalhos avançam na caracterização do “espírito” da Lei da Aprendizagem em relação à precariedade, tanto do trabalho quanto da formação/aprendizagem, bem como no entendimento concreto sobre o que o trabalho representa na vida dos jovens mais pobres.

Ainda assim, nenhum deles aborda ou problematiza a questão escolar de modo mais objetivo, neste conjunto de relações que envolvem os jovens, o trabalho e o conhecimento.

Os dados e informações aqui apresentados apontam que o tema da Lei da Aprendizagem é ainda pouco explorado no campo da produção acadêmica no Brasil, embora sua influência no contexto da prática das relações no mundo do trabalho seja cada vez maior.

Os estudos localizados neste levantamento foram organizados segundo três grandes enfoques apontados no início deste segmento do texto. Nessas diferentes abordagens não se problematiza o papel da instituição escolar no contexto da formação dos jovens aprendizes. É sabido que o eixo da formação para o mundo do trabalho é tarefa a ser desenvolvida pelas escolas regulares junto aos estudantes do ensino médio (LDB, 1996) e, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2013, p. 162):

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

Entretanto, nenhum desses trabalhos ocupou-se de investigar o papel da escola e dos conhecimentos escolares no contexto da formação humana e profissional desses jovens. É neste sentido que nosso trabalho pode representar uma contribuição, ao trazer

elementos para enriquecer as discussões sobre as juventudes na interface entre educação e trabalho na contemporaneidade, conferindo especial atenção à Lei da Aprendizagem.

Sabe-se que o eixo de estudos centrado na relação de jovens com o trabalho e a educação tem larga produção e tradição na história da educação brasileira (CORROCHANO e NAKANO, 2009). Sendo assim, trata-se de um campo clássico de pesquisa, sobre o qual certamente nos apoiamos. Entretanto, o impacto da Lei da Aprendizagem na realidade brasileira coloca novas questões e novos problemas ao debate, que, por não terem sido ainda considerados em toda a sua complexidade, justificaram o esforço por sua investigação sistemática.

Assim, apoiando-nos no material já produzido sobre o tema, buscamos entender o papel que a escola regular desempenha na formação escolar dos jovens que trabalham na condição de aprendizes, problematizando a relação desses jovens com o conhecimento escolar. Para tanto, analisamos os discursos dos jovens e a sua visão a respeito das práticas pedagógicas, sob o eixo central do trabalho.

Levando em conta o crescimento da abrangência e o impacto da Lei da Aprendizagem na organização e regulamentação do trabalho juvenil no Brasil, nos últimos anos, acredita-se que nosso trabalho pode apontar para novas questões sobre a problemática da aprendizagem e ainda, contribuir para o desenvolvimento, a partir da materialidade da análise da formação dos jovens trabalhadores, de reflexões mais amplas sobre os sentidos e as funções sociais da escola pública na atualidade.

CAPÍTULO 1. Sobre as escolhas metodológicas e teóricas para a condução da pesquisa

Vimos inicialmente que Charlot (2000) entende o conceito de relação com o saber como sendo uma relação social mais ampla de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros indivíduos, relação esta que é sempre localizada no tempo e no espaço.

Para este autor, o indivíduo, sujeito de saber, é a um só tempo social e singular, o que sugere também as particularidades quanto à sua relação epistêmica com o saber; ele é definido socialmente mediante a posição nos grupos sociais, mas desenvolve sua singularidade e suas significações do mundo a partir de um amplo processo de aprendizagem, condição essencial para a construção do sujeito, o que envolve sua humanização, socialização e individualização, que se desenvolvem no desempenho de atividades que lhe são próprias e que por isso lhes conferem identidade.

Compreender o sujeito de saber significa compreender como ele categoriza, organiza seu mundo, e como dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, como apreende o mundo e com isso, como constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005).

Tomar essa relação como objeto, significou, portanto, desenvolver uma perspectiva relacional e contextualizada historicamente, no tempo e no espaço, entre as práticas e os saberes produzidos e difundidos nas escolas quanto ao eixo do trabalho e suas formas concretas de apropriação, subjetivação, significação e socialização pelos jovens, em suas múltiplas formas de relacionarem-se entre si e com o mundo.

O próprio Charlot (2006, p. 2) adverte sobre a dificuldade de se operar análises com a noção de *juventude*, enquanto objeto de pesquisa sociológico, basicamente por duas razões, as quais são importantes de serem aqui tratadas:

Em primeiro lugar, a juventude é um movimento, um processo pelo qual o objeto (a juventude) inelutavelmente passa a ser o seu contrário (a maturidade). Conceituar a juventude requer um pensamento do tipo dialético: tem que pensar ao mesmo tempo a juventude, a maturidade e o movimento pelo qual a primeira nega a si mesma para levar à segunda. O que não é nada fácil. Para pensar a juventude, sempre há de pensar juntos os contrários. Daí decorre o fato de que a contradição permeia o discurso sobre os jovens e a juventude. Os jovens são herdeiros e inovadores, fracos e fortes, perigo e promessa, violência e inocência, desemprego e desenvolvimento, droga e pureza, dependência e disponibilidade, ou seja, para resumir o conjunto das contradições, os jovens são ao mesmo tempo problema e solução. Não tem de escolher entre os dois termos dessas contradições, tem sim de pensar os dois juntos. Não é fácil, mas é imprescindível, pois do contrário perde-se a especificidade da juventude e cai-se, quer no paternalismo e clientelismo, em que o jovem não passa de um coitado a ser protegido, quer no juvenilismo, em que o jovem, por ser jovem, sempre está certo e sabe o que é melhor para ele.

A citação é esclarecedora quanto à perspectiva que adotamos para selecionar os jovens, sujeitos de pesquisa, e analisar e categorizar suas declarações. O segundo alerta de Charlot acerca dos “cuidados” a serem tomados ao se trabalhar com o conceito de juventude, diz respeito à impossibilidade de se tratar essa categoria como sendo única e fechada, ou seja, limitar a juventude ao plano do singular; o que não significa, tampouco, desprezar aquilo que há de comum ou frequente entre grupos de jovens. Sabemos que são inúmeros os aspectos que “cruzam” a sociabilidade dos jovens, indicando-se, assim, falar em juventudes, no plural, pois, desta forma, pretende-se apreender a unidade do diverso, no mundo dos jovens.

Portanto, quando se pensa a juventude e os jovens, não se pode renunciar nem ao plural, nem ao singular. Os jovens são diferentes, mas têm em comum o fato de serem considerados como jovens e de ter de lidar com a relação com os adultos. Essa relação com os adultos, relação entre gerações enraizada na condição antropológica e moldada pelas relações sociais características de uma época, uma sociedade, uma posição social e de gênero, etc., é fundamental para se entender como são os jovens e o que é a juventude em um determinado lugar e momento da história. (Ibidem, p. 3)

Foi com base nessas ideias de Charlot (2000, 1996, 2006), acerca da relação das juventudes com o saber, que se deu o planejamento das atividades realizadas em campo junto aos jovens sujeitos dessa pesquisa, desde a utilização de conceitos até os instrumentos de pesquisa adotados e o tratamento dos dados.

A seguir, será apresentado, em um primeiro momento, um trabalho de caracterização social dos sujeitos, jovens estudantes-aprendizes, através da demarcação de alguns elementos que perpassam à relação fundamental dessa pesquisa, isto é, da relação dos jovens com a educação e o trabalho, tal como a escola onde estudam, o bairro onde moram, a empresa onde trabalham, a agência de formação que os recruta e os treina, dentre outros pontos.

Num segundo momento, apresentamos o processo de trabalho desenvolvido pelo pesquisador, elucidando as diferentes etapas cumpridas na proposta de abordagem junto aos jovens, desde sua concepção, revisão e preparação, até a sua execução e avaliação propriamente dita, bem como uma apresentação reflexiva acerca dos instrumentos teóricos e metodológicos utilizados na captação dos dados em campo, a saber, os balanços dos saberes e o grupo focal; finalmente, conclui-se o capítulo com a exposição dos referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa: em uma seção, são apresentados os conceitos fundamentais que sustentam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e, em outra seção, desenvolve-se um debate acerca da relação entre os conhecimentos e o currículo, mobilizando para isso, autores de filiações teóricas distintas, mas que convergem quanto à defesa de uma escola cujo papel consiste na socialização de conhecimentos especializados, como Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani e Michael Young,

Essa caracterização dos jovens, atrelada aos conceitos e instrumentos aqui adotados, corresponde, portanto, ao extrato material fundamental que subsidiou as análises propriamente ditas dos balanços dos saberes e do grupo focal, como veremos a partir do capítulo dois dessa dissertação.

1.1 Quem são eles? Caracterizando os jovens sujeitos

Os quadros a seguir, apresentam as informações extraídas da ficha inicial (ANEXO 1) entregue aos jovens no primeiro contato com o grupo, quando da apresentação da pesquisa e do pesquisador para toda a classe. Trata-se de um conjunto de informações que foram relevantes para se fazer a triagem e a seleção dos jovens

participantes, mas sobretudo, para subsidiar o trabalho de caracterização desses jovens, estudantes e aprendizes, sujeitos dessa pesquisa, principalmente, no que diz respeito às questões referentes às particularidades de cada jovem, em suas relações e inserções no mundo do trabalho.

TABELA 8. Os sujeitos da pesquisa.

NOME	IDADE
Bete	17
Raquel	17
Maria	17
Luís	17
João	17
Raúl	17
Silas	17
Karina	17

Seguindo os critérios⁹ acordados para a seleção de participação na pesquisa, o quadro aponta como sujeitos¹⁰, quatro alunas (Bete, Raquel, Maria e Karina) e quatro alunos (Luís, João, Raúl e Silas) trabalhadores, todos na mesma faixa etária, dezessete (17) anos, e matriculados na terceira série do Ensino Médio; assim, o par idade-série é o mesmo para todos os sujeitos.

QUADRO 1. As empresas nas quais são desenvolvidas as atividades profissionais.

Jovens	Empresa	Características da empresa ²	Setor e atividades desempenhadas
Bete	BRMALLS	Médio Porte	SAC: Responde ao cliente sobre dúvidas diversas; pessoalmente, por fone ou e-mail. Atua em questões de ressarcimento de acidentes, além administrativas.
Raquel	MGA Recursos Humanos	Médio Porte	Recursos humanos.: Diversas atividades administrativas, serviços bancários (“rua”).
Maria	BIOAGRI	Médio Porte	Financeiro: atividades diversas relacionadas a notas fiscais.
Luís	MUNDICA	Médio Porte	Logística: Controle de entrada e saída de caminhões e pesagem de materiais.
João	ARCOR	Grande Porte	Manutenção Elétrica: Acompanhamento do trabalho de eletricitistas durante a manutenção de máquinas.

⁹ Esses critérios consistem na adequação quantitativa de jovens para a realização do grupo focal (8 sujeitos), divididos por gênero e porte das empresas e que atuam. Portanto, dos oito jovens selecionados, temos quatro homens e quatro mulheres, sendo quatro trabalhadores de empresa de grande porte e quatro trabalhadores de empresas de médio porte.

¹⁰ Os nomes dos sujeitos são fictícios.

Raúl	MONDELEZ	Grande Porte	Logístico: Controle administrativo de entrada e saída de produto bruto.
Silas	UNIMED	Grande Porte	Recursos humanos: Recepção, serviços administrativos diversos.
Karina	CATERPILLAR	Grande Porte	Jurídico: Tratamento diverso em arquivos documentais.

A distribuição dos sujeitos na coluna de identificação da empresa trabalhada vai ao encontro do critério de seleção para a investigação, empresas de porte médio (BRMALLS; MGA Recursos Humanos; BIOAGRI E; MUNDICA) e grande (ARCOR; MONDELEZ; UNIMED e; CATERPILLAR). Para a identificação do porte da empresa, bem como de suas principais características de mercado, destaca-se a quarta coluna: “Características da empresa”, trazendo uma síntese de informações retiradas do endereço eletrônico correspondente a cada uma delas.

As cargas horárias de trabalho, na Tabela 9, se equiparam entre os alunos, com uma jornada de seis horas diárias de trabalho, exceto para a aluna Raquel, cuja jornada é de quatro horas diárias – ou seja, duas horas a menos que os demais sujeitos. Já no tempo de atuação dos jovens junto às empresas, todos apresentaram menos de um ano de experiência, sabendo-se que o tempo máximo estabelecido por lei para o trabalho do jovem aprendiz é de dois anos.

TABELA 9. Formação, Carga Horária e Remuneração.

Jovens	Agência de Formação	Cursos desenvolvidos	Carga Horária	Remuneração
Bete	CIEE	Redação; Projetista Digital; Informática; Web Designer e; Inglês	6 horas diárias	R\$ 750,00
Raquel	FORMAR	Técnico Administrativo	4 horas diárias	R\$ 750,00
Maria	FORMAR	Auxiliar administrativo e; Administração	6 horas diárias	R\$ 900,00
Luís	FORMAR	Informática	6 horas diárias	R\$ 750,00
João	SENAI	Eletricista de Manutenção e Eletrônica	6 horas diárias	R\$ 750,00
Raúl	FORMAR	Escolaridade	6 horas diárias	R\$ 900,00
Silas	FORMAR	Administração; Logística; Controle de Qualidade; Informática e; Segurança do Trabalho	6 horas diárias	R\$ 1.000,00
Karina	FORMAR	Administração; Logística; Segurança do Trabalho; Computação Avançada e; Comunicação	6 horas diárias	R\$ 1.000,00

No Quadro 2, a coluna que trata das atividades desempenhadas pelos jovens demonstra haver uma predominância dos trabalhos de natureza administrativa, tais como os que envolvem os recursos humanos, logística, jurídico, financeiro, dentre outros; isto se diferencia apenas para o aluno João, que desenvolve atividades ligadas à manutenção elétrica de máquinas.

A remuneração dos jovens, na Tabela 8, aparece em valores que giram em torno de um salário mínimo, cotado em R\$ 937,00, a partir de 1º de janeiro de 2017. Um pouco abaixo do valor do salário mínimo, se apresentam quatro (04) sujeitos jovens aprendizes, que recebem o valor de R\$ 750,00, e mais dois jovens que recebem o valor de R\$ 900,00; os demais, recebem o valor de R\$ 1.000,00.

Faz-se importante, também, ressaltar a terceira coluna visualizada frontalmente da esquerda para a direita, que trata da formação profissional que os alunos apresentam. A grande maioria possui cursos nas áreas de informática e/ou administração. Dois alunos, Silas e Karina, incluem o curso de Segurança do Trabalho em suas qualificações. O aluno Raúl apresenta apenas a escolaridade como formação nesta coluna. Ele se diferencia de todos os demais e, ao ser questionado sobre isso, respondeu que realizou pela primeira vez a entrevista de trabalho e “passou direto”, pois “gostaram” da sua oralidade, da forma como respondeu às questões, o que teria sido, do seu ponto de vista, suficiente para que fosse contratado.

1.1.1 Situação familiar e as motivações para o trabalho

As primeiras perguntas feitas aos jovens, logo no início do diálogo individual, nos momentos de “aquecimento” da atividade do balanço dos saberes, diziam respeito justamente às suas motivações para o trabalho.

Em todas as falas, a instituição familiar apareceu de modo decisivo nesse processo de busca por trabalho e por qualificação profissional, revestida, porém, de toda uma concepção moral e valorativa acerca do trabalho como fonte motivacional.

A totalidade dos jovens abordados nessa pesquisa, apresentam como traço familiar comum, o fato de serem filhos e netos de pessoas cuja trajetória de vida esteve sempre ligado à busca, ou mesmo, à luta pelo trabalho. Essa característica está diretamente presente nas motivações que conduzem esses jovens ao desenvolvimento de atividades laborais profissionais, não apenas em suas dimensões econômicas, mas

sobretudo, do trabalho como um valor socialmente positivo e, por isso, necessário, como veremos mais adiante.

Quanto às suas famílias, temos uma composição bastante heterogênea, o que afasta de antemão, aquela ideia de família nuclear tipicamente burguesa, que compreende a figura da mãe, do pai e dos filhos. Na realidade, apenas três jovens dos oito entrevistados, vivem junto com o pai, a mãe e os irmãos. Esse é o caso dos jovens Luís, Bete e João. O primeiro, convive com o pai, que é motorista registrado em empresa de transporte local, com a mãe e a irmã, que não trabalham, e com o cunhado, que trabalha como churrasqueiro. A segunda, por sua vez, reside com o pai, que trabalha como pedreiro, e com a mãe, que exerce a função de vigilante para empresa terceirizada e especializada em segurança privada, mas que, no momento da entrevista, estava afastada do trabalho, e com a irmã, que tem treze anos e apenas estuda. O terceiro, enfim, reside com o pai, que é pedreiro, e a mãe, que é faxineira, ambos trabalhando com registro, além de um primo que apenas estuda e não trabalha.

A maioria não dispõe do convívio com a figura paterna e, isso se dá por razões diversas, que envolvem desde o falecimento, o abandono e a separação conjugal seguida do distanciamento. Em outros poucos casos, temos, por um lado, o não relacionamento com a figura materna, movido por falecimento, e por outro, a não adaptação ao convívio com o novo companheiro da mãe, o que fez, uma das jovens e sua irmã irem morar com os avós.

A figura dos avós, por conta de várias tensões e situações, cada vez mais, também se faz presente na disposição dessas famílias, ocupando papéis centrais na formação desses jovens, papéis esses que se confundem facilmente ao papel socialmente atribuído e esperado dos pais, embora não os substitua integralmente.

O caso do jovem Raúl é exemplar nesse sentido, pois desde o falecimento de sua mãe – que sozinha exercia papel central na educação e no provimento de sua vida e de seu irmão –, quando tinha ainda onze anos, o jovem foi morar com sua avó, o que em grande medida reconfigurou sua relação com o mundo. Este jovem reside, portanto, com sua avó, que trabalha por conta própria, como costureira, com um tio, desempregado, e com um primo pequeno, de treze anos. Suas motivações para o trabalho estão diretamente relacionadas ao fato de contribuir com o sustento da família e, principalmente, para o auxílio de sua avó, descrita como guerreira, por trabalhar o tanto que trabalha, estando com idade já avançada. Nas palavras desse jovem:

Moro eu, minha avó, uma prima que foi abandonada pela mãe e um tio que está desempregado. E a situação que a gente estava vivendo partia o meu coração, porque eu sabia o quanto a minha mãe ajudava a minha avó e eu sentia como necessidade de fazer o mesmo por ela [...]. Ela é uma senhora que trabalha até hoje, ela acorda às seis da manhã vai dormir a uma da manhã, trabalhando como costureira autônoma. Então é visto para mim como uma necessidade, para mim correr atrás. (Raúl, *Balanço dos saberes*¹¹, 2017)

Situação análoga é percebida na trajetória de vida e nas motivações para o trabalho de Maria, pois a jovem também sofreu a perda de seu pai, quando de seu aniversário de nove anos. Esta ausência também foi decisiva na reconfiguração de sua vida familiar, no processo de imposição de papéis e responsabilidades e na disposição para o trabalho. Seu caso se enquadra, certamente, dentro dessa trama que envolve necessidades materiais, tais como a urgência em auxiliar nas despesas de casa, mas também necessidades ligadas ao amadurecimento pessoal. A fala abaixo resume bem o contexto descrito e vivido por essa jovem:

Assim, a minha família é mais o meu avô, a minha mãe e o meu irmão. Então, quando eu completei dezesseis anos, eu já falei para a minha mãe que eu queria estar arranjando um emprego para poder estar ajudando em casa. Porque a gente passou por situações difíceis desde que eu era pequena e eu sempre vi aquela situação e não podia fazer nada porque eu era muito pequena. Daí eu fiz dezesseis anos e falei que queria correr atrás de um emprego e ela super me apoiou. Não porque ela queria meu dinheiro, mas ela queria que eu saísse desse mundinho só de casa, de mãe para tudo, ela queria que eu fosse um pouco para o mundo, porque ela fala que a gente cria filho para o mundo, mas não perde para ele. Então ela sempre estava ali, então, mesmo saindo para o mundo ela estaria ali, me acompanhando e me aconselhando. (Maria, BS)

A mãe da jovem trabalha como varredora, registrada em empresa terceirizada que presta serviços à prefeitura local. Seu avô trabalha como faxineiro em empresa privada, e seu irmão, de quinze anos, apenas estuda, não exercendo nenhuma atividade profissional ou de qualificação.

É interessante notar o quanto é presente na fala dessa jovem a disposição de iniciação ao trabalho como uma vontade contida pela idade. Os dezesseis anos de vida aparecem em seus relatos como sendo o marco permissivo para o ingresso no mundo do trabalho. No capítulo dois desta dissertação, veremos que essa etapa prévia ao ingresso

¹¹ As citações referenciadas como *balanço dos saberes*, são excertos destacados das abordagens individuais feitas juntos aos jovens, com o uso do instrumento desenvolvido por Bernard Charlot.

no mundo do trabalho não significa para os jovens, em especial para Maria, a não atribuição de papéis sociais e responsabilidades, também entendidas como trabalho, sobretudo para as meninas como ela, que desde muito cedo desempenham atividades de cuidados domésticos de extrema complexidade.

Seguindo nessa linha, temos a jovem Karina, que reside com seus avós aposentados, com sua irmã mais velha, que trabalha como vendedora, e com a irmã mais nova, ainda criança. Ela optou por ir morar com seus avós devido a alguns problemas de ordem afetiva com a mãe e seu companheiro. Aqui, mais uma vez, a necessidade de auxiliar nas despesas domésticas também se destaca em suas disposições para o trabalho. Um agravante neste caso é o papel de cuidado a terceiros atribuído a esta jovem, desde a infância. A jovem cuida de sua mãe desde quando criança. Sua mãe sofre de problema de circulação nos membros inferiores, o que constantemente causa grandes inchaços nas pernas, limitando a sua locomoção autônoma, o que demanda ajuda nesse sentido. Além disso, existe toda a rotina de cuidados que sempre estiveram sob a sua responsabilidade, tais como as constantes idas a médicos e postos de saúde, farmácias populares, fisioterapia, dentre outros. O agravamento dessa situação se dá quando seus avós adoecem. Seu avô sofre de câncer na garganta, oriundo, segundo ela, do tabagismo, e sua avó sofre de silicose no pulmão. Paralelamente a todas essas atribuições, a jovem ainda cuida da irmã mais nova, nas questões ligadas à higiene, ao sono, aos cuidados com suas roupas, etc., além de ser responsável por fazer compras, pagar contas, dentre outras tarefas inerentes à gestão de um lar.

Também responsável direto pelo sustento de sua família é o jovem Silas, que reside com sua mãe, que não trabalha, e com seu irmão, que faz “bicos” variados. Esta situação faz com que seu trabalho seja determinante para a estabilidade da situação financeira de toda a família. Aqui, como em tantos casos, a relação do jovem para com o trabalho é totalmente orientada pela necessidade econômica de extrair proventos, ainda que seja na condição de jovem-aprendiz.

A situação de Raquel é similar nesse sentido, pois em sua casa residem apenas a própria jovem, com sua mãe, que trabalha como atendente, e sua irmã de onze anos, que apenas estuda. Desta forma, as despesas domésticas são organizadas essencialmente com base nessas duas fontes de renda.

Do ponto de vista educacional, os jovens apontam que seus pais e avós labutam desde muito cedo, o que os fez privilegiar, quando jovens, a inserção precoce no mundo do trabalho em detrimento do avanço nos estudos. Isto reafirma a velha cadeia de

eventos que afastam os mais pobres do estudo ainda na juventude, reiterando históricas desigualdades.

Esse aspecto é sempre descrito de forma valorativa pelos jovens, como uma espécie de “motivo” ou “razão”, que explica o fato de seus pais serem o que são e terem o que têm, atribuindo alto grau de “positividade” ao esforço, à luta e à força de vontade de seus pais e avós que, mesmo em contextos de adversidade econômica, conseguiram, pelo trabalho, prover o sustento de uma casa para morar, comida na mesa, educação familiar, exemplos, dentre outras questões socialmente estabelecidas como básicas à dignidade humana.

Entretanto, do ponto de vista profissional, percebe-se que os pais e avós desses jovens exercem um conjunto de atividades que confirmam a perspectiva do chamado “trabalho precário”, isto é, do exercício de funções que não desfrutam de status social, que são extenuantes, juridicamente flexíveis e voláteis, dentre tantas outras marcas. Isto implica a desvalorização irrestrita dessas funções, sobretudo no que toca às questões de seguridade de direitos e condições salariais. É importante destacar dessa constatação o espírito crítico que os pais lançam sobre essa realidade, na cobrança de que esses jovens avancem na vida a partir da aliança do mundo do trabalho com o ensino superior, tarefa que os pais pessoalmente não conseguiram concluir, mas que valorizam para seus filhos.

Geograficamente, todas essas famílias vivem na região Oeste da cidade de Piracicaba-SP, em uma região periférica da cidade, que compreende um conjunto de cerca de vinte bairros.

1.1.2 A escola e o bairro

A escola estadual na qual se desenvolveu a pesquisa foi inaugurada em 26/11/1976 e localiza-se no bairro São Jorge, região Oeste, na periferia da cidade de Piracicaba- SP, e atende um conjunto de aproximadamente vinte bairros.

Nesse conjunto, temos uma realidade que aponta para casos típicos de desenvolvimento urbano e social desordenado, o que se expressa em situações onde, até pouco tempo atrás, grande parte desses bairros não dispunham de saneamento básico, abastecimento de água, pavimentação, iluminação e outras condições básicas para a moradia, condições que, embora ainda persistam em algumas regiões, vêm sendo solucionadas gradativamente, na maioria dos casos.

Contudo, existe uma particularidade nesse processo de crescimento populacional desenfreado que é importante de ser destacada acerca dessa região da cidade, constituindo um aspecto que impacta a escola. Trata-se da proximidade geográfica entre favelas, bairros antigos, bairros novos, ocupações e a zona rural. São contextos socioculturais distintos que, em grande medida, são sintetizados e absorvidos de modo homogeneizador pela escola, espaço do diverso.

Em comum, percebe-se a carência quanto à oferta de espaços e práticas formativas diversas e de políticas públicas específicas voltadas à juventude, na promoção de ações de sociabilidade-socialização e de desenvolvimento humano desses jovens. Esse vazio certamente abre espaço à constituição de duas outras forças imperativas e muito presentes no universo da juventude dessa região, que são, de um lado, o crime e o tráfico de drogas, com sua ética peculiar, e, de outro, a religiosidade, especialmente das religiões, assim chamadas, neopentecostais.

Vale destacar, no caso da igreja, por exemplo, que essa instituição transcende em muito os seus limites formais e meramente religiosos, constituindo-se cada vez mais como o único espaço de sociabilidade e socialização de muitos desses jovens. Para outros, frequentar o espaço da própria escola, aos finais de semana, no projeto Escola da Família, também representa a única atividade de lazer da qual dispõem na região e no contexto onde vivem.

Nesse sentido, o acesso ao trabalho para os jovens abordados e, possivelmente, para muitos jovens da escola em geral, é a principal forma de “driblarem” os limites que são impostos pela situação e pela realidade do lugar onde vivem, ou seja, representa um primeiro passo dentro dessa perspectiva de “mudar de vida”.

Do ponto de vista escolar, essa grande região contava até pouco tempo atrás com quatro escolas ofertando o ensino médio e o ensino fundamental. Contudo, com a implantação das políticas de escola em tempo integral na cidade e o projeto de reorganização escolar, duas dessas escolas concentraram-se apenas na oferta do ensino fundamental; outra, teve seu atendimento reduzido, concentrando-se grande parte da demanda do ensino médio na escola pesquisada, que, para o ano de 2018, terá o ensino noturno encerrado, ficando toda essa região sem nenhuma escola que ofereça o ensino médio no período noturno.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta unidade escolar reconhece essas carências que demarcam a região na qual se localiza a escola, porém, não aprofunda as reflexões sobre a totalidade dos eventos que conformam tais carências. Esse

mapeamento seria importante para compreender algumas especificidades que são próprias da localidade em que vive o grupo analisado.

Ciente dessa situação mais ampla, a escola propõe-se, em seu PPP, a ofertar um ensino de qualidade, comprometido com a sociedade, a partir da valorização dos educandos, do compromisso social com a formação cidadã voltada ao espírito público, através de uma gestão democrática e participativa de seus sujeitos, fortalecendo, enfim, a ideia de escola como espaço irradiador de inovações.

Na prática, essas perspectivas apontam para uma organização do trabalho pedagógico comprometida com tais princípios. Nesse sentido, destacamos algumas dessas práticas empreendidas pela escola, que, no contexto do ensino paulista, podem ser consideradas como atividades criativas e inovadoras, sobretudo em contextos de crise e escassez. São elas: a valorização de grêmios estudantis representativos, democráticos e engajados com a escola; a valorização dos conselhos de classe participativos, onde o balanço do bimestre é feito no formato de assembleia entre os professores, a direção, os alunos e seus pais, debatendo situações e problemas vivenciados no decorrer daquele bimestre letivo; a realização, que envolve muito esforço dos professores e equipe gestora, das feiras científicas, das mostras culturais e campeonatos esportivos; do ponto de vista da formação dos professores, o intercâmbio bastante presente da escola com a universidade, através de palestras e debates conduzidos por pesquisadores diversos no campo da educação; e, finalmente, a realização do Mini Simpósio, evento de encerramento do ano letivo, onde os professores, com seus alunos, apresentam os resultados de pesquisas e projetos disciplinares desenvolvidos durante o ano letivo. Poderiam ainda ser mencionadas muitas outras atividades que são desenvolvidas paralelamente por professores, alunos e equipe gestora.

Entretanto, por mais valorosa que seja essa organização do trabalho pedagógico, ela se faz nos limites impostos pela própria estrutura limitada e burocrática do estado, o que compromete a autonomia e o desenvolvimento de projetos.

Analisando especificamente as questões da escola relacionadas à formação para o mundo do trabalho e ao ensino médio e, comparando-a com as premissas propostas pelo currículo oficial, percebe-se que não há, do ponto de vista pedagógico, o preparo específico e sistemático de atividades curriculares que focalizam objetivamente o eixo do trabalho.

Considerando a polissemia da categoria *trabalho*, sabe-se que são múltiplas as suas formas de apreensão e integração para fins didático-pedagógicos, o que demandaria, evidentemente, todo um trabalho de capacitação e construção coletiva do grupo de professores para uma interpretação do currículo coerente em relação às particularidades que envolvem determinada unidade escolar.

Na prática, percebe-se que há um esforço muito grande da escola (sobretudo nos momentos de planejamento e demais reuniões de natureza pedagógica) para o cumprimento das prescrições curriculares oficiais, o que, por sua vez, contrasta com uma dinâmica escolar intensa. Tal realidade vem acompanhada de outras questões que a agravam enormemente, como a falta de funcionários e professores e o acúmulo cada vez maior das exigências típicas da burocracia escolar, de modo que estas razões formalistas se sobrepõem às razões essencialmente pedagógicas, as quais deveriam ser prioritárias em uma unidade de ensino.

Com os ajustes promovidos pela rede em seu quadro funcional a partir de 2015, a escola passou a contar com apenas uma coordenadora de ensino, cuja responsabilidade se estende pelos três períodos em que a escola funciona, contemplando a coordenação tanto do ensino médio, como a do ensino fundamental. Até então, era comum o fato de as escolas terem um coordenador pedagógico para cada nível de ensino.

Com a ênfase conferida ao cumprimento de questões burocráticas, tanto das questões escolares a serem justificadas diante das superestruturas, como das demandas que advêm da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino para serem reproduzidas na escola, o trabalho da coordenação pedagógica acaba se reduzindo a uma espécie de formalismo pedagógico.

Os espaços de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), como instâncias de formação continuada de professores, poderiam definir programas de estudos e pesquisa, dentre outras ações que fomentassem a construção de uma relação consciente e crítica dos professores em relação ao currículo; porém, como destacado acima, as demandas ligadas às avaliações externas, tais como as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) voltadas para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escola do Estado de São Paulo (SARESP), e outras próprias da rotina escolar, tais como controle de notas, e presenças, evasão, indisciplina, advertência, dentre outros aspectos cotidianos, acabam assumindo maior relevância.

É importante ressaltar, que não se trata aqui de desconsiderar a relevância dos debates a respeito dos problemas práticos do dia a dia escolar, mas sim, de considerar

que, para além dessa função mais imediata, cabe aos professores em seus espaços coletivos de formação, refletirem, debaterem, deliberarem, enfim, construírem suas formas de adaptarem o currículo prescrito à realidade escolar, segundo suas formas de realizar e integrar o currículo com as disciplinas, dentre tantas outras medidas possíveis.

Isso, entretanto, demanda um amplo processo de amadurecimento coletivo, o que por sua vez, demanda tempo e condições estruturais do trabalho e da carreira, que privilegie esses momentos de construção coletiva dos docentes. Na prática, os professores de toda a rede paulista trabalham em ritmo cada vez mais acelerado, com jornadas intensas de trabalho, com aulas espaçadas em “janelas”, deslocando-se para diferentes locais de trabalho e trabalhando sob condições precárias e muitas vezes insalubre.

Na próxima seção, trataremos em conjunto de dois agentes fundamentais na dinâmica que envolve essa pesquisa, a saber: as empresas, e as escolas de formação profissional, entidades representativas da sociedade civil, ou, “terceiro setor”, que operam na prática, como mediadores das relações de aprendizagem entre os jovens e as empresas.

1.1.3 As empresas e as escolas de formação profissional

A última coluna do Quadro 3, trata das instituições cuja atuação se concentra entre a escola e a empresa, denominadas neste quadro como Agências de formação. Evidenciam-se, nesta coluna, três instituições mediadoras¹²:

- O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), criado, segundo informações disponíveis em seu endereço eletrônico, em 1964, e que atua em âmbito nacional;
- O SENAI, criado, segundo informações em seu endereço eletrônico, em 1942, e que atua em âmbito nacional;
- A Associação Formar de Assistência Social e Aprendizagem Profissional (FORMAR), criado, segundo informações disponíveis em seu endereço eletrônico, em 1962 (como Guarda Mirim), e que atua estritamente em âmbito municipal.

¹² Endereços eletrônicos: <http://www.ciee.org.br/portal/index.asp>; <http://www.sp.senai.br/>; <http://www.institutoformar.org/>.

É por meio destas instituições que os jovens são contratados e posteriormente encaminhados para as entrevistas, a serem realizadas nas empresas. Nesse sentido, tais organizações desempenham um papel fundamental na organização da relação dos jovens com o trabalho e a aprendizagem profissional.

As três instituições se fundam em legislações do terceiro setor e se situam entre o poder público, suas associações e o poder privado, sendo denominadas instituições sem fins lucrativos. Formam-se como entes paraestatais, afirmando ter como objetivo atuar no aprendizado profissional dos jovens para o desenvolvimento do país.

Com esse propósito assumido, cada instituição se organiza de forma específica; todavia, as três apresentam os mesmos objetivos e desenvolvem ações semelhantes, embora a área profissional de atuação de cada uma seja específica.

Trabalhando “em prol da juventude brasileira”, segundo as informações contidas em seu site, o CIEE afirma buscar “estreitar a ligação entre o saber e a prática” e atua nas áreas: Administrativo; Bancário; Telemática; Turismo e Hospitalidade; Comércio e Varejo; Logística; Auxiliar de Produção; Alimentação: Preparo e Serviços; Tele serviços. A atuação nessas áreas envolve a denominada capacitação teórica, realizada em suas dependências, concomitantemente às atividades práticas (treinamento), realizadas nas empresas. Estas, devem designar formalmente “um gestor (tutor) para coordenar a capacitação prática e o acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento, de acordo com o programa de aprendizagem para o qual ele foi contratado”. No site encontra-se, ainda, a seguinte informação: “O CIEE realiza, durante toda a vigência do contrato de aprendizagem, avaliação de desempenho do aprendiz na capacitação teórica e o acompanhamento das atividades práticas exercidas na empresa [...]”. Destaca-se também a integração com a família, através de “encontros periódicos”, e, “quando necessário o atendimento pessoal realizado por Assistente Social”.

Nessa mesma linha, o SENAI liga-se à área industrial e afirma seu pioneirismo no programa voltado aos jovens, revelando a parceria de um grande número de empresas para a contratação do jovem aprendiz. Denominando-se como instituição educacional em todo território nacional, sua estrutura organizacional assim se delimita:

O Sistema compõe-se de órgãos normativos (Conselho Nacional e Conselhos Regionais) e de órgãos de administração (abrangendo o Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais), sob a supervisão da Confederação e das Federações das Indústrias e tendo

em seus colegiados delegados dos Ministérios da Educação e do Trabalho.

O FORMAR, com sua estrutura organizacional própria, destaca em seu site, como objetivos específicos:

Desenvolver no aluno visão sistêmica e global no ambiente empresarial e no mundo do trabalho, por meio do acesso à teoria e prática das funções administrativas; possibilitar a formação profissional na área administrativa; desenvolver o senso crítico, incentivando a associação entre o conteúdo teórico e a prática de aprendizagem.

Além disso, o FORMAR elenca as ações que desenvolve:

Com base na Lei do Aprendiz (10.097/2000), o Programa inclui no mundo do trabalho mais de 200 aprendizes todos os anos, propiciando condições mais dignas para centenas de jovens e suas famílias e contribuindo com as metas de inserção do Governo Federal. As empresas que abrem suas portas para os Aprendizes Formar, além de cumprirem a cota exigida por Lei, ainda usufruem dos seguintes benefícios: Programa de Aprendizagem em Administração: oportuno para empresa de qualquer segmento; A empresa é reconhecida como socialmente responsável e ainda prepara com qualidade seus profissionais; Acompanhamento e suporte integral por profissionais das áreas de psicologia, pedagogia e serviço social às empresas e aos aprendizes, no decorrer do período da aprendizagem profissional; Possibilidade de dedução, no imposto de renda, dos gastos com aprendizes até o limite de 2% do lucro operacional da empresa, caso apure o IR com base no Lucro Real (consulte seu contabilista); O registro na Carteira de Trabalho é feito pelo Instituto Formar, portanto, as questões burocráticas e encargos não são de responsabilidade direta da empresa. Os adolescentes são preparados no Programa de Aprendizagem em Administração que, além das matérias específicas, aborda também questões éticas e comportamentais, visando formação não só profissional, mas também para a vida. Durante todo o tempo que em que permanecem no Instituto, os adolescentes e jovens são acompanhados continuamente pelos técnicos especializados.

Um Grupo de Estudo se junta às ações dessa instituição, segundo as informações encontradas em seu site. Esse grupo consiste em uma “equipe gabaritada de professores que auxiliam os adolescentes e jovens que tiverem dificuldades ou baixo desempenho na escola formal”. Esta atividade ocorre aos sábados e abrange as disciplinas de: “Física, Português, Química, Matemática, História, Inglês, Biologia e Geografia, e o aluno participa até que consiga melhorar seu desempenho na escola”.

Essa instituição municipal, responsável pela formação e contratação de seis dos oito jovens abordados, segundo os relatos, apresenta um alto grau de rigidez e cobrança para com a disciplina e a obediência dos jovens. Isso talvez se explique porque, no passado, essa instituição, atuando como Guarda Mirim, atendia exclusivamente os jovens pobres em situação de risco e vulnerabilidade social, o que “justificava” uma formação para o trabalho baseada na autoridade e na rigidez. Com as mudanças estruturais da sociedade e na relação dos jovens com o trabalho e o poder público, essa instituição se reconfigurou de modo a atender às novas exigências do novo tempo, sem, no entanto, abandonar tal premissa disciplinadora no trato com os jovens.

Assim, apresentando o histórico de formação e expansão da antiga guarda-mirim, o portal do Instituto Formar¹³ aponta que:

Em 21 de abril de 1966, a Guarda Mirim Municipal de Piracicaba, foi oficialmente apresentada à sociedade Piracicabana prestando solenemente o compromisso funcional da entidade. Nessa época, os modelos dos padrões éticos e morais transmitidos aos adolescentes, baseavam-se nos da Guarda Civil, incluindo a disciplina, foi então que o Comandante Ciappina instituiu o lema: “A disciplina é a base fundamental de todas as coisas, é a nossa base.”

A mudança nas formas de atendimento aos jovens, bem como o próprio papel social dessa instituição, seria também reconfigurado conforme arranjos políticos, econômicos e sociais mais amplos, como destaca mais uma vez o portal oficial dessa instituição:

No decorrer dos anos, com a concepção do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069 de ano de 1990), com o surgimento de novas leis de garantia de direitos das crianças e adolescentes e com a promulgação da Lei Federal 10.097, do ano 2000, e sua regulamentação através do Decreto 5.598/2005, a entidade se profissionalizou e firmou sua atuação como uma entidade de aprendizagem profissional sem perder o objetivo social que é a sua razão de ser.

As informações que caracterizam os oito jovens aprendizes, sujeitos desta pesquisa, mostram-se relevantes por revelarem muito do processo efetuado no mundo do trabalho em que circulam cada aluno e aluna, amparados pela Lei da Aprendizagem,

¹³ Fonte: <http://www.institutoformar.org/index.php?pg=historico>

nº 10.097/00, na interface entre a escola (setor público), a “instituição mediadora” (terceiro setor) e a empresa (setor privado).

Quanto às empresas, conforme apontamos acima, estão divididas em empresas de médio e grande porte. Assim, dentre as empresas de grande porte temos:

I) Catterpillar: “Com vendas e receitas na ordem de US\$ 38.537 bilhões em 2016, a Caterpillar é a fabricante líder mundial de equipamentos de construção e mineração, motores diesel e a gás natural, turbinas industriais a gás e locomotivas diesel-elétricas”¹⁴.

II) A Mondelez (Mondelēz International) Tem seis plantas em três estados (São Paulo, Paraná e Pernambuco) e suas “power brands” são muito conhecidas no Brasil: Lacta, Trident, Halls, Club Social, Oreo e Tang”¹⁵.

III) A Unimed “é o maior sistema cooperativista de trabalho médico do mundo e também a maior rede de assistência médica do Brasil, presente em 84% do território nacional [...] e hoje é composto por 348 cooperativas médicas, que prestam assistência para mais de 18 milhões de beneficiários em todo País”¹⁶.

IV) A Arcor, “principal empresa de alimentos da Argentina, o primeiro produtor mundial de balas e o principal exportador de guloseimas da Argentina, Brasil, Chile e Peru”. Possui “uma parceria com o Grupo Danone para os negócios de biscoitos, alfajores e cereais na América Latina, chegando com seus produtos a mais de 120 países” Com um faturamento em 2014 de: “US\$ 2.8 bilhões”¹⁷.

Das empresas consideradas de médio porte, temos as seguintes:

V) A Brmalls, que “nasceu como a 5ª maior empresa de shopping centers do Brasil e como a maior prestadora de serviços de comercialização e administração do setor [...]. Do final de 2006 até hoje [se tornou] a maior Companhia de Shopping Centers da América Latina”¹⁸.

VI) A MGA Recursos Humanos, com “experiência no encaminhamento de cerca de 150 mil profissionais para atuação em segmentos como Indústria, Comércio,

¹⁴ Mais informações em: <<http://www.caterpillar.com/pt/company.html>>. Acesso em: 10/08/2017

¹⁵ Fonte: <http://br.mondelezinternational.com/about-us/who-we-are> Acesso em: 10/08/2017

¹⁶ Fonte: http://www.unimed.coop.br/pct/index.jsp?cd_canal=49146&cd_secao=49094. Acesso em: 10/08/2017

¹⁷ Fonte: <http://arcor.com.br/nossa-companhia/empresa>. Acesso em: 10/08/2017

¹⁸ Fonte: http://ri.brmalls.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=50846. Acesso em: 10/08/2017

Construção Civil, Serviços, entre outros”. Conta com escritórios nas áreas de: “Psicologia, Administração de Recursos Humanos, Jurídico-tributária e Trabalhista”¹⁹.

VII) A Mundica Metais Minerais, “uma empresa de reciclagem industrial composta de uma grande infraestrutura, modernos equipamentos e um elevado nível de dedicação humana. A Empresa afirma ter como meta: “Ser uma empresa reconhecida nacionalmente pela sua qualidade e inovação”²⁰.

VIII) A Bioagri, “um grupo de laboratórios que oferecem serviços de análises nas áreas: Ambiental, Alimentos, Agroquímicos, Fármacos, Saneantes, Cosméticos, Veterinário e Biocombustíveis”. Além de ser: “o maior grupo de laboratórios analíticos privado da América Latina [...], formado por 16 unidades distribuídas pelo Brasil e mais de 1000 colaboradores”²¹.

Avançando, na próxima seção, tratar-se-á do complexo categorial da teoria da relação com o saber, bem como do planejamento e da utilização dos instrumentos de investigação aqui adotados complementarmente: o *balanço dos saberes* (CHARLOT, 1996), aliado com a técnica do *grupo focal* (GATTI, 2012), que foram tomados como procedimentos metodológicos para buscar elementos para a compreensão do fenômeno que envolve o mundo do trabalho dos jovens aprendizes, alunos e alunas da escola pública

1.2 As escolhas teórico-metodológicas

A abordagem inicial junto aos jovens se deu na primeira quinzena de maio de 2017, com a presença do pesquisador no espaço da escola, junto às duas classes de terceiro ano do período noturno (únicas classes do período), quando se seguiu um breve diálogo sobre os objetivos da pesquisa.

Feito isso, o pesquisador entregou aos estudantes uma ficha de identificação contendo algumas questões que visavam caracterizar os jovens nos aspectos relacionados ao trabalho (Anexo 1). Essas fichas foram entregues para as duas classes do terceiro ano noturno e depois recolhidas pelo pesquisador, a fim de serem analisadas segundo os objetivos da pesquisa.

¹⁹ Fonte: <http://www.mgarh.com.br/estrutura>. Acesso em: 10/08/2017

²⁰ Fonte: http://www.mundica.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=5. Acesso em: 10/08/2017

²¹ Fonte: <http://bioagrilaboratorios.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso em: 10/08/2017

Um dado curioso percebido nesta atividade inicial foi que, embora a maioria dos jovens trabalhadores atuem na condição jurídica de jovem aprendiz, ainda assim deparamo-nos com um grupo de aproximadamente dez jovens que atuam na informalidade do trabalho por empreita, de caráter esporádico e em “bicos”. Um exemplo disso é o caso de um jovem servente de pedreiro que trabalha diária e regularmente sem registro, por contrato “de boca”, com o sogro. Ou, as múltiplas formas de “bicos”, tal como a de uma jovem que trabalha como babá, cuidando de crianças cujos pais-vizinhos trabalham fora, ou mesmo o de um jovem que, aos sábados, trabalha o dia inteiro, cerca de doze horas, em um lava-rápido. O caso mais recorrente é o dos jovens que, aos finais de semana, trabalham em pizzarias e pequenas lanchonetes de bairro, atendendo telefone, tirando pedidos, fazendo sucos, servindo mesas. A percepção desses fenômenos existentes no universo do trabalho desses jovens, embora seja instigante e diretamente ligada ao tema dessa pesquisa, escapa aos seus limites e recortes, não sendo por isso, desenvolvido ou problematizado com maior profundidade.

O objetivo desta primeira abordagem, era identificar os jovens estudantes que trabalhavam especificamente na condição de jovem aprendiz. Diante desses dados, com trinta e duas (32) fichas respondidas, aplicou-se o critério de seleção dos sujeitos, pautado, inicialmente, na separação das fichas que correspondessem à condição de trabalho legal de jovem aprendiz, determinado pela Lei 10.097/00.

Atendida esta primeira condição, aplicou-se o critério fundamentado na observação da formação econômica da cidade, no que diz respeito ao porte das empresas que a compõem, destacando, assim, a seleção dos sujeitos jovens aprendizes que atuassem em empresas de médio e grande porte, pois a legislação 10.097/00, determina o número de contratação de jovens aprendizes a partir do número de funcionários que compõem as empresas: quanto maior o número de funcionários, maior será o número de contratações de jovens aprendizes, num valor que se situa entre 5% e 15%, coibindo, assim, a inserção das empresas de pequeno porte.

Além deste critério, prezou-se também por uma divisão igualitária entre os sexos, a fim de contemplar ao máximo a pluralidade das experiências e a gama de diferenças que possam advir de desigualdades pautadas nessa diferença entre os estudantes.

Desta forma, o número correspondente de selecionados foi de oito jovens, um número de sujeitos que indica uma quantidade satisfatória para a realização do grupo focal, segundo Gatti (2012).

Aplicados esses critérios de escolha, os jovens selecionados foram chamados para uma conversa onde foram explicitados os objetivos da pesquisa e a importância de sua participação, bem como esclarecidos todos os princípios éticos referentes à investigação. Nesse momento, o pesquisador, na condição de moderador do grupo, criou um grupo de conversa na rede social WhatsApp, a fim de facilitar a comunicação e a organização dos encontros.

Considerando a centralidade da oralidade dentro do contexto de abordagem dos jovens, optou-se pela criação de uma estrutura de comunicação inspirada no universo do rádio. Vale dizer, que o pesquisador desempenha a função de radialista e técnico de som, de modo amador, dispondo de equipamentos técnicos de rádio e demais instrumentos que favorecem a captação de áudio.

Assim, foi montado todo um aparato cujo objetivo era simular o ambiente de uma emissora de rádio dentro da biblioteca da escola na qual se desenvolveu a pesquisa. Isto envolveu a utilização de microfones, pedestais, mesa de som, computador e, o principal, o retorno de áudio, que permitia aos jovens ouvir a própria voz, em alto e bom som. Acredita-se que essa escuta conduz aquele que fala para um universo próprio, traduzido pela magia sensorial de colocar os fones de ouvido e ter a sensação de “isolamento” das coisas ao redor, favorecendo imensamente a concentração e o foco na atividade realizada.

De início, os jovens estranharam a parafernália tecnológica, a quantidade de fios e cabos, bem como o retorno de voz; contudo, em seguida, todos os jovens se mostraram à vontade com o espaço criado, representando com fidelidade o papel de “entrevistado” dentro daquele contexto.

Indubitavelmente, o ambiente montado, de inspiração radiofônica, foi um elemento facilitador da comunicação com os jovens, pois retirou a atividade do campo da “conversa direta”, muitas vezes intimidadora e limitada, e a localizou num campo simbólico que os permitiu “entrar no clima”. Muitos expressaram, como relataremos adiante, sentirem-se importantes por participarem daquela atividade, que, por sua estrutura, aparentava, segundo eles, ser alguma coisa muito importante.

Esta atividade dos balanços de saber foi desenvolvida com um grupo de oito (08) jovens estudantes do terceiro ano, do período noturno, do ensino médio, em uma escola estadual localizada na cidade de Piracicaba-SP. Destes oito, apenas um jovem optou por redigir um texto ao invés de se expressar oralmente, alegando ser esta a

melhor forma de expressar suas ideias, porém, o jovem participou de todo o processo dialógico, na atividade do balanço dos saberes e também no grupo focal.

Aqui, há mais uma justificativa que corrobora a validade do deslocamento da comunicação escrita para a falada, pois havia uma relação de confiança e respeito entre o pesquisador e os jovens, já que cinco desses oito jovens haviam sido alunos do pesquisador-professor quando estavam no primeiro ano do ensino médio, no período da manhã, em 2015. Vale dizer que esse ano foi marcado por entraves na educação paulista, pela greve de 92 dias do magistério, seguida pelas férias escolares de julho e pelas ocupações de escola que se deram no segundo semestre como afirmação de posição contrária à política de reorganização escolar proposta pelo governo, configurando uma relação atípica na dinâmica escolar²². Portanto, o pesquisador e esses cinco alunos estiveram bem próximos em dois momentos pontuais e relevantes do ponto de vista da representatividade: um primeiro na luta das ocupações de escolas, no segundo semestre de 2015, como reação à política do estado de São Paulo que visava o fechamento de salas de aula e de escolas, por meio da famigerada reorganização escolar; e, num segundo momento, na luta contra o fechamento do ensino noturno na escola, em 2016, como reflexo daquela mesma reorganização, agora aplicada “a conta-gotas” pela Secretaria Estadual de Educação.

Esses aspectos favoreceram a relação de confiança estabelecida mutuamente entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de modo a facilitar a troca de informações num ambiente em que se sentissem seguros para o diálogo, o esclarecimento de aspectos duvidosos, etc.

1.2.1 Procedimentos, instrumentos e categorias de análises

Conforme apontamos, os procedimentos utilizados na abordagem junto aos jovens para a captação dos dados sobre a relação com o saber foram a aplicação individual do balanço dos saberes (CHARLOT, 1996) aliada à técnica do grupo focal (GATTI, 2012).

Desde a primeira experiência de campo, realizada de modo preliminar em 2016, já se contava com a utilização desses instrumentos. Naquele momento, foi testada

²² Esse caráter atípico na dinâmica escolar deveu-se à intensidade dos acontecimentos políticos e educacionais que se deflagraram neste ano de 2015, promovendo rupturas importantes do ponto de vista das lutas sociais e políticas por parte de professores e alunos. No entanto, trata-se de um processo notadamente marcado por descontinuidades e pela não regularidade das relações escolares.

a realização de grupo focal e a aplicação do balanço dos saberes, quando foi proposta a produção de texto escrito a partir de questões colocadas pelo pesquisador. Avaliando os resultados dessa atividade percebeu-se o quanto a atividade do balanço dos saberes esteve aquém de suas potencialidades, já identificadas anteriormente em outras pesquisas e trabalhos acadêmicos²³. Essa constatação ficou mais evidente em comparação com o que se deu na atividade do grupo focal, que contou com debates profundos, objetivos e subjetivos, desenvolvidos com naturalidade.

O problema percebido em campo, quanto aos limites da aplicação do balanço dos saberes por meio do texto escrito, foi levado pelo pesquisador ao conhecimento de sua orientadora. Nesse momento de reflexão conjunta, inspirada pela leitura da entrevista de Charlot concedida à revista Educação e Pesquisa, decidiu-se por seguir o desafio proposto pelo autor aos jovens pesquisadores, quanto à importância de ousar e inovar na forma de se fazer pesquisa, citando a própria criação e utilização do balanço dos saberes como desdobramento de uma atitude metodologicamente inovadora diante dos desafios que lhe foram impostos no momento de realização de investigações. Assim, os meios de se fazer a abordagem com esse instrumento foram repensados e alterados, de acordo com as percepções do pesquisador e sua orientadora.

Desta forma, na segunda etapa do trabalho de campo, buscamos operar um deslocamento nas formas de abordagem e utilização do balanço dos saberes, ou seja: o que tradicionalmente se constituiu como um texto escrito que incide sobre a apreensão de um objeto específico (a relação com o saber), foi substituído por uma abordagem dialógica, baseada no registro do texto oral.

Tal deslocamento, ao mesmo tempo em que se adequou de modo mais afinado aos objetivos da pesquisa e do pesquisador, trouxe, por consequência, outros desafios, sobretudo por se tratar de uma inovação metodológica, não encontrada na literatura que trata do tema, o que demandou uma organização criativa do trabalho de preparação e realização da pesquisa de campo, de modo que se pudesse garantir e sustentar a validade de tal opção metodológica, no trato das perguntas suscitadas pela pesquisa, prezando pela riqueza de relatos, dados e informações.

²³ Aqui, vale lembrar as pesquisas desenvolvidas pelo próprio Charlot, sobre a relação de jovens da periferia parisiense com o saber e a escola, ou mesmo, a pesquisa sobre as juventudes sergipanas, além de outros exemplos de pesquisas educacionais que adotaram esse instrumento mundo afora; o livro “Os jovens e o Saber”, organizado por Charlot e lançado no Brasil em 2001 pela editora Artmed, reúne uma coleção de textos que descrevem a experiência de pesquisas de fôlego desenvolvidas com este enfoque em países como Brasil, França, República Tcheca e Tunísia.

Conforme apontado acima, a abordagem junto aos jovens na atividade do balanço de saberes foi desenvolvida com o objetivo de apreender e caracterizar as múltiplas redes que configuram determinadas relações com o saber e, para isso, foi criado um ambiente que favorecesse a espontaneidade oriunda da fala e do diálogo através da apropriação de algumas ferramentas próprias do universo do rádio.

Nessa perspectiva, os encontros se deram de modo individual, com duração média de cinquenta minutos. A condução da atividade foi distribuída em dois momentos, sendo o primeiro chamado de *aquecimento* e o segundo, consistindo no balanço de saberes propriamente dito.

Esse aquecimento pode ser entendido como o começo da conversa e seu objetivo está relacionado à plena ambientação dos jovens ao espaço e às estruturas de áudio ali presentes. Neste momento, o tom da abordagem era leve e descontraído, em uma espécie de conversa sobre onde trabalhavam, o que faziam, se gostavam ou não do trabalho, a motivação para trabalhar, a empresa, dentre outras questões mais genéricas.

Essa etapa foi importante não só para desinibição, mas também como preparação para a atividade-fim, centrada na aplicação da questão-guia que orienta o balanço de saberes. Neste momento, o pesquisador fazia a leitura da questão proposta e, após refletirem, os jovens a respondiam livremente.

O enunciado da questão proposta é o mesmo utilizado pelo próprio Charlot em seus muitos trabalhos sobre a relação com o saber estabelecida pela juventude francesa, brasileira e de outros países, qual seja: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola, (no trabalho) e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2009a).

Considerando que a relação com o saber se constitui em um amplo leque de relações sociais e aprendizados estabelecidos ao longo de toda uma vida, como relação com o mundo (CHARLOT, 2000), em processos de socialização complexos, próprios de contextos históricos específicos que particularizam cada processo de aprendizagem, entende-se que não se pode buscar compreender tal relação dos jovens com o saber, desprezando as diferentes e complexas mediações presentes na vida destes sujeitos de saber. Ao contrário, tal objeto de pesquisa demanda priorizar a compreensão justamente dos elementos diversos que configuram o processo de conhecimento, de relação com o saber e de socialização.

A respeito da focalização da relação com o saber, Charlot (2001, p. 23) aponta que:

É esse trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e de processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber – que, em última instância, permite compreender as formas (eventualmente contraditórias) de mobilização no campo do saber e do aprender. [...] Isto quer dizer que a resposta a uma questão colocada em termos de relação com o saber deve ser uma resposta em termos de processo e não uma resposta em termos de categorias de relação com o saber.

Essa perspectiva de análise, que valoriza o caráter processual dos fenômenos e experiências, foi fundamental no contexto da preparação para esta etapa da investigação.

O balanço de saberes mostra-se pertinente para uma pesquisa sobre a relação com o saber sobretudo pela ampliação do espaço de fala dos jovens em suas categorizações sobre o mundo. Isto favorece uma apreensão processual do objeto:

Os balanços de saber não nos indicam o que o estudante aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato (CHARLOT, 2009a, p. 19).

Com base nessa premissa metodológica, como já afirmado, todo o planejamento das abordagens foi feito com vistas a garantir as condições essenciais para que os jovens pudessem estar à vontade para se expressarem com riqueza de detalhes.

Concluídas as gravações e transcrições das falas dos jovens, o material foi classificado segundo as categorias utilizadas por Charlot (2009a)

- I) *Relacionais/afetivas*: relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais, por exemplo: “aprendi a amar”, “aprendi a me relacionar com as pessoas”, “aprendi a conviver com as diferenças”.
- II) *Ligadas ao desenvolvimento pessoal*: conquistas pessoais, maneiras de ser, valores, por exemplo: “aprendi a ser honesto”, “aprendi a não desistir diante das dificuldades”, “aprendi os valores”.
- III) *Cotidianas*: tarefas e atividades do dia a dia, por exemplo: “aprendi a andar”, “aprendi a me vestir sozinho”.

- IV) *Intelectuais/escolares*: aprendizagens que envolvem operações mentais, ou tarefas escolares, por exemplo: “aprendi a ler e escrever”, “aprendi a estudar”, “aprendi a fazer as lições”.
- V) *Profissionais*: ligadas ao exercício da profissão, por exemplo: aprendizagens de práticas e conteúdos diretamente ligados às profissões.
- VI) *Genéricas/tautológicas*: por exemplo: “aprendi muitas coisas”, “aprendi muito”.

O que se procurou fazer com essa categorização dos dados foi, fundamentalmente, perceber algumas tendências e dissonâncias presentes nas falas dos jovens, de modo a apurar o olhar para a análise do grupo focal.

A atividade do grupo focal buscou complementar os registros individuais, dos balanços de saberes. Seu objetivo era problematizar as perspectivas individuais relatadas nos balanços, por meio do estabelecimento de um diálogo coletivo com outros sujeitos que passam por situações similares na relação entre escola e trabalho.

Tendo em vista que o objetivo central da pesquisa era apreender os múltiplos elementos que conformam a relação dos jovens com o saber e com o mundo, num contexto entremeado pela formação de nível médio e o mundo do trabalho, a escolha da técnica de grupo focal justifica-se pelo fato de ela permitir:

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

Nesse sentido, avalia-se que a técnica de grupo focal, além de permitir extrair, a partir da experiência relatada pelos jovens, elementos importantes para se pensar a questão da relação com o saber e com a escola, também serviu como instrumento orientador dessa pesquisa, desde seus momentos prévios, até os momentos conclusivos e de sínteses. Segundo Gatti (Ibidem, p.13):

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias.

Além desses pontos, a visão trazida por Abramovay e Rua (2002, apud CHARLOT, 2006. p. 29), sobre a técnica do grupo focal, apontam para outras qualidades desse procedimento que são relevantes diante dos anseios dessa investigação. Segundo as autoras:

Sua principal vantagem é que neste tipo de trabalho os entrevistados falam, dividem opiniões, discutem, trazendo à tona os fatores críticos de determinada problemática, que dificilmente aparecem tanto nos questionários fechados como nas entrevistas individuais abertas. Com isso, o método permite a manifestação de uma grande diversidade de ideias, opiniões, conceitos, mostrando atitudes e valores num ambiente onde os indivíduos interagem como na vida real.

Essa perspectiva foi comprovada na experiência concreta de campo junto aos jovens, de modo bastante intenso. As conversas no grupo focal apontaram contradições e tensões nos discursos iniciais coletados individualmente e sugeriram entradas que antes não haviam sido imaginadas, permitindo, fundamentalmente, identificar o que há de essencial e verdadeiro na contradição dialética dos discursos juvenis. A autenticidade apresentada pelos jovens no grupo focal, parecia ancorar-se no fato de estarem juntos para poderem falar em liberdade, despindo-se de todo e qualquer formalismo ou discurso pronto.

Finalmente, apresentamos mais uma definição importante sobre o grupo focal, trazida por Charlot em seu estudo sobre as juventudes sergipanas (2006, p. 29), que foi indispensável para a condução subsequente de análise dos dados:

O grupo focal é um método oral e grupal. Não busca o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de todas as opiniões. Quando se procura conhecer o mundo, tomando como referência o ponto de vista dos atores, é necessário descobrir as suas atividades diárias, os motivos, os significados, as emoções, as reações. O grupo focal permite que esses dados sejam trabalhados, dando espaço para que os entrevistados sejam experts de seu próprio mundo, sabendo como descrevê-lo de uma maneira adequada. O pesquisador vai tratar de descobrir, captar, recolher as opiniões dos grupos alvos, as suas atitudes, as crenças e os valores. Assim, o método traz uma resposta aos “porquês” e aos “comos” dos comportamentos sociais.

Assim, com base no diálogo entre as informações levantadas por meio desses dois procedimentos – a aplicação do balanço de saberes e o desenvolvimento do grupo focal –, apresentamos no próximo capítulo os resultados das análises desses materiais,

ressaltando que as suas interpretações serão apresentadas em um discurso expositivo unificado, com vistas a apreender a dinâmica da realidade em seu movimento. Em outras palavras, optou-se por não separar a análise dos balanços de saber das do grupo focal, mas, ao contrário, elas foram tratadas como faces distintas de um mesmo processo, que, por sua vez, revela-se complexo, dinâmico e avesso a qualquer tipo de consenso ou unanimidade.

Mas antes de adentrarmos ao terreno do diálogo com os jovens, faremos na próxima seção, uma breve apresentação do referencial teórico que fundamentou a concepção e a condução da pesquisa. Assim, apresentaremos em um primeiro momento, os conceitos fundamentais, bem como as raízes históricas que conformam a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot e, num segundo momento, elementos de um debate político-pedagógico sobre a relação entre os conhecimentos e os currículos escolares, como condição indispensável à definição da função social das escolas na contemporaneidade, à luz de autores como o próprio Bernard Charlot, Gimeno Sacristán, Michael Young, Dermeval Saviani e Phillippe Perrenoud.

1.2.2 A teoria da relação com o saber: Da crítica ao reprodutivismo aos conceitos fundamentais

A teoria da relação com o saber, a qual guiou a definição do objeto desta pesquisa, foi sistematizada, fundamentalmente, pelo filósofo francês Bernard Charlot, juntamente com figuras como Jean-Ives Rochex e outros nomes do tão conhecido grupo Educação, Socialização e Comunidades Locais (ESCOL). Desde sua fundação, na Universidade de Paris-8, em 1987, este é um grupo de estudos e pesquisa de caráter internacional, focado no estudo de temas educacionais, dentre os quais emerge a questão da relação com o saber.

Essa teoria da relação com o saber pode ser entendida como síntese da relevante trajetória percorrida por Bernard Charlot como pesquisador e como professor, tanto na França, onde atuou nas universidades Paris-8, Paris-10 e Le Mans, como também na Tunísia, onde lecionou na Universidade de Túnis, e atualmente, no Brasil, onde desde 2006 atua na como professor e pesquisador na Universidade Federal do Sergipe (UFS).

Cronologicamente, pode-se dizer que esses trinta anos que marcam a presença do complexo categorial acerca da relação com o saber, tal como esboçado por Charlot

(2000) e sua equipe, é ainda bastante recente, sobretudo, se considerarmos o quadro mais amplo da sociologia da educação e das teorias educacionais em geral.

A brevidade dessas produções, justifica, em grande medida, o caráter processual e ainda “em construção” dessa teoria, cujas definições e instrumentos vêm sendo constantemente revisados, adaptados, criticados e aprimorados pelos pesquisadores, segundo os seus diferentes enfoques de pesquisa social.

No Brasil, a influência desse autor e de sua teoria sobre a relação com o saber, se deram ainda mais tarde, particularmente, a partir do ano 2000, data da publicação do livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, pela editora Artmed. Contudo, essas ideias no Brasil ganharam significativa receptividade no meio acadêmico, compondo aos poucos, o referencial de muitas pesquisas interseccionadas à questão da relação com o saber, em diversas áreas do conhecimento, como as que são brevemente apresentadas a seguir.

Em trabalho de pesquisa voltado para o levantamento da produção acadêmica voltada à temática da relação com o saber entre os anos 2000-2013, Reis, Bandeira e Lima (2016), identificam 115 produções, sendo 78 dissertações de mestrado e 37 teses de doutorado. Localizadas, no grande campo temático da Educação, essas pesquisas encontram-se espalhadas pelos diferentes campos científicos e disciplinares, especialmente aqueles que envolvem as licenciaturas e a formação de professores. A partir de 2005 o crescimento dos números de estudos publicados, até 2013, é ascendente, indicando uma tendência de crescimento das abordagens segundo tal referencial.

Analisando as contribuições que essa noção de relação com o saber trouxe ao debate educacional mais amplo nos últimos anos, Rochex (2006) corrobora o peso que tais ideias vêm exercendo nas audiências educacionais mundo afora, alertando que este crescimento oriundo de sua ampla divulgação vem acompanhado de outros efeitos perversos. O que importa notar, aqui, é o caráter processual, aberto e avesso a consensos, que a noção charlotiana de relação com o saber inspira. Sobre algumas disparidades relativas aos debates sobre tal noção, Rochex (2006; p. 639) aponta que:

Nada menos que novo paradigma para alguns (Chabchoub, 2000); para outros, a noção de relação com o saber antes se apresenta como uma noção cujos “contornos parecem [...] bem mal delimitados ainda que seu poder heurístico seja pouco contestável, tanto pelo que ela critica, quanto pelas possibilidades que abre” (Laterrasse et al., 2002), apreciação esta última de que me inclinaria a compartilhar, assim

como compartilho da prudência de Beillerot (1996) que propõe trabalhar com essa noção, mantendo-lhe o valor de conceito problema e não fortalecê-la como conceito solução, conceito explicativo suscetível de dar lugar a toda sorte de vulgatas e extensões mais ou menos controladas.

Nessa pesquisa, compartilha-se da apropriação do conceito de relação com o saber, na perspectiva de um conceito-guia, ou, conceito-problema, aberto a novas entradas e olhares criativos de pesquisa, e não no sentido de um conceito-solução, como ressalva Rochex (2006), referindo-se à forma segundo à qual, tal conceito se vulgariza, perdendo seu poder crítico e explicativo da realidade.

Assim, baseado no estudo sistemático da teoria apresentada por Bernard Charlot sobre a relação com o saber, buscamos operacionalizar nessa pesquisa seus conceitos e instrumentos fundamentais, mobilizando-os na prática, *in loco*, sem, no entanto, nos prendermos à teoria como uma receita. Em outras palavras, os pressupostos básicos desse referencial foram desenvolvidos na perspectiva de um diálogo com outras teorias que complementam o objeto de análise.

Nessa seção, apresentamos a estrutura teórica e conceitual que compõe a teoria de Charlot acerca da relação com o saber, destacando suas raízes e premissas básicas, bem como seus objetivos críticos assumidos no contexto das pesquisas sócio-educacionais.

Assim, para compreendermos o impacto que a teoria da relação com o saber vem exercendo no debate educacional contemporâneo, devemos buscar, ainda que brevemente, as raízes de sua base categorial e o contexto na qual estão inseridas.

Até os anos 1980, os estudos referentes ao fenômeno social do “fracasso escolar”, ocupavam a agenda de pesquisa de grande parte da sociologia da educação e das teorias educacionais e, também, espaços de discussão na grande mídia, nos jornais, na televisão e no rádio, configurando-se, assim, nas palavras de Charlot, um fenômeno sócio midiático com significativa abertura ao senso comum.

Em grande medida, esses estudos sobre o “fracasso escolar” tinham um forte apelo à sociologia da educação francesa, especificamente, às teorias reprodutivistas da educação, em especial – àquela sistematizada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron²⁴ –, cuja ressonância se deu em todo o mundo, bem como no Brasil. A característica mais marcante a ser aqui destacada sobre essa corrente, consiste na leitura

²⁴ Trata-se, em especial, da obra: A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

de caráter crítico e “negativo” que se faz das relações sociais de desigualdades que se dão em contextos estruturados pelo capitalismo.

Nesses termos, tais perspectivas se destacaram por conduzirem análises baseadas em critérios relacionados às diferenças de posições dos agentes em campo, no caso, das relações mais amplas que se pode estabelecer entre os jovens, a escolarização e a estrutura social. A partir dos indicadores estatísticos, pautados em notas, desempenho nos sistemas de avaliação, expectativas, dentre outros aspectos utilizados para construir uma noção de “sucesso” – ou de “fracasso”, escolar –, esses autores reafirmavam, em síntese, como ideia geral, que a escola é um espaço onde se reproduzem as desigualdades sociais de várias ordens. Tal perspectiva corrobora, no limite, a ideia de que a origem social é a causa inevitável do chamado “fracasso escolar”, visto, segundo essa corrente, como algo muito próximo da noção de “defasagem cultural”. Dialogando criticamente com os teóricos reprodutivistas da educação, em especial, com Pierre Bourdieu, Charlot (2000, p. 28), aponta que:

Assim se constrói uma verdadeira teoria do fracasso escolar, formulada em termos de origem e deficiências. Longe de ser a expressão imediata da prática docente, põe em cena um conjunto de processos articulados: reificação, aniquilamento, retroprojeção das faltas, introdução de um princípio de causalidade da falta. Essa teorização se apoia nas sociologias da reprodução e, mais amplamente, nas teorias que raciocinam em termos de diferenças de posições, reinterpretando as noções de posição e diferença. O deslocamento da falta ao longo de uma cadeia causal é o equivalente, nessa teoria, da homologia de estrutura entre sistemas de diferenças posicionais que constitui o princípio explicativo de Bourdieu.

Será, portanto, da crítica aos modelos reprodutivistas de se pensar os processos educacionais, este "campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum" (CHARLOT, 2010, p. 9), que o autor constituirá as bases de sua teoria da relação com o saber, o que na prática, significou uma reformulação dos aparatos teóricos e metodológicos, bem como das demais formas de se apreender a realidade educacional.

Este deslocamento de abordagem, proposto por Charlot (2000, 2001) e sua equipe da ESCOL, vale frisar, não significa uma negação tácita, indiscriminada e acrítica aos estudos reprodutivistas e às abordagens totalizantes daquele momento, nem tampouco menosprezo ao tema das desigualdades sociais e suas relações com as questões ligadas à origem social. Significa, sim, uma crítica contundente ao automatismo de análise dessas leituras chamadas “negativas”, expresso

fundamentalmente na sua incapacidade de dar conta daquilo que há de excepcional nos processos que envolvem a relação de sujeitos com o saber. Isto porque lhe falta, justamente, a premissa das histórias singulares dos alunos no sistema escolar. No caso desta pesquisa, as histórias dos jovens estudantes do ensino médio que atuam como jovens trabalhadores aprendizes.

A perspectiva do autor pode ainda ser identificada no excerto a seguir:

essas teorias (reprodutivistas) reduzem a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela é também um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite. A escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, que se pode analisar sem dar importância às atividades que ali se desenvolvem (CHARLOT, 1996, p. 46).

A primeira grande experiência baseada na utilização dessa concepção metodológica foi feita nos anos 1980, por Charlot, em parceria com a equipe da ESCOL. Consistiu numa abordagem realizada junto aos jovens estudantes do bairro de Saint-Denis, periferia de Paris. Foi nessa experiência que o instrumento dos inventários dos saberes, ou balanço dos saberes, fora testado e validado na prática.

Comentando sobre os debates com Charlot e a ESCOL e a polêmica com Bourdieu, Rochex (2006, p. 640), um dos pesquisadores da ESCOL, destaca que:

Certamente, nosso objetivo não era, como nos atribuíram certos comentaristas apressados, desmentir ou denegar as ‘teorias da reprodução’ ou os trabalhos de Bourdieu, mas sim voltar os olhos para territórios em que estes sequer se haviam aventurado e, com isso, procurar pensar a partir desses trabalhos.

Voltar os olhos a esses “territórios em que estes sequer se haviam aventurado” compreendeu conferir centralidade às abordagens que enfatizam a análise de processos, histórias, trajetórias, experiências vividas, discursos, dentre outros elementos que demarcam uma sociologia do indivíduo, presumindo-se, evidentemente, que embora singulares, esses casos não deixam de ser sociais.

Por tal postura epistemológica, uma leitura apressada poderia indicar uma falsa polêmica quanto à aproximação de Charlot ao campo da Psicologia, seguida de um distanciamento da Sociologia (movimento tomado como expressão de uma dicotomia), justamente por sua perspectiva de abordagem estar voltada a aspectos ligados ao

indivíduo e, por que não dizer, pela inspiração do conceito de relação com o saber a partir das formulações do psicólogo francês Jacques Lacan.

Esse ponto é importante porque clarifica alguns aspectos-chave da teoria de Charlot. Segundo esse autor:

Se se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito. Os sociólogos, mais frequentemente, esquecem o sujeito. Os psicólogos, por sua vez, normalmente esquecem que o sujeito ocupa um lugar na sociedade. O sociólogo nos explica por que as crianças dos meios populares fracassam, mas não por que algumas obtêm sucesso. O psicólogo põe em evidência, conforme sua orientação, dificuldades cognitivas, afetivas, de identificação, mas não nos explica por que essas dificuldades aparecem mais frequentemente em certas classes sociais do que em outras. O pesquisador em educação não pode se restringir nem à sociologia nem à psicologia porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre eles. Os alunos, como todo ser humano, são indivíduos singulares e, como todo ser humano, membros de uma sociedade (CHARLOT, 2003, p. 24-25).

Essa condição indissociavelmente social e singular do sujeito é a pedra de toque da teoria apresentada por Charlot, pois justifica a relevância de uma relação com o saber que apreende aspectos relacionais fundamentais da constituição dos sujeitos, tais como sua humanização, socialização e singularização enquanto ser, o que será discutido em seções mais adiante.

Por ora, vale destacar esse movimento metodológico e epistemológico de Charlot, em razão do deslocamento de uma “leitura negativa” do fracasso escolar, – o que compreende o predomínio de uma leitura em termos de carências, ausências, e coisas do tipo –, para uma “leitura positiva” do mesmo fenômeno, o que significa abordá-lo sob outro prisma, à luz de outras categorias. Assim, ele questiona:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

Esses são os questionamentos principais que compõem uma “leitura positiva” em termos da relação com o saber. Com base nessa ruptura epistemológica, Charlot

advogará em favor da ideia de que o “fracasso escolar” é um objeto de pesquisa midiático, de forte apelo ao senso comum, e inexistente na realidade como tal, sendo real e mais precisa, a ideia de que o que existem são “alunos em situação de fracasso”. Do ponto de vista sociológico, isso significa justamente o deslocamento na definição do problema de pesquisa, de um “objeto misterioso” (fracasso escolar), a um objeto mais delimitado: as relações que envolvem os jovens em situação de fracasso.

Vale aqui o destaque de que esses pontos críticos apresentados por Charlot às teorias reprodutivistas, em favor de uma “leitura positiva” dos fenômenos educacionais, foi determinante na recondução dos rumos dessa pesquisa que, inicialmente, fora planejada com base em uma apreensão contextual e relacional das juventudes na intersecção com a educação e o trabalho, a partir de uma “leitura negativa”, que basicamente sabia o destino final, antes mesmo da partida. Isso porque o signo da precarização e o anseio de sua crítica social esteve fortemente presente na inspiração e na formulação do objeto de estudo.

Como também havia nessa proposta de pesquisa um desejo de se estabelecer uma busca pelos sentidos²⁵ da formação escolar que estes jovens atribuíam ao próprio processo de escolarização, optou-se por amadurecer e desenvolver uma “leitura positiva” do objeto, tal como nos sugere o autor:

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...], enquanto que uma leitura positiva se pergunta "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

Avançando na compreensão da assim chamada “leitura positiva”, Charlot (1996, p. 51) destaca ainda que:

²⁵ É importante destacar, que a perspectiva da “busca por sentido”, aqui mencionada, está diretamente ligada ao drama pessoal e profissional deste pesquisador-professor e de grande parte da categoria do magistério, no que diz respeito aos “sentidos” do seu trabalho na escola atual. Da mesma forma, perguntamo-nos também sobre os sentidos da escola para esses jovens. A certa altura, desatar o “nó” que sustenta uma espécie de “quarta parede” (no léxico teatral, a “quarta parede” é a parede invisível que separa atores e públicos), entre professores e alunos, pareceu a contribuição crítica mais urgente e produtiva a ser feita.

Praticar uma “leitura positiva” da realidade social e escolar é [...] tentar identificar os *processos* que estruturam essa realidade. Um processo é “o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser previsto *a priori*. [...]. Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto (Grifos do autor).

Outro aspecto a ser destacado, reside na concepção intrínseca de sujeito que Charlot formula em contraposição à visão reprodutivista sobre essa noção. Para os autores da chamada corrente reprodutivista, exprime-se uma definição do sujeito/aluno como um ser “passivo”, em defasagem cultural, e determinado inexoravelmente pela força das (super) estruturas sociais mais amplas; isso não se reconhece em Charlot (2000), para quem esse sujeito tem caráter essencialmente “ativo”, dado que o ato de aprender – que se dá numa relação essencialmente ontológica e, portanto, antropológica –, é inevitável ao ser humano que, desde o nascimento, confronta-se consigo e com o mundo, na busca por aprender. Com base nessas premissas, Charlot (2000) aponta que o exercício da leitura positiva consiste em:

[...] prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. [...] uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros [...] (p. 30).

A leitura positiva evidencia, de fato, novas possibilidades e perspectivas para se analisar os fenômenos sócio educacionais, sobretudo os que se inserem na categoria do fracasso, do precário e de adjetivos de significado similar, explorando a complexidade, a pluralidade e a singularidade das relações humanas.

Sob a ótica da prática de pesquisa social criativa, isso significa uma profunda revisão das teorias, dos métodos e dos instrumentos de abordagem que fazem a mediação das relações do pesquisador com seu objeto. A leitura positiva trazida por Charlot, ao privilegiar os processos sociais baseados nas experiências vividas, na interação em campo com os sujeitos, potencializa a etnografia e dá forma, enfim, a uma sociologia do sujeito, estruturada sob a noção de relação com o saber.

Estabelecidos esses nexos que conformam a origem e a base da teoria de Charlot, em especial, de sua crítica às teorias reprodutivistas e seu “aniquilamento” do sujeito-indivíduo, seguido pela defesa dos pressupostos da chamada leitura positiva, resta agora explicitar, a dinâmica operacional e reflexiva de conceitos que são dispostos por esse autor e que são apropriados nessa investigação, em especial, dos arranjos teóricos que relacionam as noções de mobilização, atividade e sentido com os processos humanos e educacionais mais amplos.

Como já apontado, a centralidade da noção de relação com o saber no contexto da teoria de Charlot está diretamente relacionada à própria condição antropológica, específica do ser humano, ligada ao aprender. Para ele, nascer é estar submetido à obrigação de aprender, o que significa inscrever a história singular de um sujeito em uma história maior da espécie humana (CHARLOT, 2000, p. 53).

Essa interação evidencia a complexa teia de relações que estão presentes na dinâmica que envolve os indivíduos e a sociedade, especialmente, pelo fato de que aqui se encontram os elementos basilares para se pensar o processo de constituição dos sujeitos:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

A educação, portanto, desenvolve-se “em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (Ibidem).

É nesse processo que o “filho do homem” vai constituindo, num tempo historicamente determinado, a sua identidade enquanto sujeito portador de uma história própria, reconhecido como membro de uma cultura e uma comunidade socialmente produzida e compartilhada:

O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. Em outras palavras, o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo. Como escreveu Marx na sexta Tese sobre Feuerbach, a essência do ser humano é o conjunto das relações sociais. Ampliando a ideia, pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. Na psicologia, isso leva a uma perspectiva histórico-cultural. Na sociologia, isso leva a reavaliar a questão do sujeito, que a sociologia deixou de lado para se constituir. Na pesquisa em educação, devemos considerar o aluno como ser humano indissociavelmente social e singular – e talvez essa seja a especificidade da disciplina Educação (CHARLOT, 2010, p. 151-152).

A perspectiva relacional, que envolve a dialética objetivação-subjetivação, aqui pensada em processos educacionais, só se realiza com a mediação de outros sujeitos e outros fatores que conformam o “aprender”. Os processos de aprendizagem, portanto, requerem a dinâmica de um movimento que envolve tanto a mobilização de um sujeito, como a mediação de outro:

Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito. [...]. Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação de outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção (CHARLOT, 2001, p. 26-27).

Cabe ressaltar, que a noção de aprender, no contexto da teoria de Charlot, além de condição ontológica fundamental do “ser” humano, é também carregada de significados amplos que, por sua vez, transcendem qualquer tipo de reducionismo quanto à natureza dessas relações com o saber. Confrontado com a “obrigação” de aprender, essa multiplicidade de significados ligados ao saber e ao aprender, é posta diante das crianças sob a forma de “figuras do aprender”, as quais são referenciadas por Charlot (2000, p. 66) como: “objetos-saberes”, objetos que possuem um saber incorporado – livros, monumentos, obras de arte –; “objetos cujo uso deve ser aprendido”, tais como escova de dente, computador, câmera fotográfica; “atividades a serem dominadas”, tais como nadar, jogar bola, montar um quebra-cabeças; ou “dispositivos relacionais”, como, por exemplo, agradecer, desculpar-se, ser gentil, etc.

Essas figuras do aprender, ao mesmo tempo em que procuram dar conta das formas mais gerais de relação com o saber pelos jovens, também apontam o quanto esses processos de aprendizagem são difusos, complexos, variados e, ainda assim, essencialmente particulares, no que toca às formas de apropriação, subjetivação e significação das aprendizagens e das relações com o saber. Isto sugere pensar em três dimensões dessas relações com o saber, quais sejam: as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais. Essas três dimensões, embora apresentem representações próprias umas das outras, não devem ser pensadas como categorias isoladas e, sim, como elementos que se comunicam e se combinam dialeticamente.

Assim, as dimensões epistêmicas do saber compreendem basicamente três formas básicas: apropriar-se de um objeto, dominar uma atividade e entrar em dispositivos relacionais.

Para Charlot (2000, p. 68):

do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes). Assim, aprender é tomar posse do que antes não se possuía, é apropriar-se de objetos e conteúdos numa relação de sentido orientada pela linguagem e outras mediações simbólicas que permitem pensar essa apropriação, no sentido ontológico fundamental, do eterno construir-se.

Aprender também significa o “domínio de uma atividade”, ou seja, a passagem do não domínio para o domínio de determinadas atividades. Segundo o autor, “existe de fato, um Eu nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objeto, é um Eu imerso em uma dada situação (...)” (Ibidem, p. 69). Essa “imbricação do Eu na situação”, segundo Charlot, revela o processo epistêmico em que o aprender significa o domínio de uma atividade “engajada” no mundo (Ibidem, p. 69).

Além desses pontos, aprender também representa dominar “dispositivos relacionais”, onde o domínio de relações, está sobreposto ao domínio de atividades, de onde o “sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato (Ibidem, p. 70).

Desse conjunto de figuras do aprender, vale ressaltar que o que as diferencia são as questões ligadas à relação com o saber, e não determinações “naturais”, psicologizantes ou automáticas em relação à classe ou origem social; o que cabe, pois, é

apreender as dinâmicas de relações que são construídas como mediação pelos jovens em seus contextos de aprendizagem.

Avançando nas definições, Charlot aponta que toda relação com o saber é também uma relação em termos identitários, pois “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (Ibidem, p. 72).

Essa dimensão identitária da relação com o saber, evidencia-se mais claramente nos estudos com jovens, justamente nos momentos em que são abordadas as questões ligadas ao futuro, tais como suas expectativas, projeções, sonhos, profissão, etc., temáticas que costumam ser presentes no universo juvenil:

Aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber é, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2000, p. 72).

Essa passagem confirma o quanto as singularidades das relações com o saber também conformam processos identitários complexos nesses termos de relação com o saber, evidenciando de modo ainda mais claro, as imbricações e nexos inseparáveis, existentes entre as dimensões epistêmicas e identitárias da relação com o saber.

Finalmente, Charlot destaca a dimensão social da relação com o saber. Esta dimensão, embora não acrescente às dimensões epistêmicas e identitárias, serve para dar-lhes forma particular e para precisar o desenvolvimento “flutuante” dessas relações com o saber, em termos de processualidade e não de determinismos. Essa dimensão social das relações com o saber é o que nos permite aprofundar o reconhecimento das particularidades que envolvem cada processo de forma única, sem perder de vista o imperativo das forças sociais mais amplas nos quais são desenvolvidos.

Assim, com base nessas premissas, Charlot (2000) avança na definição de três conceitos fundamentais para tratar das abordagens ligadas às relações com o saber. São eles os conceitos de: mobilização, atividade e sentido.

A ideia de “mobilização” é trabalhada por Charlot na perspectiva da ênfase da ideia de “movimento”, como algo cuja força “vem de dentro”, em oposição à ideia de “motivação”, segundo a qual os impulsos externos, “de fora”, se fazem valer. Além disso, o conceito de mobilização sugere, ao mesmo tempo, a presença de duas outras

noções complementares e indispensáveis. São elas: as noções de recursos e móbil (pensado como “razão de agir”). Assim, para Charlot (2000, p. 55):

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (...mas indica a proximidade da entrada na guerra). Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em uma atividade.

Nesse sentido, para que o processo de mobilização se realize, é preciso que a operacionalização dos móveis se desenvolva em uma “atividade”. Sobre este conceito, Charlot o resgata da obra do psicólogo russo Alexis Leontiev (1975), bem como da de Rochex (1995), para defini-lo como “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta”:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

É importante destacar que Charlot justifica a utilização do conceito de atividade em detrimento dos conceitos de trabalho e prática. Em nossa leitura, a apresentação de Charlot é insuficiente nesse sentido, sobretudo, se considerarmos a complexidade do tema. Assim, embora seja essa uma questão relevante dentro do quadro teórico desse autor, optamos, nesse momento, em não aprofundar esse ponto de debate, dado aos limites e aos objetivos que são próprios desta pesquisa.

O autor destaca que, para que um processo de mobilização engajado em uma atividade possa se desenvolver, é fundamental que ele se dê num quadro de relações imbuídas de “sentido”. O conceito de sentido é central para se apreender o complexo das relações com o saber. Aliás, a busca por uma pesquisa que captasse as dimensões dos sentidos nas relações escolares foi o que aproximou, fundamentalmente, este pesquisador da teoria da relação com o saber aqui apresentada.

Ciente dos desafios de se operacionalizar um conceito de tamanha generalidade, Charlot (2000, p. 56) vai modelando uma noção de sentido cuja síntese

pode ser entendida pelo signo do estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros. Ele indica que:

têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, Ibidem).

Charlot define sentido como a articulação comunicável de um conjunto de relações, mas o distingue em termos de significação e desejabilidade. Ademais, o autor aponta que o sentido jamais se encontra como algo dado, ou perceptível isoladamente, mas, ao contrário, estará posto em toda atividade, como a relação entre a sua meta e o seu móbil.

A dinâmica do sentido, entretanto, é complexa, por expressar em cada indivíduo uma pluralidade de apropriações e relações. Isto implica lidar com um conceito que é variável, flexível, instável e até mesmo difuso. Uma relação pode apresentar determinados sentidos em certo momento, e, em outros, perder, ou diminuir os graus de sentido. Esses pontos repercutem, mais uma vez, na primazia de uma sociologia do sujeito, capaz de apreender a riqueza de determinações sociais que se realizam na multiplicidade das relações dos sujeitos com o saber.

Considerando as preocupações dessa pesquisa com as relações com o saber escolar, as noções de mobilização, atividade e sentido não podem ser separadas ou ultra relativizadas quanto às particularidades do saber escolar e da função social da escola. Sobre isso, Charlot (2010, p. 151) aponta que:

Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar (ou recusar-se a estudar), aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares: qual sentido isso tem para os jovens, em particular nos meios populares? Em outras palavras: qual a relação dos alunos com a escola e com o saber?

A perspectiva de sentido, enquanto elemento central da teoria da relação com o saber de Charlot auxiliou, portanto, a, por um lado, apreender as mediações escolares sob o ponto de vista dos jovens e, nesse sentido, interpretar as configurações e os sentidos dessa relação específica, pessoal e subjetiva.

Porém, a partir desses relatos que envolvem as relações de sentido desses jovens para com as atividades escolares, outras problematizações mais amplas e também fundamentais, mostraram-se sugestivas, afinal: quais os sentidos da escolarização para os jovens na sociedade atual? Qual é a função social da escola pública nesse contexto? Qual é o papel dos conhecimentos escolares na relação com o currículo e com a formação humana do ser, em especial, dos jovens?

Para avaliar as dimensões do objeto da pesquisa, partindo do ambiente escolar, foi preciso definir as referências das quais partimos para pensar a escola, os conhecimentos, o currículo, em suas relações sociais e políticas mais amplas. Assim, na próxima seção, analisamos as relações entre os conhecimentos escolares e o currículo, no debate sobre a função social da escola pública, mobilizando para isso, um debate teórico, político-pedagógico, orientado pela centralidade dos conhecimentos científicos, sistematizados e universais, como base da aprendizagem escolar dos jovens.

Nesse debate, destacam-se autores como Gimeno Sacristán e a perspectiva do currículo como processo, Michael Young e a teoria do conhecimento poderoso, Dermeval Saviani e demais autores da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos da educação integral, e o próprio Bernard Charlot, em suas teorizações sobre a escola e a atividade escolar. À luz desses autores, objetivou-se então dialogar criticamente com o currículo oficial paulista (2011) e com a pedagogia das competências que o fundamenta, em especial com as ideias de Phillippe Perrenoud, um de seus principais representantes.

1.2.3 Conhecimento, currículo e a função social da escola: Debates com a pedagogia das competências e o currículo paulista

Esta pesquisa buscou contemplar a forma pela qual a escola participa da constituição das relações de jovens estudantes-aprendizes com o saber, analisando essencialmente, as posições dos jovens frente às mediações pedagógicas que visam o ensino de conteúdos escolares, o que implica pensar não apenas sobre o currículo em sua dimensão prescrita, em suas orientações e princípios, mas também, em aspectos da dinâmica concreta de seu desenvolvimento.

Neste sentido, no fito de apreender a dinâmica que envolve as relações escolares, parte-se aqui de uma discussão sobre currículo, abarcando a complexidade que envolve o processo de seleção, de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos escolares na relação que se estabelece – ou se pretende estabelecer – com o trabalho, no espaço da escola pública de ensino médio, determinada por tempos e espaços demarcados por fatores internos e externos à escola.

Assim, conta-se com o referencial teórico elaborado por Gimeno Sacristán (2000), que se centra na ideia de currículo como processo para analisar o objeto em questão, explora-se, principalmente, seus aspectos de movimento e constituição nas práticas escolares.

Inicialmente, Gimeno Sacristán (2000) formula uma concepção de currículo em processo, na qual ele é apresentado a partir de uma subdivisão em seis dimensões: i) *o currículo prescrito*, determinado oficialmente por instituições reguladoras, como o Estado, ii) *o currículo apresentado aos professores*, como uma “tradução” do currículo prescrito, geralmente na forma de materiais pedagógicos diversos, cartilhas e outros, iii) *o currículo em ação*, quando posto em prática nas escolas, iv) *o currículo modelado pelos professores*, a partir da significação e dos planos que estes desenvolvem para guiar a sua prática, v) *o currículo realizado*, ou as atividades que realizam com os alunos e que repercutem na sua aprendizagem, vi) *o currículo avaliado*, a etapa na qual se explicita o que é considerado mais importante de todo o processo encaminhado, segundo os objetivos educacionais preestabelecidos. Nas palavras do autor:

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. [...]. Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes com competências divididas em proporções diversas, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Essa dinâmica identificada nos currículos, permite tomá-lo como uma práxis ativa, constituída entre a sua concepção e a sua realização, na prática escolar, atuando na seleção e difusão da cultura e promovendo um movimento circular entre as instâncias de planejamento, ação e avaliação, direcionando, assim, reflexivamente, o projeto educacional.

Nessa definição, o currículo é visto como uma construção social em constante movimento, pautada pela relevância de se estabelecer nexos com os contextos locais e globais, de modo a favorecer as aprendizagens e a participação dos alunos na construção coletiva de um projeto curricular efetivo:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a eles, professores que o modelam, etc. (Ibidem, p. 15-16).

Para que o currículo se realize, este autor aponta três elementos de interação recíproca que definem a cultura da escola. Em primeiro lugar, aponta para o fato de o currículo estar inscrito sob o signo de um projeto essencialmente cultural, segundo seus níveis e modalidades de ensino, operando com conteúdos curriculares que expressam a seleção objetiva que compõe esse projeto cultural-escolar, mediado e codificado segundo as finalidades escolares; além disso, o autor contextualiza a problemática, ao destacar que o estabelecimento desse projeto de cultura engendrado pelo currículo escolar desenvolve-se em condições políticas, administrativas e institucionais determinadas, e que tais condições criam as bases para a prática, modelando formas e ações, e constituindo as raízes de existência do chamado currículo oculto²⁶.

Por fim, o terceiro elemento trazido por Gimeno Sacristán (2000), consiste em localizar essa ideia de currículo como projeto cultural no interior de um quadro ainda mais amplo (e indispensável a todo esse debate), referente às inspirações que fundamentam as proposições curriculares, os complexos categoriais das ciências, da filosofia, da ideologia, da epistemologia, revelando a dinâmica trama de disputas presentes no campo dos estudos sobre currículo, bem como o nexo orgânico que a

²⁶ Debatendo as relações entre a cultura e a escolarização, o autor aponta que: “na admissão do currículo oculto existe um dos motivos de desestabilização da ideia moderna de cultura na escola, fonte de suspeita diante das boas intenções declaradas na medida em que tal currículo age, em muitos casos claramente, contra as declarações bem-intencionadas”. O autor acrescenta também que “o currículo é uma construção peculiar dentro do âmbito escolar, mas não sempre um produto construído pela pedagogia ou pela psicologia, como às vezes, a crítica à degradação da qualidade do ensino quer fazer parecer” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 156)

noção de currículo engendra com as concepções de mundo, os projetos de sociedade, etc.

Estando os currículos no campo dinâmico da confluência de práticas diversas, como processo que cria em torno de si campos de ações e de agentes também muito diversos, o autor aponta para a importância de apreender sistematicamente o currículo, não como algo neutro, estático e desprovido de pressupostos, e sim, como produto vivo e complexo de uma totalidade social e historicamente determinada, que sugere apreensões e abordagens dos múltiplos aspectos que compõem o fenômeno educacional.:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam [...]. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momentos, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 100).

Nesse sentido, a investigação dessa dimensão curricular se faz relevante, pois evidencia:

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (Ibidem, 2000, p.109)

Da noção de currículo trazida por Gimeno Sacristán (2000), destaca-se, portanto, a perspectiva de processualidade que dá conta da dinâmica complexidade de instâncias, elementos e fazeres que marcam as relações escolares na teoria e na prática.

Contudo, a análise da relação com os conhecimentos e o currículo, configurando um projeto cultural, deve ser conduzida por uma problematização sobre o que deve ser ensinado nas escolas, sobre os conteúdos do ensino.

Nesse sentido, resgata-se nessa discussão, a teoria do currículo do sociólogo inglês Michael Young. A teoria deste autor, tem como característica marcante a ruptura epistemológica promovida no campo da sociologia da educação, a partir da crítica às abordagens curriculares de cunho tecnicista, ideológico e pós-moderna e, pela

apresentação de um paradigma de análise específico ao campo do currículo, marcado pela centralidade do debate em torno dos conhecimentos socialmente válidos que deverão servir de base à formação do currículo e dos conhecimentos escolares (YOUNG, 2013). A guinada em favor da definição do conhecimento como objeto de estudo da sociologia do currículo será a principal marca do movimento da nova sociologia da educação, corrente teórica britânica a qual Young é tributário direto.

A secundarização do papel atribuído aos conhecimentos no debate sobre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido nas escolas, bem como a relutância em se tratar dos aspectos epistemológicos da produção, seleção e difusão destes conhecimentos, consistiria, para Young (2013), os sinais mais expressivos da crise das teorias do currículo que, ao não avançarem na definição precisa dos conhecimentos como objeto de estudo específico das teorias do currículo, abriam espaço para a inserção e participação de novas tendências de abordagens nos estudos sobre currículo, seja de outros campos do conhecimento, seja pela sua apropriação instrumental empreendida por políticos profissionais, partidos políticos, empresas, entre outros.

Com o avanço das reformas neoliberais à educação, percebe-se, (tanto na análise de Young (2011) sobre a reforma educacional inglesa de 2008, como nas recentes reformas educacionais brasileiras), a presença imperante das forças do mercado na organização dos currículos educacionais, corroborando assim, com um modelo curricular economicamente enxuto, centrado no aluno, alicerçado numa relação instrumental e flexível de professores e estudantes para com os conhecimentos e o currículo e, cuja agenda mais geral, compromete-se, sobremaneira, aos interesses dos mercados, do que, de fato, no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

É na tentativa de superar os limites destas posições que Young apresenta a perspectiva fundamental de sua teoria, o realismo social, fundamentado em autores como Emile Durkheim, Lev Vygostky e Basil Bernstein e que, resumidamente, consiste em estabelecer as bases sociais do conhecimento e dos currículos, a partir do desenvolvimento de uma teoria social do conhecimento que respalde e integre sua concepção, avançando na definição dos elementos que caracterizam a sociologia dos currículos e, conseqüentemente, particularizam a instituição escolar quanto a seus objetivos e sua função social específica, a saber, pela relação objetiva com o conhecimento socialmente produzido e difundido.

A questão-problema que inspira o seu trabalho e que servirá de guia para a apresentação do autor, é posta pelo próprio Young como título de um instigante artigo

de 2007, assim enunciado: Para que servem as escolas? (YOUNG, 2007). Esta questão reflexiva é importante para uma melhor delimitação de como Young constrói as bases de sua teoria, ao passo em que dialoga com sua tentativa de resolução.

Inicialmente, vale destacar que as abordagens de Young partem de uma autocrítica desenvolvida pelo autor, seguida pelo seu distanciamento das teorias críticas e reprodutivistas da educação e do conhecimento que, segundo o autor, estariam amparadas em generalizações que obscureciam o problema central referente aos conhecimentos a serem ensinados, tais como as abordagens marxistas que enfocam a centralidade das determinações de classes, a escola como aparelho ideológico do Estado, ou mesmo as teorias educacionais de Pierre Bourdieu, centradas nos conceitos de capital cultural e violência simbólica, dentre outras.

Aliás, a própria noção de conhecimento poderoso, conceito central nas elaborações de Young (2013), pode ser entendida como o reflexo desta inversão do ponto de vista do autor, visto que, sua formulação consiste na defesa do conhecimento poderoso em detrimento do assim chamado, conhecimento *dos* poderosos, elemento bastante presente nas abordagens generalizantes dos autores situados à esquerda do quadro mais amplo da sociologia da educação.

Assim, para Young (2013), as escolas não são instituições responsáveis apenas pela transmissão abstrata do conhecimento, como no modelo pedagógico tradicional, mas também, espaço de criação de novos conhecimentos a partir do já ensinado. Por isso, a ênfase atribuída pelo autor ao chamado conhecimento poderoso.

Partindo do questionamento sobre o que deve ser ensinado nas escolas, a teoria do currículo de Michael Young sugere a existência de um conhecimento superior, mais elaborado e desenvolvido, porém falível e desafiável, que é o conhecimento poderoso. Este se particulariza basicamente por duas características centrais: de um lado, seu alto grau de especialização, tanto em sua produção como em sua transmissão, facilitando uma melhor delimitação das fronteiras e objetos de estudos das áreas do conhecimento e das disciplinas escolares e, por outro lado, pelo fato de este conhecimento se contrapor aos saberes locais advindos da imediaticidade da vida cotidiana, sendo assim, muitas vezes estranho à própria experiência dos alunos. (YOUNG, 2013)

Na modelação de seu conceito, Young descola-se da visão associativa e automática de se identificar os conhecimentos socialmente produzidos, - ditos mais desenvolvidos e elaborados - às relações de poder, isto é, do conhecimento visto como

propriedade de classes ou grupos sociais específicos, em favor de uma visão mais ampla da difusão do conhecimento que se faz independente dos contextos de sua produção.

Deste modo, complementa sua noção de conhecimento poderoso aos currículos, enfatizando que os graus de especialização e fronteiras dos conhecimentos das diferentes áreas e dos diferentes níveis de ensino devem ser articulados segundo suas diferentes finalidades; assim, enquanto o currículo universitário se caracteriza pela definição de fronteiras entre as áreas a partir de conceitos e regras próprias de diferenciação, os currículos escolares, por outro lado, têm objetivos pedagógicos, não de pesquisa. Por isso, tomam a forma de disciplinas que são ‘recontextualizadas’ a partir das áreas de conhecimento (YOUNG, 2013):

A recontextualização, nesse sentido, significa (nos termos de Bernstein) seleção, organização e sequenciamento dos conteúdos, que levem em consideração tanto a coerência interna do conhecimento disciplinar quanto os limites do que pode ser aprendido por alunos em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Em outras palavras, enquanto pesquisadores e professores universitários são limitados principalmente por critérios epistêmicos, os professores de escolas de educação básica também precisam levar em conta critérios pedagógicos e seu conhecimento das capacidades, experiência (e potencial) dos alunos. (Ibidem, p. 236)

Esta dimensão especializada do conhecimento poderoso é um pressuposto para o desenvolvimento do conceito de diferenciação do conhecimento, que também é central nas proposições de Young (2007). Isso porque, a identidade da instituição escolar reside justamente no fato de esta entidade ser responsável pela difusão dos conhecimentos que não são aprendidos localmente, em casa ou nas comunidades. Deste modo, o conhecimento escolar não pode ser uma repetição daquilo que os alunos já sabem, mas ao contrário, deve caracterizar-se pelo desenvolvimento de generalizações e apreensões humanas que escapam muitas vezes ao tempo e ao espaço de sua produção. Esta é a marca central que particulariza as entidades escolares, isto é, a marca do conhecimento poderoso, especializado e diferencialista.

Vale dizer, que o autor não trata de uma negação tácita das experiências e saberes trazidos pelos estudantes, mas sim, de afirmar aquilo que é central, prioritário e permanente aos currículos e às escolas.

É nesse sentido que o autor advogará em favor de um currículo escolar centrado no conhecimento e, mediado pedagogicamente por meio de disciplinas escolares recontextualizadas, cuja finalidade é o desenvolvimento intelectual dos

estudantes, pois, as disciplinas escolares, enquanto expressões dos diferentes campos do conhecimento, devem orientar-se por critérios de verdade, confiabilidade, objetividade e desprovida de rigidez monolítica (YOUNG, 2011). Tal desenvolvimento intelectual se dá com base no aprimoramento gradual de conceitos teóricos especializados que sustentam certos campos articulados do conhecimento, buscando, assim, a progressão intelectual dos estudantes, mediada pela ênfase do conhecimento poderoso, recontextualizado para fins escolares.

Sendo as disciplinas escolares entendidas como conjuntos de conceitos teóricos relacionados entre si, expressa-se, ainda, por consequência, outra dimensão valorativa quanto a centralidade das disciplinas no desenvolvimento do currículo, qual seja, as dimensões referentes ao fato de as disciplinas escolares representarem verdadeiras “comunidades de especialistas”, cada qual com sua história, tradição, códigos, linguagens e objetivos próprios. (YOUNG, 2007)

Deste ponto de vista, além de sugerir uma melhor articulação entre os níveis de desenvolvimento dos conhecimentos nas suas diferentes instâncias, sugere-se ainda uma maior participação e envolvimento dos estudantes junto as diferentes “comunidades” do saber. Ademais, estas questões colocam o professor no centro do debate pedagógico, pois, sua autoridade pedagógica junto aos estudantes e à comunidade escolar advém, justamente, do papel central que este desempenha no processo de transmissão dos conhecimentos, pelo exercício da docência, assim como, pela relação que estes profissionais estabelecem com seus respectivos campos de especialidade. Em outras palavras, a autoridade docente deve partir dos elementos que lhe conferem particularidade no universo escolar, o status de especialista em determinado campo do conhecimento, bem como a específica “comunidade” a qual representa, enfim, a autoridade docente vem do conhecimento.

Nesse sentido, o autor defende que as questões referentes aos conhecimentos específicos a serem ensinados ocupem os esforços teórico-práticos dos sujeitos responsáveis pela organização teórica e prática do conhecimento escolar. Estas questões devem ser tratadas com centralidade, nos diferentes espaços de produção, seleção e difusão dos conhecimentos. Em outras palavras, a agenda de articulação entre as comunidades de especialistas não deve ser formal, mas integrada e objetivamente definida quanto a seus reais interesses. (Ibidem). É inconcebível que pesquisadores da área educacional, professores e demais profissionais da educação básica, bem como as comunidades científicas em geral, não participem, com sua força especializada, dos

processos de elaboração e sequenciação dos currículos e dos conhecimentos escolares em geral.

Em linhas gerais, estes são alguns dos pressupostos básicos da teoria curricular de Michael Young, cujo espírito mais geral sugere o combate a todo tipo de defasagem educacional pelo estreitamento da relação entre a formação humana, o currículo e a escola com o conhecimento poderoso.

Em grande medida, as teorizações de Young podem, sim, ser entendidas como um instrumental crítico-pedagógico de combate às concepções curriculares e educacionais hoje dominantes em quase todo o mundo capitalista. Tais perspectivas hegemônicas investem na valorização dos conhecimentos e das experiências dos alunos, no desenvolvimento da formação escolar a partir de competências e habilidades instrumentais, enfim, numa relação estranhada e esvaziada dos estudantes com o conhecimento. E como sabido, é, principalmente, desta relação precária no trato com os conhecimentos que decorrem os grandes problemas políticos e educacionais que assolam, atualmente, os sistemas educacionais de vários países, em especial o Brasil, tais como, a evasão escolar, o analfabetismo funcional, a precarização do trabalho juvenil e, um largo etcetera.

Michael Young não atribui à escola uma missão salvadora dos problemas sociais mais abrangentes, nem mesmo a localiza como ponto estratégico e auxiliar das lutas políticas e sociais mais amplas. Também não deixa de relacionar as desigualdades sociais às desigualdades educacionais, sendo esta, uma condição a mais para se fazer valer a luta por uma escola notadamente reconhecida pelo seu papel formativo quanto aos conhecimentos poderosos. Contudo, não parece haver na perspectiva de Young, uma problematização social e política mais ampla, articulada a um determinado projeto de sociedade que melhor explique as defasagens educacionais hoje predominantes e que aponte para uma luta mais consistente contra as defasagens e desigualdades educacionais, o que implica, por consequência, numa certa limitação política quanto as proposições relativas a uma educação de qualidade, através de um sistema escolar centrado no conhecimento poderoso, como mediação necessária ao desenvolvimento teórico e conceitual dos alunos, no contexto da sociedade do conhecimento.

A defesa que este autor faz da centralidade dos “conhecimentos poderosos” na definição do currículo, aproxima-o, nesse aspecto, de uma “bandeira” que há tempos vem sendo levantada pelos autores da pedagogia histórico-crítica, em especial,

Dermeval Saviani, no que toca à escola enquanto espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados.

A pedagogia histórico-crítica emerge junto com o processo de redemocratização brasileira, na década de 1980, quando Dermeval Saviani lança as bases que a constituem (LOPES; MACEDO, 2011) como proposta pedagógica contra-hegemônica (SAVIANI, 2006).

A concepção de educação para esta pedagogia se apresenta como “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2006, p. 36). Assim, o processo educacional se dá pela mediação no seio da prática social global: “A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos” (Ibidem, p. 26). Entretanto, esta inserção destaca posições diferentes para que esta relação se desenvolva fecundamente na direção da compreensão e condução de soluções para os problemas apresentados pela prática social. Ao método, cabe, em seus momentos intermediários, “identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (Ibidem, p.26).

Fundamentada na matriz marxista, a pedagogia histórico-crítica se forma no bojo das contradições de uma sociedade capitalista, “levando em conta que as contradições da sociedade de classes perpassam os processos de ensino e de aprendizagem” (MALANCHEN; ANJOS, 2013, p. 27). Esta pedagogia se coloca, “já de partida uma perspectiva que vai em direção oposta à do relativismo epistemológico e cultural que caracteriza as pedagogias hegemônicas na atualidade (DUARTE et al., 2012, p. 3955), localizando a escola como instituição responsável por identificar e disponibilizar as formas mais desenvolvidas de conhecimento já alcançado historicamente, pois, “a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana posto mantê-la refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas” (MARTINS, 2012, p. 241).

Nesse sentido, a função social da escola é transmitir as produções humanas mais elaboradas como a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 2013; SAVIANI, 2003a) para

as novas gerações, uma função clássica de transmissão-assimilação do saber sistematizado, proporcionando os meios que comportam o acesso às suas formas mais desenvolvidas e também em seus rudimentos (SAVIANI, 2003a). Todavia:

Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. Cumpre resistir de forma ativa (DUARTE, 2001, p 29-30).

Localizando a pedagogia histórico-crítica como força ativa de resistência da esquerda, Saviani (1999) critica o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), como vitória das forças conservadoras, na qual a educação brasileira teria se articulado com a classe dominante e as vozes discordantes do movimento crítico progressista se revestiram de caráter passivo, pois não se teria ultrapassado o âmbito do exercício do direito de discordar. Isso implicaria uma única alternativa de resistência ativa que, no mínimo, imporia duas condições:

a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização. (SAVIANI, 1999, p. 235).

De acordo com Duarte (2001, p. 30-31), cabe à resistência ativa o enfrentamento de medidas que impeçam a escola de “realizar o seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas”, contrapondo-se a uma “educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais”, bem como resistir a uma educação que se volta à satisfação de necessidades imediatas, pragmáticas que se impõem no cotidiano discente, “apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite,

negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade”.

Assim, a luta da pedagogia histórico-crítica, na voz de Duarte (2001, p. 31), é por uma educação que transmita os “conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal” e se constituem como “mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano”, pois, sem atingir este nível de desenvolvimento, torna-se impossível a organização de “ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista”.

Para isso, Saviani (2003a, p. 235) define a tarefa da pedagogia histórico-crítica que, de acordo com Newton Duarte (2001, p. 31), “nada tem de neutra nem de puramente técnica ou restrita à [...] sala de aula [...] não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica ‘conteudista’ nem a [...] pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar”. Esta tarefa implicaria na:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003a, p. 235).

Nesse sentido, para a pedagogia histórico-crítica, o currículo escolar se relaciona com o propósito ontológico do trabalho na transformação do homem e da natureza, dessa forma, “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2003a, p. 11) e humana, assim como a educação, que é uma atividade exclusivamente humana e, também, um processo de trabalho, classificado pelo autor como trabalho não-material: “a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2003a, p. 12).

Segundo o autor (2003a, p. 13), é somente através da apropriação deste saber que as futuras gerações constroem a segunda natureza humana, a partir da base da

primeira natureza, a biofísica, assim, a natureza humana não nasce com o indivíduo, mas, sim, deve ser produzida por ele, sobre a base biológica. Esta produção se dá pelo trabalho educativo, ou seja, pelo “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, à educação cabe, de um lado, a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.”

Considera-se importante nesta pesquisa o grau de relevância atribuída ao conteúdo a ser ensinado, distinguindo o essencial do acidental, o principal do secundário, o fundamental do acessório. Esses conteúdos devem ser gradualmente mais complexos, de modo a buscar uma aprendizagem que promova o desenvolvimento da formação de qualidade. Em outras palavras, o conteúdo clássico não deve ser confundido com o tradicional, porém, não se opõe ao moderno ou atual:

[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira. (SAVIANI, 2003a, p.18) [...] é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.31)

Nessa perspectiva, currículo se conceitua como a “uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (SAVIANI, 2015, p. 290).

Saviani (2003b, p. 55) destaca, desta forma, o papel da instituição escolar no desenvolvimento do currículo, como meio imprescindível para a construção de uma sociedade democraticamente mais justa:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer

valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Em síntese, estes são os pontos mais gerais que caracterizam os princípios e objetivos desta corrente pedagógica que se apresenta na perspectiva de resistência ao modelo de organização social dominante, reiterando, a todo tempo, o seu compromisso social e político com a construção de novas formas de organização da sociedade e das relações sociais, criando espaços e interações mais democráticas e combatendo todas as formas de opressão e exploração social. A pedagogia histórico-crítica não atribui às instituições escolares nenhum tipo de missão redentora dos problemas do mundo, mas identifica sua relevância e seu papel estratégico dentro do quadro social mais amplo e nas lutas de classes, próprias do sistema capitalista.

1.2.4 O currículo do estado de São Paulo

As conceituações e destaques feitos por Gimeno Sacristán, Michael Young e Dermeval Saviani foram relevantes para esta pesquisa porque permitiram instrumentalizar a leitura crítica do currículo oficial do Ensino Médio do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Neste documento oficial, entendido como o currículo prescrito, as perspectivas referentes a uma educação contextualizada historicamente mediante os desafios inerentes à sociedade e a sociabilidade contemporânea, assim como o princípio da democratização e socialização do ensino e dos conhecimentos são explicitados.

Inscrito na perspectiva de atender aos “novos” desafios educacionais da contemporânea sociedade do conhecimento, o currículo oficial do estado de São Paulo para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2011) apresenta-se como a proposição de uma base comum de conhecimentos e de competências para todo o estado, fortalecendo a ideia de que o sistema de ensino paulista funcione, efetivamente, como uma rede integrada.

O documento chama a atenção para a importância atribuída ao conhecimento e sua operacionalização como condição básica à integração dos jovens na sociedade. Nesse sentido, reafirma a importância de uma integração com as novas tecnologias, bem

como as premissas relacionadas à extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Defende o que denomina de “uma concepção plural de currículo”, conferindo centralidade ao conceito de cultura, isto é, do currículo como a expressão do que existe na cultura científica, artística, humanista, e uma noção dialógica de currículo, expressa, por exemplo, na ideia de uma escola que ensina e aprende e que incorpora em seu currículo as bases do conhecimento socialmente produzido com a prática social. Assim, assume-se que: “todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar” (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

Adota-se como referência nessa conceituação uma noção de currículo baseado em competências, cabendo aqui destacar como tal concepção pedagógica está referendada nesse documento (Idem, p. 14):

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo.

Esta noção se encontra em outros documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2010), que, em comum, partem de uma crítica ao que denominam de ensino tradicional e elitista, cuja centralidade do processo educativo estaria no ensino “conteudista”, deslocando assim a ênfase do ensino à aprendizagem, a fim de garantir o desenvolvimento de habilidades e competências pelos próprios alunos.

Considerando a relevância que a noção de aprendizagem apresenta neste referencial teórico baseado em competências, presente no currículo do ensino paulista, e a comparando com a perspectiva de aprendizagem que se apresenta no campo prático e formal da Lei 10.097/00, acreditou-se que pudessem ser identificadas possíveis sinergias entre esses textos.

Quanto às articulações da educação com o mundo do trabalho, o currículo oficial paulista novamente reitera seu amparo nos documentos supracitados e, desse conjunto legal e normativo, destaca os cinco itens essenciais que compõem as amarrações entre educação e trabalho, a saber: i) a compreensão dos significados das

ciências, das letras e das artes, ii) a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, iii) as relações entre educação e tecnologia, iv) a prioridade para o contexto do trabalho e v) o contexto do trabalho para o Ensino Médio.

O primeiro item, destaca uma visão ampliada da cultura e a importância do conhecimento escolar como meio para acessar as ciências, as artes, as letras e demais elaborações, como produto da atividade humana em sua relação com o mundo, despertando a criticidade e autonomia mediante a vida social. Aqui, reitera-se que não se trata de uma formação centrada no ensino de conteúdos, voltada para especialistas que dominam os estatutos epistemológicos de suas ciências/disciplinas, mas sim, de uma perspectiva mais ampla, capaz de desenvolver no aluno as ferramentas cognitivas que instrumentalizam suas práticas ancoradas naquela noção de aprendizagem.

Em decorrência, o segundo item tocará na valorização da unidade entre a teoria e a prática no processo de organização e difusão dos conhecimentos, potencializando a compreensão do fazer humano como mediação entre ação e pensamento, o que repercute no campo disciplinar de modo a orientar as articulações entre conhecimentos e saberes, a interdisciplinaridade, dentre outras ações/estratégias positivamente saudadas.

O terceiro item, aprofunda a relação entre a educação e as tecnologias no currículo, destacando duas acepções complementares acerca dessa relação: i) como educação tecnológica básica, a partir da alfabetização digital como condição inerente à sociabilidade contemporânea e ii) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, aqui pensados como “chave” de apreensão do saber/fazer humano ao longo da história.

O quarto ponto, que afirma a prioridade para o contexto do trabalho, ressalta a importância das dimensões filosóficas do conceito de trabalho em meio à sua polissemia, como um elemento que conecta o currículo com a realidade social e que assim, assume dois sentidos essenciais na formação básica: “como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas” (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

O quinto item, relativo ao contexto do trabalho no Ensino Médio é mais explícito quanto aos seus sentidos. Tem como ponto de partida, a crítica ao academicismo e ao processo histórico que conformou o dualismo na educação brasileira entre o ensino propedêutico e o ensino profissional:

Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (Idem, p. 25).

Avançando na leitura crítica deste texto, seus interesses maiores vão aos poucos se revelando de modo mais claro. Vejamos:

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Ibidem, p. 25).

As perspectivas de flexibilidade e adaptabilidade presentes no texto, certamente instigam o seu desenvolvimento analítico na medida em que se percebe suas sinergias com um mundo do trabalho, que requer tais perfis. Neste documento curricular, não se tratam de “palavras soltas” no texto, mas sim, de questões paradigmáticas para o avanço do objeto de estudo:

As DCN para o Ensino Médio interpretaram essa perspectiva como uma preparação básica para o trabalho, abrindo a possibilidade de que os sistemas de ensino ou as escolas tenham ênfases curriculares diferentes, com autonomia para eleger as disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias dentro das três grandes áreas instituídas pelas DCN, desde que garantida a presença das três áreas. Essa abertura permite que escolas de Ensino Médio, a partir de um projeto pedagógico integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional (Ibidem, p. 25).

Contudo, a experiência vivida pelo pesquisador no espaço da escola pública permite inferir que os processos de realização do currículo são distantes daquilo que se apregoa nos textos oficiais-legais. Em outras palavras, a concepção educacional, formal e teórica afirmada no currículo da rede pública de ensino paulista não pode ser entendida sem que sejam consideradas as reais condições de sua realização.

No que toca ao trabalho docente, Rodrigues (2017) destaca o governo de José Serra (PSDB), no período de 2007-2010, como o marco do avanço das perspectivas

neoliberais na gestão diretiva da educação pública no estado de São Paulo, o que implicou na implementação de políticas de precarização e degradação do trabalho do professor, divisão da categoria, flexibilidade e instabilidade no emprego, perda de direitos, dentre outros pontos que, de lá para cá, intensificaram-se, conforme a manutenção do mesmo agrupamento político no poder.

Esse processo se desdobra em questões tais como o adoecimento dos professores, que hoje é um fenômeno bastante presente, a desvalorização da carreira e da categoria e, como consequência óbvia, incide diretamente na fragilização do ensino propriamente dito.

Vale dizer que a progressiva força assumida pela pedagogia das competências na elaboração do currículo escolar paulista em 2008 coincide com as reformas jurídicas que implicaram no amplo processo de precarização do magistério, conforme aponta o estudo de Rodrigues (2017), o que evidencia o movimento de redirecionamento do estado em favor não só de uma concepção pedagógica, mas sim, de uma concepção de mundo em sentido lato.

Contudo, as questões que envolvem as diversas etapas de realização do currículo, são aspectos próprios de processos políticos e educacionais que colocam a questão da disputa social e do poder na ordem do dia, não sendo, portanto, processos que envolvem neutralidade. Atento a isso, Gimeno Sacristán (2011, p. 15), tratando da noção de competências, alerta para o quanto a linguagem, os conceitos e os argumentos são arbitrários e refletem visões de mundo mais amplas. Para esse autor, “o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade”.

Sendo essa a concepção pedagógica oficialmente assumida pelo sistema educacional paulista, coube aqui problematizar as orientações e ressaltar as contradições que compõem este referencial teórico-pedagógico, sobretudo no que toca aos elementos da hipótese dessa pesquisa, que orbita em torno das relações entre a formação escolar – marcada pelos fundamentos da noção de competências – e o trabalho precário de jovens aprendizes no recente estágio das relações trabalhistas.

1.2.5 A noção de competência e a formação escolar

Como se sabe, a noção de competências ganhou significativo destaque e substância ideológica a partir do contexto empresarial dos anos 1970 e 1980, mediante a

crise capitalista advinda do esgotamento dos padrões tayloristas/fordistas de acumulação de capital e organização das relações de produção e do Estado de bem-estar social como instrumento regulador das relações superestruturais decorrentes desta conjuntura.

Como resposta a essa crise, a reestruturação produtiva de orientação toyotista, tratou de reorganizar as relações de produção com base no incremento científico-tecnológico da automação e do trabalho flexível, como também, de estabelecer as reformas jurídicas, políticas, organizativa e ideológicas correspondentes a tais mudanças, isto é, do avanço da perspectiva do Estado mínimo neoliberal.

Essas transformações promovidas no mundo do trabalho, implicaram, diretamente uma conformação específica do perfil do trabalhador. A esse respeito, Jimenez (2003, p. 4) lembra que esse novo modelo pretendia formar:

o novo trabalhador que deve, principalmente, saber ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado.

Nesse sentido, a noção de competências, forjada no campo empresarial, disseminou-se para diferentes campos do conhecimento humano, ganhando significativa adesão nas áreas da Educação, da Psicologia, dentre outros campos do conhecimento.

No Brasil, o ideário pedagógico-educacional, orientado pela perspectiva das competências, ganha espaço e força política nos anos 1990, especialmente com a reforma neoliberal do Estado brasileiro, tornando-se gradualmente uma ideia hegemônica nos sistemas de ensino pelo Brasil afora.

A noção de competência, que tem como um dos seus principais sistematizadores o suíço Philippe Perrenoud, apresenta-se ao debate educacional como uma concepção pedagógica de reação ao chamado ensino tradicional, conteudista. Traz consigo o compromisso de renovar as práticas, isto é, o trabalho pedagógico, pela aposta no desenvolvimento da capacidade psíquica dos aprendizes de mobilizar “um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Levando em conta o fato de que os seres humanos desenvolvem suas faculdades na relação que estabelecem com o meio, Perrenoud (1999) entende as competências como um efeito adaptativo dos homens mediante suas condições de

existência. Isso implica entender que o processo de aprendizagem por parte dos alunos não é uniforme, nem tampouco linear, mas sim um processo que repercute individualmente segundo as diferentes formas de experiência e de relação com os saberes que estes jovens vivenciam; todavia, o desenvolvimento de competências específicas não prescinde dos conteúdos (saberes) que as embasam e que orientam a sua aprendizagem.

Segundo este autor (1999, p. 2):

as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

Assim, para Perrenoud (1999, p. 24), o estágio pelo qual passa a gênese do desenvolvimento de uma competência envolve raciocínio, decisões, ensaios, erros, que gradativamente se automatizam em um esquema complexo, estável, que Piaget classifica como “inconsciente prático”. Todavia, a competência estabilizada exige mobilização dos conhecimentos constituídos, o que “permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. E, em certo sentido, uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação”.

Dessa forma, para Perrenoud (1999, p. 7) os esquemas de mobilização não se colocam por intervenções externas ou por “simples interiorização procedimental”, mas “ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva”.

Assim, o currículo escolar orientado por competências, na perspectiva do lema do “aprender a aprender”, parte do aluno, que tem posição nuclear no processo formativo, reforçando a ideia de que o conhecimento seja desenvolvido de acordo com as necessidades e motivações das próprias crianças e jovens, de modo que a educação se adapte às suas condições funcionais, destacando as dimensões individuais da

aprendizagem a partir do conhecimento adquirido “por si mesmo”. Isto é, confere-se peso ao desenvolvimento de métodos próprios de aquisição e investigação do conhecimento que, nessa dinâmica, flexibiliza-se de acordo com o pragmatismo próprio da vida cotidiana, fazendo com que a reflexividade dos processos de estudo dê lugar à pragmática ideia de treinamento.

Segundo Duarte (2003, p. 8):

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la.

Duarte não nega a importância do desenvolvimento da autonomia individual e intelectual, da liberdade de pensamento e expressão, capacidade de iniciativa e coisas do tipo. A problematização do autor consiste justamente na hierarquia valorativa posta por tais concepções, onde o conhecimento obtido individualmente seria superior às formas de conhecimento que compõem o currículo escolar, mediadas pelo ensino desenvolvido pelo professor.

Em relação ao peso atribuído ao desenvolvimento de métodos próprios de aquisição e investigação dos conhecimentos, em detrimento aos métodos e modelos já existentes socialmente, Duarte (Ibidem, p. 8) destaca que se trata, portanto de:

duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente.

Essa premissa justifica, implicitamente, em termos “falsamente” pedagógicos, a secundarização do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, seguida de sua desvalorização funcional e profissional, constituindo elemento adicional no processo de perda da atratividade da carreira do magistério.

Dados da própria SEE-SP, dão conta que entre janeiro e maio de 2016²⁷, por exemplo, 1671 professores pediram exoneração de seus cargos, algo equivalente a 334 pedidos por mês, numa linha cada vez mais ascendente. Importante aqui perceber que,

²⁷ Fonte: <http://www.fiquemsabendo.com.br/2016/09/334-professores-pedem-demissao-do-estado-por-mes-em-2016-em-sp/>. Acesso em: 28/12/2017

no processo de precarização do trabalho do professor, a desvalorização funcional-econômica caminha lado a lado com a desvalorização da natureza essencialmente humana e pedagógica de seu ofício.

Analisando os sentidos políticos e pedagógicos engendrados pela noção de competências, Gimeno Sacristán (2011, p. 14) aponta que:

São formulações que pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente. Seu propósito é maior, pois pretende que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam de instrumento para a comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral da educação.

Assim, o ponto chave que orienta essas críticas aos modelos “conteudistas” e “tradicionais” (e que definem a essência deste modelo), consiste na centralidade da noção de *funcionalidade*. A aprendizagem por competências caracteriza-se pela necessidade de atribuir certos tipos de funcionalidade aos conhecimentos e saberes aprendidos. Esse caráter “utilitarista” do conhecimento é tributário direto daquelas concepções curriculares profissionais puramente tecnicistas, advindas diretamente do espaço produtivo das fábricas, onde a praticidade e a aplicabilidade dos saberes são decisivas.

Contudo, as perspectivas de aprendizagens balizadas pela noção de competências no campo da educação transcendem essa dimensão meramente “manual” de operacionalização dos saberes, revertendo-se assim, em dispositivos que qualificam as variadas capacidades humanas, tais como as habilidades que envolvem o uso da linguagem e a comunicação, as que envolvem o comportamento pessoal, ou mesmo a resolução de problemas práticos, emocionais, dentre outras “situações-problema” da vida cotidiana, que demandam a ideia de funcionalidade e utilidade do conhecimento.

Esses princípios baseados no pragmatismo do conhecimento, embora possam fazer sentido quando os pensamos no aprendizado de determinadas funções práticas do mundo do trabalho, concretamente, parecem se realizar de modo totalmente contraditório quando pensado em relação ao conhecimento escolar.

Nas duas experiências desenvolvidas com grupos de jovens, em 2016 e 2017, foi pedido aos jovens para que avaliassem suas trajetórias escolares, de modo a indicar

se sentiam-se academicamente preparados para o cumprimento de processos seletivos de ingresso ao ensino superior e, praticamente todos os jovens, em ambas as experiências, analisaram suas formações como sendo insuficientes às exigências universitárias, por exemplo, sendo por isso, muito concreta, a ideia de fazer um curso pré-vestibular para aqueles que desejam prestar o ENEM ou outros vestibulares.

Tudo isso nos sugere pensar no caráter mistificador da realidade social e educacional que tais concepções forjadas na perspectiva das competências promovem. Duarte (2001) destaca o caráter adaptativo de tais posições mediante as dimensões estruturais e conjunturais da sociedade capitalista, o que na prática significa uma formação amparada no preparo do indivíduo para as tensões inerentes a este mundo sempre em crise, para os mais pobres, que sofrem muito com os problemas sociais tais como o desemprego, a precarização e a flexibilização do trabalho e das condições de vida, entre outros.

O autor avança marcando sua posição, definindo os sentidos ideológicos que movem as pedagogias inscritas no lema do “aprender a aprender”, de modo relativamente similar ao que entende Gimeno Sacristán em relação ao caráter ideológico-global (enquanto concepção de mundo) dessa noção:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, p. 14, 2003).

Mais explicitamente, Duarte (2006, p. 3) avança na caracterização das amarrações político-pedagógicas representadas por essa noção, apontando que:

o lema do “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

Esses pontos são relevantes porque definem, em essência, os verdadeiros sentidos e rumos da educação pública, da escolarização e dos processos formativos para o trabalho, em relação direta com as disputas de interesses políticos e econômicos mais

amplos que perpassam por toda a sociedade brasileira, dado o seu caráter historicamente desigual do ponto de vista econômico e social. Nesse contexto, Gimeno Sacristán (2011, p. 8) questiona então: “A que mundo nos leva essa forma de educar por competências?”. O autor apresenta como resposta uma interessante reflexão:

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. O que essas esperanças têm de verdade, o que têm de ilusório, para onde conduzem suas pouco pensadas aplicações?

A essa altura, considerando as amarrações estruturais que sustentam a dinâmica do trabalho juvenil, via Lei da Aprendizagem, e percebendo as formas pelas quais a educação pública é configurada nesse jogo de relações, não parece exagero apontar que a pedagogia das competências fomentada nos documentos tem por intuito formar um determinado perfil de cidadão-trabalhador que esteja diretamente alinhado aos anseios do mercado de trabalho.

Esse processo, entretanto, não se reproduz natural e automaticamente na realidade, sem resistências e reações (conscientes ou não). Sendo assim, como os jovens absorvem e dão sentido a essa realidade? Como reagem ao modelo de ensino desenvolvido nas escolas? Ou indo mais além, como se constituem, enfim, os processos de relação dos jovens com o saber, nessas condições?

Para responder a essa última questão, fundamental, apresentamos no próximo capítulo a análise dos materiais obtidos em campo, na experiência realizada com os balanços dos saberes e o grupo focal. As informações neles levantadas foram categorizadas em torno do que Charlot denomina de “pilares da vida”, ou, dos múltiplos laços de socialização que conformam historicamente a especificidade de suas relações com o saber. Assim, num primeiro momento, analisam-se as dimensões referentes ao ser jovem, à família, ao trabalho, ao lazer e à saúde, para, em um segundo momento, focalizar o papel da escola na sua formação e as mediações essencialmente escolares envolvidas nesse processo.

CAPÍTULO 2. Interpretando os relatos: “Quem são eles X Quem eles pensam que são”

A ironia com que se intitula este capítulo, além de constituir uma expressão comum no linguajar cotidiano das pessoas, e mesmo um refrão conhecido de uma música da banda Engenheiros do Hawaii, é também uma frase constantemente ouvida pelos jovens nessa etapa da vida, marcada pelos primeiros vínculos e relações mais objetivas de inserção no mundo dos adultos e na sociedade. Sintetiza, pois, em grande medida, o complexo de tensões que caracterizam esse processo de interação do jovem indivíduo com a coletividade, onde a afirmação pessoal de inúmeros valores e desejos contrasta com uma lógica poderosa de obrigações e de imposição de papéis que se estabelece na subjetividade juvenil de modo bastante intenso e heterogêneo.

Esse movimento do contraditório, que conforma e tensiona a sociabilidade juvenil, corrobora a importância de um olhar dialético para esse fenômeno. Qualquer tipo de automatismo metodológico e conceitual é improdutivo para se pensar as especificidades de categorias teóricas que marcam processos juvenis. A utilização combinada dos balanços dos saberes individuais com o grupo focal, deu-se, portanto, no fito de apreender a dinâmica do fenômeno social aqui recortado, com destaque, às particularidades desse fenômeno no contexto dos sujeitos aqui abordados.

Assim, se no momento da apresentação do objeto da pesquisa, esboçamos uma definição ou caracterização (objetiva e inconclusa) sobre “quem são eles?”, agora, restamos dar conta de responder à pergunta essencial: “quem eles pensam que são?”. É aqui que se concentra o extrato fundamental de suas representações de si em relação ao mundo, pois, a tônica de todas as falas e relatos dos jovens, ainda que implicitamente, foram em torno da ideia do “pensar sobre si”, considerando, pesando e criticando as representações que “o outro faz de si”, revelando mais concretamente tais tensões a partir dos imperativos da família, dos chefes, namorados/as, dos amigos, da escola, etc., em uma trama de relações simbólicas quase sempre conflituosa do ponto de vista subjetivo desses sujeitos.

A busca pela compreensão dessas categorizações que os jovens fazem de si nos balanços e no grupo focal, justifica o alinhamento interpretativo dessas análises com a perspectiva de um “diálogo”. A “ordem das cenas”, o “roteiro” da história, o encadeamento das ideias, as contradições, as expressões, enfim, formam um conjunto de “textos” e “mensagens” que são ricos em substância para se pensar a questão-problema em termos de relação com o saber. Por isso, procurou-se combinar a problematização dos dados com sua plena exposição em termos de falas e relatos.

Vale ressaltar que a experiência de campo, com o formato radiofônico, foi uma “caixinha de surpresas”, no sentido de ser reveladora de questões e situações inesperadas, que são próprias da experiência empírica.

O principal desses elementos certamente está ligado ao comportamento dos jovens. Diante da questão-guia proposta, uma sucessão de aspectos subjetivos, simbólicos e sensoriais, não imaginados previamente, vieram à tona de modo intenso.

O caráter de “balanço” desta atividade foi apresentado aos jovens como sendo, ao mesmo tempo, a oportunidade de construir um relato para os fins da pesquisa e um momento “deles”, de reflexão, de parar para pensar na trajetória percorrida, enfim, de um “acerto de contas com a própria história”.

Atrelado a isso, sabe-se que o terceiro ano do ensino médio é movido por um sentimento confuso quanto ao fato de estarem prestes a “terminar” a escola, num momento no qual, por mais que haja o desejo de trabalhar, fazer 18 anos, tirar Carteira Nacional de Habilitação (CNH), enfim, ganhar o mundo, há também o saudosismo quanto ao espaço, aos amigos e tantos outros elementos inerentes à transição da juventude à vida adulta.

Esses sentimentos, em grande medida, foram os autênticos condutores das falas desses jovens, que, na sua maioria, apresentaram posturas emotivas, introspectivas e reflexivas diante da questão proposta. Nesse sentido, os relatos sobre as relações com o saber versaram sobre trajetórias de vidas dos pais, avós, histórias de luta, histórias de sofrimento, de ausências, mas também de conquistas, realizações, coragem, de elementos do cotidiano. Relatos sobre sonhos, futuro, enfim, um conjunto de aspectos que revelam uma série de categorias e elementos sobrepostos que complexificam as formas de apreensão e representação do objeto.

Nas linhas que seguem, apresentaremos os resultados das análises dessas abordagens de campo sobre as relações de jovens estudantes e trabalhadores com o saber, valorizando e evidenciando as amplas redes de socialização estabelecidas por eles, em diálogo com um conjunto de outros autores que compõem a literatura desse tema, destacando o estudo dos chamados “pilares da vida” – a família, a escola, o trabalho, a saúde e o lazer –, relacionando-os às noções de transição e adultização precoce, bastante presentes na modelação do objeto.

Assim, organizamos a exposição desses pontos mais gerais que conformam a sociabilidade desses jovens em sentido amplo, tais como a família, o trabalho, a saúde e o lazer, para, num segundo momento, poder avançar nas particularidades que tangem e

definem os sentidos das relações desses jovens trabalhadores com o universo da escola e dos saberes tipicamente escolares.

2.1 Os pilares da vida juvenil e os caminhos da adultização precoce

Eu acho que um ponto positivo de ser jovem é que você tem várias aberturas no caminho, você pode fazer e ser o que você quiser e, para isso, você tem que construir [...] e isso começa quando se é jovem. (Maria)

Para mim, ser jovem é o momento em que a gente pode errar, porque é o momento que a gente escolhe o que a gente quer da nossa vida. (Raúl).

Parece que tem uma obrigação que a gente seja melhor do que a geração anterior. E às vezes a gente tem que desconstruir isso, porque não necessariamente tem que ser assim [...]. Cada um tem que ter seu tempo (Raquel)

As falas acima, são as primeiras respostas dadas pelos jovens na atividade do grupo focal, após a pergunta inicial do encontro coletivo, a qual visava apreender, justamente, os sentidos do “ser jovem”, na visão destes sujeitos.

Questionados, então, a respeito deste entendimento sobre o que é “ser jovem”, uma sucessão ininterrupta de definições vieram à tona, enfatizando de imediato e consensualmente, o complexo de tensões que permeia suas vidas, objetiva e subjetivamente, sobretudo nas cobranças e demais formas de pressão que são exercidas sobre esses jovens, como força social externa que age sobre o indivíduo.

Já apontamos aqui, resgatando Charlot (2006), o quanto a noção de juventude é ampla e complexa em suas formas de apreensão, conceituação e operacionalização teórica. Além disso, trata-se de uma categoria de análise notadamente marcada pelo dinamismo de um objeto cujo movimento se constrói tensionado pelas contradições próprias da interação social, das relações mais diretas desses indivíduos com a sociedade.

Analisando as dimensões filosóficas e sociológicas da noção de juventude enquanto objeto de pesquisa, Charlot (2009b) destaca a transição para a vida adulta, como o elemento definidor da especificidade dessa categoria, remetendo à educação, inevitavelmente, uma referência específica à juventude, enquanto conceito e categoria de análise. Não por acaso, dentro do quadro mais amplo das Ciências Sociais, os estudos localizados na temática das juventudes, desenvolveram-se historicamente, em grande medida, no campo da sociologia da educação.

Comparando as formas como o conceito de juventude é definindo nos dicionários especializados de sociologia, Charlot (Ibidem) destaca que os sociólogos referenciaram a juventude e a educação em relação direta com os estudos sobre desigualdades sociais, mobilidade social, igualdade de oportunidades, conflitos de classe e outros, reiterando, enfim, a perspectiva de se pensar os fenômenos juvenis em termos de posições sociais.

No caso particular desta investigação, as questões relacionadas à ideia de transição estão muito presentes, tanto na formulação do problema de pesquisa, como nos diversos relatos coletados junto a esses jovens, confirmando expectativas prévias a esse respeito, afinal, as relações estabelecidas na escola, como estudante, e no trabalho, como aprendiz, só fazem sentido em seus discursos, quando inseridas no contexto de um enredo cuja ação é movida pela perspectiva de futuro e, ao mesmo tempo, de transição e passagem.

Além das falas destacadas na introdução do capítulo, surgiram ainda outras definições que relacionam a juventude como o “momento de aprender” (Maria), “momento de poder errar” (Raúl), “momento de ficar nervoso com o que vai acontecer no futuro” (Bete), dentre outras definições.

A definição de juventude presente nas falas iniciais desses jovens, sugere a confirmação dos argumentos que compreendem a centralidade do aprender na tensão entre seus desejos e sonhos pessoais, voltados à construção de si, confrontada com a carga pesada de expectativas socialmente definidas. O “poder errar”, “ter tempo”, “ter vários caminhos”, resumida pelo “momento de aprender”, são representações do saber que apontam para o complexo de relações, conscientes ou não, que estão diretamente associadas ao processo ontológico e civilizatório fundamental e mais amplo desse momento da construção de si, na relação com o “outro”, com o mundo.

Os jovens valorizam a posição de (in)definição em que se encontram e as várias aberturas possíveis de serem seguidas ao longo dos caminhos da vida, mas criticam a cobrança e os desígnios que lhes são socialmente impostos. O conflito que move esta trama reside na experimentação do aumento dessa pressão social oriunda da “carga exterior” em relação aos seus próprios processos de amadurecimento biológico-físico e intelectual-cognitivo, que apontam para maiores responsabilidades e compromissos. Este conjunto de dispositivos de imposição social, é, sem dúvida, o ponto de maior tensão para esses jovens, e começa a se expressar no âmbito familiar,

estendendo-se por muitas outras dimensões de suas vidas, tais como a escola e o trabalho.

Curioso notar que a noção de “transição”, aqui tomada para se pensar as especificidades das juventudes enquanto categoria de análise, pode ser apreendida sob diversos pontos de vista. Assim, no desenvolvimento das análises das declarações dos jovens buscou-se estabelecer os nexos de unidade-distinção que estão presentes na relação desses jovens com a família, com o trabalho, com a escola, com a saúde, com o lazer, com os sonhos, o futuro, de modo a interpretar os sentidos de suas falas na dinâmica da realidade social em movimento.

2.1.1 Sobre a família

Em todos os relatos registrados na abordagem individual dos jovens, encontramos, logo no início, as menções feitas à relevância social, moral e afetiva da família, por seu papel na formação dos valores éticos fundamentais do ser humano e, principalmente, pelo desenvolvimento de noções de educação e respeito, tomadas como uma espécie de passaporte indispensável para o bom convívio social.

A instituição familiar, segundo os jovens, também se destaca pela transmissão (ou não) de amor, carinho, cuidado e manifestações de afeto, tão importantes à constituição do ser. Ao evocarem a centralidade desses aspectos em suas vidas, rapidamente apontam dois elementos ligados à instituição familiar, o papel dos valores “próprios” da instituição familiar, e outro, mais amplo, que se refere às configurações da vida no presente, determinada por situações e arranjos familiares mais amplos, construídos historicamente no esteio da trajetória de vida de seus antepassados.

Não por acaso, do ponto de vista da categorização aqui utilizada na classificação dos balanços individuais, as referências familiares localizaram-se no campo das aprendizagens “relacionais e afetivas” e das aprendizagens “ligadas ao desenvolvimento pessoal”. Isto confirma uma expectativa, mas não deixa de apresentar outras tensões a serem investigadas.

Assim, dessa compreensão advinda da positividade que atribuem à instituição família, entendida como célula social básica do ser, percebe-se haver uma busca pela ampliação da noção de família para outros espaços, reforçando a centralidade e a universalidade dos valores cuja transmissão é a ela atribuída, a saber, o respeito e a

educação, considerados essenciais para a interação em outros espaços sociais de convivência e sociabilidade.

Assim, segundo Bete (BS²⁸):

Desde que nasci, aprendi na minha casa, respeito. Em primeiro lugar, sempre minha mãe falou: respeito! [...]. Na escola aprendi um pouco mais de respeito, porque é um lugar que você convive com muitas pessoas, você tem que saber respeitar o próximo, respeitar a fala do próximo, respeitar o professor em primeiro lugar, porque ele é com quem você passa a maior parte do seu tempo, querendo ou não, porque eles são quase a sua família. Ou, quer dizer, são a família também, porque a escola é uma família também...

Algo similar se percebe na fala de João (BS): “Em casa, eu aprendi basicamente a respeitar as pessoas, porque meus pais sempre me aconselharam que, na vida, se quiser respeito eu tenho que saber respeitar o próximo”. Ou na fala de Silas (BS), que destaca: “minha mãe me ensinou a respeitar para ser respeitado”. Assim também nos relatos de Karina, onde mais uma vez a ideia de respeito aparece como condição universal e cuja vinculação da aprendizagem se dá desde a família:

Nisso tudo, eu aprendi primeiramente com os meus familiares que é preciso sempre ter respeito, educação, acima de tudo. Porque não adianta você chegar no lugar e você ter dinheiro, ter isso e aquilo, se você não tem respeito, você se portar para as pessoas com respeito, não é só com os mais velhos, idosos, e sim, também, a todos...(BS)

Aqui, cabe a ressalva de que, embora a família se apresente como a principal instituição responsável pela socialização que envolve os valores antes mencionados, os jovens também apontaram como instituições ou atividades que colaboram para o processo de construção de valores, o esporte, a igreja e a escola. Isto parece indicar para uma certa flexibilização ou reformulação do papel historicamente atribuído à família, seguida por uma ampliação do reconhecimento de outras agências na construção desse processo juvenil.

Analisando as evocações de Luís, o jovem constrói seu discurso referente às suas buscas por valores “positivos”, em detrimento do caminho adotado por amigos de infância, que seguiram o caminho “negativo” do crime, do tráfico e da violência. Nesse sentido, o jovem não destaca a família como responsável pela apropriação daqueles

²⁸ As referências nos discursos juvenis identificadas com BS, fazem referência à atividade de abordagem individual do Balanço dos Saberes e, as referências identificadas por GF, tratam das falas ligadas à atividade do grupo focal.

valores antes citados, mas aponta a religião e a fé em Deus, o esporte e o trabalho como sendo fontes de valores inerentemente positivos aos desenvolvimento humano-pessoal:

Aí eu corri atrás da igreja, sou católico, corri atrás da igreja e fiz de tudo para não seguir o mesmo caminho que eles [os amigos da infância]. [...] Daí hoje eu pratico esporte [Jiu-jitsu e Futebol], deixa minha mente tranquila, sem nenhum peso na consciência [...] O que eu mais queria na vida foi ter consigo arrumar o meu primeiro emprego, onde eu consegui desenvolver outro tipo de mente lá dentro da empresa, e poder conhecer várias outras pessoas e ter uma conversa não só de adolescente, mas sim, de uma visão mais adulta, sempre procurando conselhos de lá de dentro, o que fazer o que não fazer, ah, eu gosto muito de lá e minha meta [...], eu procuro sempre ter metas e objetivos na minha vida, minha meta é poder ser efetivado na empresa, meus objetivos são a cada dia fazer mais e mais do que o dia passado, o dia anterior e nessa sempre procurar ser um profissional né, porque a gente levar tudo na brincadeira não dá certo (BS).

Num primeiro momento, uma leitura apressada dessa fala poderia indicar uma oposição em seu relato quanto ao papel da família na transmissão daqueles valores fundamentais. Mas o jovem trata justamente do contrário, pois reafirma o papel da família, em laço orgânico com a fé, cujos valores estão normatizados pela religião católica enquanto corolário dos valores éticos e morais compartilhado por toda a sua família.

Aqui, encontra-se a presença de três elementos importantes para se compreender a relação desse sujeito com os saberes e com o mundo. O esporte, enquanto atividade física e mental, guiada pelo respeito ao próximo, responsável pelo equilíbrio, e pela saúde; a crença em Deus, como atividade inerente ao homem e, portanto, indispensável ao alimento do espírito, mas, mediada pela religião Católica e seus valores; e o trabalho como dimensão indispensável ao homem e como meio para o sucesso. Assim, a fala de Luís corrobora a relevância das relações interpessoais e afetivas no universo desses jovens.

As falas apresentam dimensões complexas sobre a relevância das relações interpessoais e afetivas no universo desses jovens. Em outras palavras, no momento do balanço, percebemos uma variação, entre os relatos que enaltecem dimensões “saudáveis” da vida, tais como o amor, o carinho e o afeto recebidos, mas também a outras dimensões, ligadas aos “exemplos negativos”, ao desprezo e à dor.

Importante notar nessas falas, a aparente tensão entre sentimentos opostos presentes na atual etapa do desenvolvimento pessoal desses sujeitos. Neste caso,

percebe-se um conflito entre os desejos individuais, de busca por autonomia e liberdade e coisas afins, próprias do processo de amadurecimento, contrastadas, muitas vezes, com o imperativo das referências pessoais diversas (familiares, amigos, professores, chefes, etc.), que, em grande medida, participam dos processos de construção social de suas identidades, personalidades, caráter, etc.

Aprender o que é o afeto, certamente, é algo relevante. Mas, da mesma forma, compreender a negatividade do universo do crime e das drogas, a partir da vivência com os próprios amigos, também há de ser um saber igualmente importante, como aponta o jovem Luís em seu relato.

Os relatos assinalam o quanto as experiências pessoais são determinantes para esses jovens definirem inúmeros elementos relacionais com a vida social e com o mundo. Isso se revela na valorização de uma noção ampliada de amizade, isto é, da amizade como um princípio humano necessário à boa convivência, à construção de laços importantes, que transcendem o tempo e que se dão/deram nos mais diferentes espaços sociais ocupados por esses jovens. Aqui, encontram-se visões sobre o universo da rua, da escola e do trabalho, diretamente orientadas segundo o prisma das relações humanas de amizade.

Entretanto, analisando os balanços dos dois jovens que mais vezes evocaram essa categoria ligada à dimensão da pessoalidade, as declarações desse tipo estão presentes em suas falas do início ao fim. Em grande medida, isso se relaciona com uma marca profunda em suas vidas, relacionadas à perda, ainda na infância, de figuras centrais em suas vidas; no caso do jovem Raúl, o falecimento de sua mãe, e da jovem Maria, o falecimento do pai. Ambos eram crianças quando se deram tais perdas.

A determinação de suas vidas presentes, bem como das perspectivas de futuro por eles lançadas, passa necessariamente por esse momento marcante em suas vidas. Ele parece ter sido como um divisor de águas na formação da subjetividade desses jovens. O fato de irem morar com outros parentes, de assumirem, ou deixarem de assumir, tarefas e outros papéis sociais, enfim, a ausência dessas referências centrais é ponto chave para compreender seus discursos, que tendem a evidenciar um olhar pessoalizado (nos termos da categoria adotada) para quase todas as relações que destacam.

No caso do jovem Raúl, a inserção no mundo do trabalho, a partir da aprendizagem profissional, está diretamente associada a ausência de sua mãe, a qual classifica como “guerreira”, pelo fato de, em meio a muitas adversidades, ter conseguido lhe dar de tudo:

Eu perdi a minha mãe há seis anos atrás, e então eu moro com a minha avó. E a minha mãe tinha uma boa condição, suficiente para ela e para os filhos. Eu tenho mais uma irmã, e ela (mãe) podia ajudar a família. A minha avó já não, a minha avó já é mais precária, não teve ensino adequado, ela é semianalfabeta [...] e a situação que a gente estava vivendo partia o meu coração, porque eu sabia o quanto a minha mãe ajudava a minha avó. E eu sentia como necessidade de fazer o mesmo por ela (BS).

O jovem diz ter bom relacionamento com o pai, mas não abre mão de morar com a avó e de ajudá-la, a partir de seu próprio esforço. Seu pai, inclusive, mesmo dispondo de meios e recursos para lhe ajudar, foi quem lhe apresentou o material de publicidade do Instituto Formar de Aprendizagem, incentivando-o, assim como sua avó, ao exercício do trabalho como um valor humano positivo.

Outro aspecto de destaque presente nas falas desse sujeito, é o sentimento de responsabilidade que se impôs a ele após a ausência de sua mãe, evidenciando o quanto sua vida, no presente momento, bem como seu futuro, está conectada com essa marca profunda de seu passado. Segundo Raúl:

E é aí [com a morte] que cria essa coisa de responsabilidade mesmo, entendeu? Porque a gente compara a vida da gente com a dos outros e a gente sabe que isso [a morte] interfere na nossa realidade hoje. O nosso dia a dia ia ser bem diferente, eu falo por mim, se isso não tivesse acontecido, a minha vida não seria como é hoje, minhas expectativas e meus sonhos não seriam assim.

O amadurecimento precoce, motivado pela ausência de referências importantes, também está muito presente nos relatos de Maria:

No meu caso, eu acho que essa coisa de responsabilidade eu tive que criar antes, mais cedo. Porque assim, eu dou risada é para não chorar, porque o meu passado é uma coisa assim, bem triste. E por tudo que aconteceu eu tive que crescer muito rápido perto das outras pessoas. Eu tinha um monte de coisa para fazer em casa, quando na verdade eu queria estar brincando. Eu cuidava do meu irmão, buscava na escola, porque minha mãe tinha que trabalhar, limpava a casa. Quando era pequena, meu avô cozinhava e só. Depois eu já comecei a cozinhar [...]. Eu tinha que acordar cedo, chamar meu irmão, que não ajudava em nada, cuidava dele na escola porque ele era muito perseguido na escola, sempre tinha alguém querendo bater nele e eu tinha que ficar ali protegendo ele.

A forma e o contexto em que se deu o falecimento de seu pai resultou no estado clínico depressivo de sua mãe, que após o luto e o enfrentamento da depressão, retomou com toda a força o pleno exercício da vida e da sociabilidade. Com isso, uma reconfiguração nas formas de organização de sua família se deu, de modo que uma nova atribuição de papéis sociais fosse estabelecida. Nesse processo, coube à jovem, desde a tenra infância, assumir uma série de funções de cuidado doméstico que são próprias dos adultos.

É curioso, ainda, notar que todos os cuidados maternais assumidos para com o irmão (apenas um ano mais novo), aponta para o fato de que sua condição feminina tenha sido preponderante para assumir este papel doméstico.

Na esteira da citação destacada de Maria, Raúl (GF) corrobora o argumento, apontando que: “eu entendo isso que ela quer dizer. A gente que perde alguém muito cedo, é assim. Eu, por exemplo, se a minha mãe estivesse viva, eu sem sombra de dúvidas não estaria trabalhando hoje”. Assim, segundo ele, “mudar de vida, para nós, foi quando nós perdemos essas pessoas queridas. Isso sim, foi mudança de vida, o resto tudo você lida normalmente, mas aquilo sim te faz crescer e mudar de verdade” (Ibidem).

A jovem Maria reforça as palavras de Raúl, enaltecendo o quanto essas adversidades fazem com que a pessoa não veja a negatividade de certas coisas, como por exemplo, o trabalho e seus impactos sobre o trabalhador, tornando-a mais apta e disposta à adaptação em situações diversas do que outras pessoas.

A noção de responsabilidade precoce, no discurso de Karina, também se apresenta na ordem do dia desde a infância, mas não exclusivamente por problemas relativos à ausência de figuras centrais, como os pais. Ainda que seu pai tenha ido embora quando era criança, a doença de sua mãe lhe foi decisiva, assim, segundo a jovem:

Aprendi também a ter responsabilidade meio que sozinha, porque a minha mãe vivia em hospital e quando eu tinha 8 anos ela ficou em coma por um mês. Daí, não tinha como ela vir em casa lavar roupa, essas coisas, e a minha irmã mais velha, desde que tinha doze anos, já trabalhava fora para ajudar a gente comprar alguma coisa para a gente comer. Então essa responsabilidade eu acho que cresceu comigo, porque assim, não pode esperar dos outros (BS).

O fato de morar com os avós e os irmãos mais novos colocou a jovem na condição de responsável, a princípio, pelos pequenos. Atualmente, além das atividades profissionais e estudantis que desempenha, ainda cuida dos avós, que também adoecem constantemente.

Essas questões relacionadas ao amadurecimento precoce, muito presentes nos enlaces familiares desses jovens, serão analisadas mais profundamente na seção na qual trataremos dos aspectos referentes à saúde e à qualidade de vida desses jovens. Aqui, temos apenas alguns indicativos de como a instituição família aparece no discurso e no universo simbólico dos jovens, quando confrontados sobre a questão.

Curiosamente, como já citado, na atividade subsequente do grupo focal, quando colocada novamente a questão familiar em debate, dessa vez em debate coletivo, as falas e o próprio rumo da conversa caminharam para outros lados.

Dessa vez, a análise da família deu-se sob o signo da negatividade e das cobranças que são impostas pelos pais quanto ao modo de vida e ao futuro desses jovens. A cobrança exacerbada dos pais é explicada pelos jovens pela “obrigação” de irem “além” do que foram seus pais na relação com os estudos, de não fazerem na vida o que seus pais fizeram – como casar, namorar e engravidar. Outro ponto implicitamente presente, é a valorização que os seus pais dão aos seus processos de estudo, o que se explica pelo fato de a grande maioria desses pais e responsáveis terem abandonado cedo os estudos para poderem trabalhar, o que era muito comum no momento da história em que viveram.

Quando perguntados sobre os sentidos e significados desse “ir além” proposto pela família, os jovens mais uma vez arrolaram uma sucessão de argumentos que, em resumo, poderiam ser explicados por uma perspectiva de condução e orientação das escolhas da vida que fosse diferente dos caminhos trilhados por seus pais, tanto no compromisso e prosseguimento dos estudos, como, sobretudo, em questões relacionadas ao casamento precoce, à gravidez e a constituição de família ainda nessa etapa da juventude.

Direta e indiretamente, percebe-se que a cobrança dos pais transcende as exigências meramente acadêmicas ou profissionais, estendendo-se também, sobremaneira, às relações pessoais, afetivas, de amizade ou namoro, algo tão presente nessa etapa da vida, o que lhes causa desagrado.

Igualmente importante, é a centralidade conferida por seus pais aos estudos, como condição indispensável à ascensão social e à qualidade de vida. Assim, sendo essa

a atividade essencial do jovem (que se alia ao trabalho), todo o resto desse universo juvenil, na ótica dos seus pais, seria secundário, irrelevante e muitas vezes um obstáculo objetivo.

Outro aspecto que parece incomodar os jovens diz respeito ao desconhecimento dos pais sobre quem eles são, ou quem estão se tornando como pessoas. Este desconhecimento, que se expressa em exigências imprecisas e contraditórias, parece mais atrapalhar as tomadas de decisões do que ajudar. Aparentemente, eles as entendem como uma reafirmação, por parte da família, de certos papéis que não mais lhes cabem. Resumindo, eles não querem viver o mundo dos adultos e serem tratados ainda como pessoas muito jovens.

Em síntese, as relações desses jovens com as famílias são marcadas por aprendizagens diversas, das quais se destacam os valores afetivos, tais como a generosidade, o amor, o carinho, e os valores morais, como o respeito, a educação, a honestidade, dentre outros. Mas também se confirmam tensões, sobretudo no que tange aos laços que demarcam a juventude enquanto “etapa da vida” ou “ciclo de passagem”. Essas contradições vividas pelos jovens no seio familiar, entretanto, não são fáceis de serem resolvidas ou processadas, pois o peso das determinações materiais e simbólicas age como obstáculo para o desenvolvimento de uma noção mais plena e ampliada sobre a liberdade e o futuro que desejam para si e que estão por construir. O trabalho certamente se insere nessa busca. Na próxima seção, analisaremos mais especificamente como a relação com o trabalho está presente na sociabilidade da vida concreta e nas perspectivas de futuro lançadas por esses jovens.

2.1.2 Trabalho, Saúde e Lazer

Já comentamos em outro momento que a maioria dos jovens que trabalham como aprendizes o fazem fundamentalmente por razões econômicas e materiais²⁹, mas também por outras razões que se combinam a estas, essenciais. A formação da identidade de sujeito econômico ativo, por exemplo, se sobressai como algo relevante e comum a todos esses jovens, seja pela remuneração voltada ao auxílio na economia de suas casas, seja pela necessidade de buscar autonomia e independência perante o mundo.

²⁹ A literatura que historicamente estuda as relações de jovens com o trabalho, também confirma essa perspectiva.

Assim, a ideia de que não se trabalha apenas por dinheiro, e sim por responsabilidade, compromisso e para atingir um certo amadurecimento, também se apresenta como fator destacado pela família e constitui, portanto, relevante no processo de construção de suas identidades.

Nessa etapa da vida, ajudar com as despesas domésticas e ainda dispor de meios para comprar suas roupas, parcelar um aparelho celular em crediário, ir a uma festa, show ou outros eventos, etc., constituem, certamente, aspectos bastante significativos do ponto de vista material e simbólico para a juventude trabalhadora. Da mesma forma, é também importante representar-se perante a sociedade e o mundo, por meio de uma identidade profissional, trabalhadora, que define o processo de construção dessa passagem ao mundo dos adultos.

O fato mais marcante e comum a todos os jovens, algo que apareceu antes mesmo de suas declarações sobre o mundo do trabalho, diz respeito ao conjunto de mudanças pelas quais passaram os jovens, nessa transição entre uma vida meramente escolar e familiar, para uma vida laboral-profissional.

Ao serem questionados sobre os significados de ser jovem, estudante e trabalhador na sociedade atual, os relatos enfatizaram uma tensão, ou mesmo uma “contradição” entre os sentidos “positivos” do trabalho, presente nas falas individuais – tais como o aprendizado, as amizades, a possibilidade de acesso a bens – e os sentidos essencialmente “negativos”, ligados ao complexo de precarização que permeia a relação dos jovens trabalhadores com seus locais de trabalho, com a cidade, com a escola, etc. Esse caminhar dialético, tão próprio das juventudes, também se fez presente nas falas individuais e coletivas dos jovens.

A “positividade” do trabalho enquanto um valor social relacionado com a aprendizagem, a maturidade, o poder de consumo e coisas do tipo, tão presente nas abordagens individuais, é contrastada no grupo focal com a sua “negatividade”, cuja marca é definida pelo cansaço, pela falta de tempo para outras atividades, pela abdicação de atividades educativas ou de lazer, pela precariedade de serviços básicos, tais como o transporte público, pela rotina marcada pela repetição de funções e tarefas, pela exploração e submissão e pelo adoecimento.

Analisando as características do trabalho desempenhado pelos jovens, foi possível perceber alguns aspectos essenciais e comuns no contexto profissional da maioria desses aprendizes. Um deles é o fato de desempenharem uma multiplicidade de funções e tarefas estabelecidas segundo as demandas imediatas, próprias da dinâmica

interna de cada empresa, reafirmando nessa lógica o caráter flexível, adaptável e polivalente do trabalhador, desde a primeira aprendizagem profissional.

Por mais que esses jovens atuem em empresas de ramos diferentes da produção, a maioria deles – com a exceção do jovem João, que faz aprendizagem industrial no setor de elétrica –, cumprem funções que poderíamos enquadrar, ainda que genericamente, na categoria de trabalhos dos setores administrativos e logísticos. Sob este rótulo mais amplo dos serviços administrativos, os jovens, na prática, são submetidos à aprendizagem e à execução de tarefas variadas, no desempenho de funções que vão desde o trato com público até a organização de arquivos e documentos, controle de notas, recibos, registros de entradas e saídas de produtos, dentre outros.

Os relatos dos jovens acerca de suas relações com a empresa e a escola de formação profissional indicam que, do ponto de vista profissional, prevalece uma formação técnica básica e instrumental, voltada a atender as necessidades mais imediatas das empresas, que é complementada com noções comportamentais e de conformação ideológica nos cursos de formação profissional correspondentes.

Assim, quando questionados coletivamente sobre as marcas dessa transição de vida, as primeiras respostas proferidas pelos jovens evidenciam a trama complexa de problemas que marcam suas vidas. Ainda que genéricas, suas respostas são elucidativas para a compreensão do fenômeno: “é horrível”, diz Maria, em tom de desabafo; “é horrível crescer e ponto final. É horrível ter tanto compromisso”, continua Bete; “e eu reclamava ainda, para a minha avó, da escola, quando eu só estudava, porque eu odiava a escola, (risos)”, continua Raúl.

É curioso notar que essas marcas “negativas” que o trabalho representa em suas vidas são problematizadas pelos jovens de forma intensa e variada nas emoções e sentimentos. O destaque em muitas das falas recai sobre o que identificam como uma ingenuidade que tinham no passado, quando só estudavam e não davam valor a essa condição. Ao tratarem das dificuldades atuais, constantemente reiteram que “eram felizes e não sabiam”, que reclamavam de “barriga cheia”, que se soubessem dessa dureza teriam dado mais atenção à escola.

Em síntese, em um primeiro momento, poderíamos inferir que essa qualificação atribuída ao trabalho – definido como algo “horrível” –, e às relações que nele se estabelecem, deve-se ao conjunto de mudanças bruscas, pode-se dizer, que se impuseram em suas vidas após o ingresso no mundo profissional.

Em 2016, na experiência preliminar desenvolvida com grupo focal, realizada com outro grupo de estudantes da mesma escola, eles destacaram questões que revelaram que o medo, o stress, a síndrome do pânico, a insônia, a depressão, dentre outros males típicos do mundo do trabalho dos adultos, é cada vez mais recorrente no universo desses jovens trabalhadores. As palavras “cansaço” e “rotina” marcaram a tônica dos discursos. Segundo os próprios jovens, essas eram as palavras que melhor os definiam na vida cotidiana; era algo que os unificava enquanto grupo. Esses pontos foram retomados na nova abordagem do grupo focal, confirmando-se a sua pertinência para os jovens aprendizes.

Nos relatos a esse respeito, eles alegaram que, diante da rotina de trabalho e estudos, suas atividades de lazer foram praticamente abandonadas, tanto pela falta de tempo durante a semana, como pelo cansaço exacerbado que os faz aproveitar os finais de semana para descansar e dormir. Isso se agrava, segundo eles, devido ao excesso de cobrança que sofrem, tanto na escola quanto no trabalho. Nos locais de trabalho os jovens são constantemente avaliados pelos chefes e supervisores³⁰; na escola, ressentem-se das obrigações tipicamente escolares, tais como trabalhos, provas, dentre outras atividades.

Esse cansaço diário também contribui para que os alunos tenham muito sono no período escolar, não aproveitando integralmente as aulas, faltando com maior frequência do que antes. Nesse sentido, vale conferir o que diz Gabriela, uma das jovens abordadas na experiência preliminar com grupo focal, sobre sua inserção no trabalho:

Olha, eu vou falar uma coisa pessoal, minha. Eu fiquei com muitos problemas com esse negócio de trabalho e escola, fiquei muito cansada, faltei muito [...] e tive outros problemas. Por exemplo, eu tive crises que eu não quero falar o que foi. Porque eu era uma menina muito desocupada, aí eu deixei uma vida de sem fazer nada, para fazer tudo isso, aí eu tive muita crise. Minha mãe até falou para eu ir na psicóloga.

Segundo a jovem, a própria instituição de aprendizagem profissional formadora (Formar), na primeira reunião feita com os pais, teria avisado que a rotina poderia acarretar alguns efeitos negativos na sua vida, mas que isso seria normal no início, pela idade e porque ela não estaria acostumada com o ritmo. Tratar-se-ia, na perspectiva da

³⁰ Destaca-se a figura do “gestor”, figura dentro da empresa que é responsável pelo trato com os aprendizes. Curioso perceber o quanto a relação com essa figura do gestor é decisiva para o sucesso ou fracasso no trabalho.

escola, de uma questão de adaptação. Alguns jovens apontaram ainda que outros colegas não conseguem entrar nesse ritmo intenso e param o trabalho.

Outra jovem, ainda nessa atividade de teste com o grupo focal, revelou ter tido problemas de depressão relativos à perda do sono, mau desempenho na escola, faltas excessivas, o que atribuiu a uma condição de muita pressão, que gerava um medo de errar no início de sua atividade no trabalho. Isto a teria levado, inclusive, a frequentar sessões com a psicóloga de uma instituição assistencial de seu bairro.

Outros problemas, tais como dores nas costas, nas pernas, nos ombros, também foram considerados “normais” pelos jovens, assim como o desânimo e o cansaço constituíram uma característica nas apreciações que fizeram sobre o trabalho.

Perscrutando as pistas deixadas por esses jovens nos relatos e contando ainda com algumas das contribuições do grupo teste, percebeu-se que o tão evocado cansaço, oriundo de uma rotina desgastante de trabalho e estudo, articula-se, na realidade, com uma complexa rede de problemas sociais de primeira ordem, tal como a questão do transporte público, destacada unanimemente pelos jovens como sendo a representação do precariedade, uma espécie de obstáculo diário que é determinante para que as questões ligadas ao trânsito entre o trabalho e a escola sejam ainda mais pesadas.

Segundo Raúl (GF): “A sequência da rotina: acordar cedo para pegar ônibus, para poder estar na hora certa, cumprir horário. E assim, falo para você: o transporte público é extremamente desconfortável, eu vou em pé todo dia”. Corroborando essas críticas ao transporte público, Bete aponta:

Eu entro no meu serviço as 10:00 horas da manhã. Eu poderia sair de casa, se o horário do transporte público fosse mais acessível, às 9:00 horas, que eu chegaria lá as 9:40. [...]. Então eu chego lá uma hora antes, só por conta disso. O shopping nem abriu e eu já estou lá. Daí eu fico andando para passar o tempo, mas é horrível isso. [...] É isso que cansa (GF).

No caso dessa jovem, absolutamente dependente do transporte público, é fácil perceber o quanto a organização limitada das linhas de ônibus na cidade, marca negativamente sua relação com o tempo, um bem cada vez mais precioso e necessário para o pleno desenvolvimento humano e social, físico e cognitivo dos jovens, como assim afirma o consenso social juridicamente estabelecido em nosso país, em documentos oficiais como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujas

referências ligadas à relação do jovem com o trabalho subsidiarão as bases jurídicas da Lei 10.097/00, aqui focalizada.

Todos os jovens, sem exceção, trabalham em locais muito distantes de suas casas, a maioria em bairros identificados como parques industriais, localizados nas regiões mais afastadas da cidade, o que demanda, longas viagens de ônibus, com baldeações e em percursos nos quais estão sujeitos a uma série de percalços.

O jovem João é quem apresenta uma situação mais difícil a esse respeito, pois trabalha em empresa localizada na cidade de Rio das Pedras-SP, município vizinho de Piracicaba-SP, distante cerca de vinte quilômetros. Isto obriga o jovem a transitar pelo transporte coletivo municipal e ainda tomar outro ônibus rodoviário para chegar em seu trabalho:

Tem dia que bate aquele cansaço [...]. Porque é muito corrido, eu saio de casa às seis e meia da manhã e chego lá [na rodoviária de Piracicaba que é ao lado do terminal de ônibus central] às sete da manhã e vou para Rio das Pedras. Dura meia hora. Daí, às sete e meia, sete e quarenta, eu chego. Tomo café lá, trabalho e saio meio dia. Eu tenho que sair correndo para pegar o busão ao meio dia na rodoviária. Então eu chego no terminal, [...] e vou para o Senai. Daí eu chego lá, fico até dezessete e quinze e aí tenho que correr para conseguir chegar aqui [na escola] às dezoito e cinquenta, porque a gente entra aqui na escola as dezenove horas (BS).

No caso desse jovem rapaz, a aprendizagem profissional se dá paralelamente ao exercício do trabalho, com o agravante de ter de cumprir todo esse deslocamento diário entre terminais e rodoviárias. Não por acaso, quando questionado sobre sua relação com o lazer, o jovem apontou com pesar o fato de não mais jogar futebol como antes. Ele afirma que jogava com muita frequência com os amigos na escola, e também em campeonatos amadores, aos finais de semana. Hoje em dia, não tem forças para desempenhar mais essas atividades com frequência, apenas esporadicamente, por conta do cansaço que o faz priorizar o sono e o descanso.

Contudo, de todos os jovens, apenas João, o mais prejudicado com as distâncias, é quem tem um plano de aprendizagem mais sistematizado e compatível com um desenvolvimento processual da aprendizagem juvenil. Sua função no momento é apenas acompanhar o trabalho dos eletricitas efetivos da empresa, auxiliando-os, mas sem ter ainda, a responsabilidade de consertar máquinas ou coisas do tipo, o que virá a acontecer futuramente. A aprendizagem profissional, desenvolvida de modo concomitante junto ao SENAI, se dá numa espécie de “laboratório teórico” de análise

das aprendizagens e experiências vividas na empresa, algo visto positivamente pelo jovem, ainda que seja cansativo.

Toda essa rotina intensa, exige do jovem um alto grau de foco e concentração, justamente por conta do dinamismo que essas duas dimensões de sua vida demandam. E ao final dessa jornada intensa de deslocamentos, trabalho e curso profissional, eis que chega a hora de ir para escola, momento no qual o jovem diz “bater” todo o cansaço, o que discutiremos com mais profundidade adiante.

Falando em perspectivas em meio a esse ritmo acelerado de vida, a jovem Raquel faz alguns apontamentos que exemplificam bem as características das vidas diárias desses jovens:

Eu estava pensando na questão de estudar para faculdade, aí eu pensei: eu acordo cedo, tenho que fazer as coisas em casa, dali a pouco já tenho que pegar o ônibus para ir trabalhar. Aí eu vou trabalhar, chego em casa 17:45, tomo meu banho, como alguma coisa e já é hora de vir para a escola de novo. E aí o que eu faço? Eu durmo ou eu vou fazer o trabalho da escola? Eu durmo ou eu vou estudar para o vestibular? Sabe? Não tem tempo. Aí chega o final de semana e o que eu faço? Eu durmo, porque eu estou morta de sono.

O relato dessa jovem, que poderia ser estendido a vários jovens em igual situação, dá conta do quanto a relação com o tempo de vida é afetada em prol do cumprimento da aprendizagem profissional.

Esses pontos confirmam o quanto a natureza, o ritmo e o contexto do trabalho a que são expostos esses jovens em pouco ou nada diferem da dinâmica do trabalho dos adultos. Quando questionados sobre se consideram que são tratados como um trabalhador comum, todos os jovens foram enfáticos ao dizerem que sim.

Não surpreende que, quando questionados sobre qual era o maior “fantasma” do trabalho, os jovens também foram unânimes ao citarem o medo e a preocupação com a possibilidade de errarem. Maria, por exemplo, diz: “sim, tenho muito medo [de errar]. No meu caso, eu trabalho com liberação de notas, e eu tenho que prestar atenção em um monte de detalhes das notas que entram e saem, exige muita atenção”.

Essas questões ligadas ao cotidiano do mundo do trabalho, atreladas ao que já foi aqui levantado em termos de motivação para o trabalho, situação familiar, cobranças e expectativas, responsabilidades, dentre outros elementos, reforçam o reconhecimento de uma tendência a um processo de adultização precoce desses jovens.

Para Buiar (2009), a adultização precoce é uma das principais marcas que definem esse fenômeno de inserção e apropriação da força de trabalho juvenil pelo mercado e pode ser entendida justamente pela intensificação das responsabilidades e compromissos típicos do mundo dos adultos pelos mais jovens, tanto nas questões relacionadas ao trabalho, mas como em outras dimensões da vida, como por exemplo, na relação com a família, através de uma participação mais direta na estrutura econômica da família, ou mesmo, como no caso aqui apontado, pelo cuidado de terceiros em situação de enfermidade.

Para a autora, essa realidade que impulsiona os jovens trabalhadores a ingressarem no mundo dos adultos, tornando-se precocemente um adulto produtivo, evidencia os efeitos de uma estrutura socialmente desigual do capitalismo brasileiro.

Nesse contexto, a autora aponta ainda que a legalização desse processo de adultização precoce dos jovens trabalhadores pode ser percebida desde a década de 1940, especialmente, quando da consolidação das leis trabalhistas (CLT) em 1943, assumindo, de lá para cá, diferentes formas jurídicas segundo os diferentes arranjos do Estado e da sociedade civil. A moderna Lei da Aprendizagem, assim, é produto do seu tempo, respondendo a demandas e problemas inerentes às novas formas de configuração do capitalismo mundial. Na visão de Buiar (2009, p. 110):

[...] o trabalho precoce pode ser apontado como um dos fatores decisivos para o progresso capitalista, bem porque, a renovação desse sistema, cujas mudanças se converteram em riquezas para alguns e pobreza para muitos, buscou historicamente tratar a força de trabalho da infância e juventude brasileira, fruto da desigualdade social, como uma mercadoria rentável, permitindo, assim, o seu ingresso prematuro ao mundo dos adultos.

Outro aspecto relevante que se insere pontualmente nesse conjunto de relações, diz respeito às agências mediadoras das relações aprendizagem, os centros de formação profissional. Como vimos, essas agências se responsabilizam pela aprendizagem “teórica” desses jovens no contexto das parcerias relacionadas à aprendizagem profissional, mas não só, pois na maioria dos casos elas são também as reais contratantes do trabalho dos jovens.

Analisando o papel dessas agências de formação na dinâmica da Lei da Aprendizagem, Bastos (2011) aponta que as diretrizes curriculares da formação profissional são genéricas e abstratas em relação à especificidade das juventudes que fazem parte dos programas de aprendizagem (geralmente os mais pobres), garantindo a

realização de bases comuns, tais como, por exemplo, questões ligadas à saúde do trabalhador, à segurança do trabalho, à ergonomia, aos direitos e deveres do jovem aprendiz, dentre outros conhecimentos. Incidem, também, em bases específicas, segundo os diferentes tipos de cursos e aprendizagens profissionais, os quais devem ser registrado no catálogo de cursos do MTE.

Na prática, entretanto, o que se depreende a partir dos relatos e da literatura (BASTOS, 2011; PFAFFENSELLER, 2014; BUIAR, 2009; MARTINS, 2011), é a organização de toda uma concepção teórico-prática da aprendizagem profissional que visa auxiliar estrategicamente na gestão da força de trabalho juvenil, em alinhamento direto com os anseios produtivos do empregador e, portanto, do mercado. Buiar (2009) avança na precisão do alinhamento ideológico da formação do jovem trabalhador à ideologia neoliberal, enquanto concepção de mundo hegemônica oficial do capital.

A fala da jovem Raquel, elucida bem a perspectiva da escola de formação profissional em relação às aprendizagens básicas que um jovem em busca do primeiro emprego deve ter em suas relações com a empresa e o trabalho:

lá no Formar a gente via muito isso, [...], eu tinha que obedecer a todo momento. Se meu gestor falasse que eu tinha que fazer isso, isso, isso e isso, você não pode reclamar, você tem que ficar de cabeça baixa, você tem que ser só um trabalhador, você está ali para aprender, então escute tudo que tem que ser escutado, e mantenha cabeça baixa (BS).

A declaração desta jovem exemplifica bem o “espírito” geral da formação e do treinamento que os jovens recebem. Outros relatos, de outros jovens, apontam que o Instituto Formar trabalha junto aos aprendizes com uma perspectiva de chance única, onde o jovem que não se adapta ao “ritmo” da aprendizagem e não se enquadra ao trabalho em uma determinada empresa, é desligado, sem direito a recontração.

Outro ponto que chama bastante a atenção do pesquisador diz respeito à figura do gestor na empresa, isto é, do responsável pelos aprendizes no local de trabalho, sujeito que, portanto, assume a função de orientador/disciplinador dos aprendizes. Consensualmente, os jovens apontaram que se esforçam ao máximo para cumprirem os ditames da empresa de modo a não serem repreendidos pelo gestor, o que implica, segundo eles, um significativo constrangimento social e simbólico, o qual não desejam passar. Vejamos o que diz uma jovem a esse respeito, na experiência preliminar de testagem dos procedimentos da pesquisa:

Em casa, a gente pode até brigar com os pais, mas na empresa já é diferente, tipo, você não tem que abaixar a cabeça, mas tem que ouvir e calar, porque se você for querer uma autoridade maior que seu chefe, você já perde a vaga na empresa. A gente é demitida, tipo, por justa causa, é isso (GF).

Portanto, os preceitos ligados à disciplina e à adaptabilidade ao trabalho são preponderantes para a manutenção da vaga e o desenvolvimento no programa de aprendizagem profissional. Os aprendizes, assim, temem, de todo modo, cometerem atos, infrações ou deslizes que possam lhes custar a oportunidade profissional.

Os jovens estabelecem uma relação com o trabalho e a aprendizagem profissional notadamente marcada pelo papel ativo do empregador e da agência formadora na organização das relações profissionais de aprendizagem. Ou seja, são jovens que se capacitam e se orientam muito em função daquilo que a empresa ou a agência de formação lhes passa e oferece, em termos de cursos, normas e rumos, configurando, no limite, uma relação instrumental e muito específica – e passiva – desses jovens para com os cursos e a aprendizagem profissional.

Essas instituições de formação profissional, quase sempre, preparam e encaminham os jovens para as entrevistas nas empresas. Nesse sentido, os jovens aprendem como se portar na entrevista, como se expressar e o vocabulário mais adequado, noções de empreendedorismo, questões ligadas à aparência pessoal, tais como o uso de uniforme, os tipos de roupa mais apropriados, dentre outros pontos relacionados à higiene e à apresentação.

Os jovens revelam, por exemplo, que a ênfase da formação, desde os cursos de aprendizagem até o local de trabalho, consiste no desenvolvimento de ações coerentes com o *modus operandi* das empresas onde trabalham. Ademais, é curioso perceber que o encaminhamento dos jovens para as entrevistas nas empresas dá-se segundo o “perfil” dos mesmos, o que nos leva a problematizar os critérios para isso³¹ e a forma pela qual são traçados esses perfis. O que se sabe é que esses institutos são dotados de uma ampla rede de profissionais, dentre eles psicólogos, professores, orientadores vocacionais, gestores, técnicos, todos trabalhando em prol dos processos de aprendizagem profissional.

³¹ Embora este seja um ponto importante para compreender a totalidade desse fenômeno, optamos por não desenvolver essas questões que tangenciam o objeto, justamente pelos limites inerentes a este trabalho de pesquisa.

Aqui, comparando a experiência preliminar de 2016³² com a de 2017, verifica-se uma contradição relevante quanto ao “peso” da aprendizagem profissional para os aprendizes. Assim, de modo unânime, as falas dos jovens em 2016, apontavam para as diferenças entre aquilo que se aprende no curso profissional e o que se aprende na escola, sendo o primeiro visto como algo mais prático e o segundo como algo “sem sentido”. Na ocasião, os jovens enalteceram, por exemplo, o pragmatismo dos cursos de formação profissional, vistos como uma possibilidade de desenvolver conhecimentos práticos e úteis no cotidiano, tais como as lições de empreendedorismo, que poderiam ser empregadas para conduzir a vida pessoal, os exercícios de grupo, os trâmites para a abertura e o gerenciamento de uma empresa, dentre outros aspectos considerados úteis, em contraposição à escola que ensinaria coisas para as quais não viam sentido ou aplicabilidade.

Em 2017, ao contrário, à exceção de João, não se atribuiu o mesmo “peso” ou valor aos cursos profissionais, que muitas vezes foram descritos como banais e de fácil apreensão e pouca contribuição. Adicionalmente, por mais que a crítica à ausência de sentido da escola também seja feita por esses jovens, o reconhecimento e a valorização do complexo de relações que nela se desenrolam revelou-se também maior do que o expressado pelo grupo da experiência preliminar. Em comum, portanto, resta apenas o fato de reconhecerem a generalizada falta de sentido referente às aprendizagens escolares nas relações com a escola e o currículo.

Voltando à questão da adaptabilidade, os relatos de Luís exprimem, ainda que de modo impreciso, os critérios que são adotados pelas empresas para a contratação dos jovens. Vejamos abaixo, a passagem em que se dá o diálogo entre o moderador e o jovem sobre isso:

Moderador: Você sabe qual é o critério que eles utilizam para encaminhar os jovens?

Jovem: Como assim?

Moderador: Assim, porque você foi encaminhado para a Catterpillar e a Mundica, e não para outras empresas?

Jovem: Foi pelo meu desempenho no Formar, pelo jeito que me comportei [...] sempre é pelo comportamento, pelo estilo da pessoa, aí se encaixa no perfil da empresa.

Moderador: E qual é o seu estilo?

Jovem: Eu sou brincalhão, mas sempre focado no que eu estou fazendo. Primeiro eu faço, depois brinco e, procuro estar sempre certo, não, desculpa, quero dizer, certo de focado, né? Risos... (BS).

³² O balanço de saberes desenvolvido na atividade de testagem do instrumento de pesquisa.

Este jovem, em suas falas, parece ter se dado conta da importância da questão comportamental, tanto para os momentos prévios ao trabalho quanto na entrevista, mas sobretudo, como condição essencial para a manutenção do emprego, que, segundo ele, é escasso. Assim, vejamos:

Jovem: Bom, então, eu trabalho numa empresa que é uma transportadora de sucata. Ela transporta para vários locais, e eu trabalho na parte da logística, na entrada e saída de caminhões, recebo os boletos de compra e venda, vejo a papelada de papelão, estamparia, que são aquelas peças finas de inox, e eu gosto muito de lá, mas lá é uma empresa que efetiva poucas pessoas. Então eu tenho 50% de chances de ser efetivado na empresa, e desses 50% eu estou fazendo o máximo para ser efetivado...

Moderador: E esse máximo significa o quê?

Jovem: Fazer tudo certinho. Vamos supor, se é para fazer cinco coisas no dia, fazer seis, sete, então, sempre procurando fazer mais, mostrar serviço, né? (BS)

Essa perspectiva, baseada na ideia de “mostrar serviço”, pode ser aqui entendida como um dispositivo ideológico de sobrevivência aprendido rapidamente pelos jovens, objetivado na manutenção do emprego em situações de crise. O jovem, assim, segundo Kuenzer (1986, p. 83), “vai aprendendo a ser o trabalhador assalariado de que o capital necessita, desenvolvendo uma ética de trabalho e de comportamento social compatível com sua condição de classe trabalhadora”.

Nessa condição, a “culpa” em não conseguir ser efetivado na empresa após o término do contrato de aprendizagem tende a recair sobre o indivíduo, graças ao complexo efeito psicológico que a ideologia neoliberal e seu discurso meritocrático dispõem, obscurecendo a realidade desigual das estruturas sociais e do poder e, ainda, culpabilizando individualmente os sujeitos.

A própria literatura acadêmica que se ocupa dos estudos sobre a Lei da Aprendizagem aponta para o quanto a efetivação desses aprendizes nas empresas em que atuam é escassa e estrategicamente organizada, de acordo com os interesses patronais (BASTOS, 2011; BUIAR, 2009; PFAFFENSELLER, 2014).

De qualquer forma, existe aqui um gargalo que nos permite inferir que, por meio da contratação e da dispensa desses jovens, as empresas fazem uma gestão enxuta e economicamente favorável, para elas mesmas, da força de trabalho juvenil. Isto se dá,

obviamente, com o amparo das superestruturas (para)estatais que garantem e legitimam esse conjunto de relações no âmbito da política e do Estado.

Finalmente, todo esse processo de relação com o trabalho, implicará diretamente em formas específicas de se relacionarem com a escola e os conhecimentos e saberes tipicamente escolares.

Estabelecidos esses aspectos mais gerais que conformam a relação dos jovens com a família, com o trabalho, a saúde e o lazer, eis que se chega ao ponto central dessa pesquisa, focado na relação que esses jovens terão, enfim, com a escola. E mais, na forma pela qual esse conjunto de relações está presente nas construções de vida e futuro desses jovens. Este é o ponto central que será desenvolvido na próxima seção, especificamente voltada à relação com os saberes escolares.

2.2 Os sentidos da mobilização juvenil em relação à escola

A construção do discurso expositivo desta dissertação de mestrado, bem como o percurso das análises aqui desenvolvidas, desemboca, finalmente, naquilo que apresentamos como a sua especificidade, o objetivo a que nos propusemos cumprir no início dessa jornada de pesquisa acadêmica, qual seja, apreender os sentidos da mobilização de jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno, trabalhadores aprendizes, em relação à escola e aos conhecimentos escolares, na perspectiva da relação com o saber.

Assim, todo levantamento feito acerca de suas relações com o trabalho, com a família, com os amigos, com o lazer, enfim, consigo mesmo e com o mundo, teve como objetivo subsidiar o entendimento das particularidades que envolvem essa trama de sentidos, nas relações desses jovens com a escola e os saberes escolares.

Considerando que o conceito de mobilização compreende a “força interna” que faz o sujeito pôr recursos em movimento, em uma atividade engajada em razão de seus sentidos, questionou-se desde o início: o que move esses jovens em relação à escola? Que sentidos atribuem ao saber e ao aprender no espaço escolar? Segundo Charlot (p. 97, 2009b):

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e,

ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida.

A sistematização dessa equação se torna ainda mais complexa, na medida em que, mais uma vez, as tensões e contradições presentes nos discursos dos jovens entre as abordagens individuais e coletivas, também identificadas nas outras categorias analisadas, se repetem nos diálogos sobre as relações escolares.

A postura analítica de aproximação e distanciamento, afirmação e negação, “amor” e “ódio”, presente na visão dos jovens sobre a escola, fez com que os relatos sobre a o universo escolar fossem, certamente, mais complexos. Isso porque se trata de um ambiente de convívio duradouro ao longo da vida, algo “familiar”, segundo a definição dos próprios jovens, sendo a escola um espaço de realização de múltiplas formas de convívio e sociabilidade para esses jovens.

A escola, como um espaço de encontro dos amigos, dos “parças”, como dizem, das paqueras, dos grupos, das “rodinhas”, da interação (ou não) entre esses grupos, dentre outros aspectos, reúne, certamente, elementos muito concretos para a compreensão da relação que esses jovens estabelecem com os conhecimentos escolares.

Assim, dialeticamente, o primeiro movimento importante de ser aqui pode ser referenciado na seguinte relação: a positividade da escola tomada como um espaço de sociabilidade parece contrastar com a negatividade da imposição da forma escolar “tradicional”, com aulas diárias, conteúdos fragmentados, avaliações punitivas, rotina desprovida de sentido, tédio, etc.

Quando da aplicação individual do balanço dos saberes, a categoria relacionada com os conhecimentos escolares e intelectuais foi a que recebeu o maior número de menções por parte dos jovens. Contudo, a forma como tais evocações foram feitas merecem um olhar mais atento, sobretudo no que diz respeito, especificamente, à escola.

É curioso notar nesses balanços individuais, que as referências feitas a esta categoria estão bastante desprendidas da centralidade do conhecimento (disciplinar) tipicamente escolar.

Encontramos nos discursos de Karina, João e Silas, por exemplo, a referência escolar associada essencialmente ao aprender a ler e escrever, ao aprender a brincar, dentre outros elementos que demarcam a base da formação escolar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; o jovem Luís, por sua vez, ainda que

tenha apontado o desejo de cursar uma universidade, no curso de Direito, no futuro, em nenhum momento fez qualquer menção à instituição escolar; da mesma forma Maria, cujo discurso na abordagem individual não evocou em nenhum momento a escola e os conhecimentos escolares. Já em outras falas, como as de Bete, vê-se o enaltecimento de alguns temas, disciplinas e determinados conteúdos:

A partir do momento que você tem aula de Sociologia e Filosofia, a sua mente abre de uma tal forma que é difícil explicar [...] aulas de Sociologia, História, Filosofia, muito importante muito, muito, muito, muito importante porque elas abrem realmente a mente dos jovens... (BS).

Algo similar está presente na resposta de Raúl, diante do pedido para citar pelo menos um conhecimento que julgava ser relevante de ser ensinado e aprendido na escola. Assim, diz o jovem Raúl (BS): “Como exemplo, a abordagem do tema Política nas aulas, acho que isso deveria ser mais abordado e acho que isso é muito importante para a gente [...]”.

De forma distinta, a fala individual da jovem Raquel apresenta uma visão interessante para se pensar a sua relação com a escola. A jovem associa, a partir de suas experiências, a escola com uma noção de liberdade, sugerindo pensar o conhecimento como um poder, ou mesmo, um capital cultural, pensando em termos bourdieusianos. Assim, vejamos:

[...] a escola me deu liberdade, eu acho, de poder saber que eu posso. Não sei, porque eu sinto que eu posso tudo, o que eu quiser eu consigo, que eu sou forte o suficiente e que, tipo, agora eu posso não conseguir aquilo, mas um dia eu vou conseguir, se eu quiser eu vou conseguir. A escola me deu isso, a liberdade de poder estar ali, de lutar pelo que eu quero conseguir, ser grata por isso também. Eu não sei, eu vejo a escola como algo positivo, como algo que melhorou muito a minha vida (BS).

Contudo, o grande destaque nessas falas extraídas dos balanços de saberes, consiste na mobilização e no engajamento em uma série de práticas e saberes desenvolvidos no ambiente escolar, mas que não estão diretamente relacionados aos conhecimentos disciplinares e ao currículo oficial. Isso, por um lado, confirma a ideia de que o papel da agência escolar vai muito além da transmissão de saberes e conteúdos disciplinares, muito embora, as atividades apontadas valorativamente pelos alunos nos

balanços individuais também possam ser relacionadas aos saberes e conhecimentos das disciplinas escolares.

Por outro lado, novos elementos aqui se apresentam para pensarmos as relações dos jovens com o saber escolar e a escola. No caso destes jovens, o signo maior de suas declarações diz respeito às questões de organização coletiva e política em função da escola, o que na conceituação de Charlot, designaria um processo de mobilização “em relação” à escola, onde o simples fato de frequentá-la e de participar da vida escolar se justifica por razões diversas. Isto é diferente, por exemplo, dos processos de mobilização “na escola”, os quais compreendem a atividade mais objetiva do estudo, ou, do trabalho intelectual.

Isso provavelmente se explica porque, como já apontado, no final do ano de 2015 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) apresentou seu famigerado projeto de reorganização escolar, que provocou reações em nível estadual que foram essenciais para barrar as medidas de “enxugamento” da educação pública paulista. No ano seguinte, em 2016, como também já foi destacado, o projeto de reorganização escolar passou a ser aplicado de modo descentralizado e à conta-gotas nas escolas e, no caso do município no qual se desenvolveu a pesquisa, foi colocado na ordem do dia pela Diretoria de Ensino o fechamento do período noturno da escola investigada.

Essa medida, cujos impactos seriam imensos na vida desses jovens, inspirou todo um processo de luta e organização no qual foi preciso justificar, perante a comunidade e o poder público, a necessidade de manutenção do período noturno daquela unidade escolar, sobretudo, pelo número de jovens trabalhadores que a escola contemplaria. Esse processo fez com que os jovens ganhassem espaço em audiências locais em seus bairros, e também nas mídias tradicionais, tais como rádio, TV e jornal, promovendo também o avanço do diálogo para formas mais contemporâneas de organização e divulgação de suas lutas, através das redes sociais e da internet. É o que destaca Raúl:

A gente procurou o pessoal da comunidade, que usa o serviço aqui da escola, [...], a comunidade em geral do local, os que têm filhos que estudam aqui e que iriam trabalhar no ano seguinte e aqueles que estavam sendo inseridos e que logo iriam precisar do noturno para trabalharem. Então a gente foi às ruas atrás de opiniões das pessoas, saber o que elas achavam sobre isso e se eles apoiavam nossa causa... E depois a gente foi no jornal para poder ter uma voz maior, para que

todos pudessem ouvir isso, e junto com a sociedade pressionar o governo sobre isso [...]. A gente conseguiu uma reunião com o Dirigente da Educação aqui do ensino público, e a gente, junto com três alunos, três pais, três professores, a gente conseguiu representar a escola e garantir o terceirão do noturno à noite (BS).

A esse respeito, Raquel, que também esteve presente nessa reunião, destaca que:

quando o ano acabou teve aquele negócio de querer fechar o período da noite, e a gente se juntou e foi uma coisa super legal. Porque eu achei que nunca eu ia conseguir fazer isso. Eu nunca ia lá na Diretoria de Ensino falar com o dirigente de Ensino para falar que não vai fechar a escola, que não íamos sair e que nós iríamos continuar nessa escola. Foi eu e mais um menino da minha sala, e eu falei: gente, quando eu ia imaginar que isso ia acontecer? Quando eu ia ter oportunidade de me expressar desse jeito? E foi maravilhoso, foi uma experiência ótima também (BS).

Lembrando, a escola em questão é a única com período noturno para o ensino médio em uma região periférica da cidade, que recebe alunos de um conjunto de bairros e algumas áreas de zona rural. Caso fosse consumada a tal mudança, o deslocamento desses jovens a regiões distantes de suas casas seria, certamente, um problema objetivo para a frequência escolar e regular, pois como vimos, o ritmo de horários a cumprir, atrelado ao precário transporte público local, não autorizam essas mudanças³³.

Por ora cabe destacar que a necessidade de travar uma luta em defesa do interesse dos estudantes e da comunidade em geral, fortaleceu os laços de solidariedade entre os estudantes, que, a partir dessa experiência, conseguiram encontrar a unidade no diverso de suas relações e de seus interesses. A partir daí outros problemas que demandavam a organização de coletivos, como por exemplo o problema das conversas em sala de aula, apontado por Raquel, foram objeto de tentativas de resolução pelos próprios alunos, através de debates coletivos organizados por eles.

Dos oito jovens ouvidos nesta pesquisa, três deles participaram ativamente de todo esse processo, por fazerem parte, naqueles anos, da chapa responsável pela direção do Grêmio Estudantil da escola. Os relatos sobre as mediações políticas feitas junto à comunidade, e mesmo das reuniões com figuras importantes da educação local, tal como o Dirigente Regional de Ensino, vereadores e outros, são narrados como grandes

³³ Mesmo assim, estava previsto para o fim do ano letivo de 2017 o fechamento do período noturno nesta unidade escolar e, até o momento da redação deste texto, não há nenhum movimento de resistência devidamente organizado para frear esse processo de reorganização escolar.

conquistas, justamente por terem sido grandes desafios. O fato de não terem desistido da luta, seguido pela vitória obtida contra inimigos maiores, aparece nas falas como uma conquista que ficará marcada em suas lembranças para sempre. De modo intrínseco em suas falas está o sentimento de carinho em relação à escola que, para esses jovens, é mais do que apenas o espaço formal de aulas e disciplina; eles afirmam seu direito de “propriedade” daquela escola diante daquela gente, daquele lugar.

A respeito do papel social de representante política de um grupo de estudantes, no Grêmio Estudantil, a jovem Bete aponta que:

fazer parte do Grêmio, deu oportunidade de conviver um pouco mais na escola, saber mais como que as coisas acontecem, como que é escassa a ajuda do governo para escolas públicas [...]. É uma coisa que corta o meu coração, porque não devia ser assim, porque a gente é muito bem tratada. Mas viver isso, passar mais tempo na secretaria, vir ajudar a Celina [inspetora de alunos] à tarde, ver como é escasso, como o governo simplesmente não liga para a gente [...]. E uma coisa legal é que cada um ajuda a cada um, e vocês professores são muito unidos, digamos assim, sempre um ajudando o outro. E ver que o governo não se importa com isso. Querem tirar o nosso noturno, muitas pessoas precisam do noturno, é injusto fazer isso. (BS).

Outro ponto a ser destacado nessa relação dos jovens com o espaço escolar é o projeto “Escola da Família”, que acontece aos finais de semana, abrindo as portas da escola para atividades esportivas, culturais e de lazer. Sobre esse projeto, temos relatos que destacam a importância da escola como um centro de socialização, sobretudo em regiões carentes.

A jovem Raquel, por exemplo, destaca em sua fala o curso “Mulheres” – que envolve questões gerais sobre os direitos da mulher na sociedade atual, bem como um amplo trabalho de esclarecimento sobre o machismo e os problemas sociais que dele decorrem – do qual vinha participando aos finais de semana, na “Escola da Família”. Ou mesmo o que destaca Raúl, quando diz que, às vezes, passa umas horas de seu domingo jogando futebol na quadra localizada no espaço escolar. Acontecem ainda oficinas de Capoeira, dança, dentre outras atividades socioeducativas.

Até aqui, percebe-se claramente a primazia de complexas reflexões desenvolvidas pelos jovens em relação à escola, não só como agência de socialização, mas também como um patrimônio social responsável pelo ensino e aprendizagem das pessoas daquela região da cidade, o que está presente na defesa da manutenção das salas

e períodos, ainda que as referências ao conhecimento disciplinar dos diferentes campos estejam pouco presentes nas falas e relatos captados nessa pesquisa.

A ausência dessa centralidade dos conhecimentos disciplinares na formação desses jovens evidencia-se nitidamente na fala de Bete, que se assemelha a quase metade das evocações feitas acerca dessa categoria. De nove menções feitas pela jovem sobre os saberes intelectuais, apenas duas estão ligadas diretamente a saberes reconhecidos no campo de uma ciência ou disciplina. Dos seus outros destaques, sobre os saberes ligados às atividades intelectuais, destaca-se a literatura e a paixão pela leitura, universal e irrestrita em relação a gêneros literários, a qual atribui mais aos incentivos domésticos do que propriamente aos escolares.

Além da literatura, esta jovem também buscou, fora da escola, cursos de qualificação variados, mas que, em comum, possuem sentido quanto aos interesses pessoais e profissionais desta jovem no futuro, que pretende, muito seguramente, prestar o curso de Engenharia Civil. Assim, já cursou até o momento os cursos de Redação, Projetista Digital, Inglês, Computação e Web Designer; todos eles demandam saberes sistematizados e dialogam em alguma medida com a área de conhecimento das engenharias, em especial, da Engenharia Civil.

Nas falas de Raquel, referentes aos saberes intelectuais e escolares, como vimos, o signo da organização coletiva está presente a todo momento, tanto pela defesa da manutenção do período noturno da escola, como nas atividades paralelas desenvolvidas na escola (como o Curso “Mulheres”). Essas questões sustentam sua atitude em relação a outras, tais como a organização da sala e o respeito para com os professores.

Em síntese, as análises dos balanços oriundos das abordagens individuais, segundo os saberes evocados pelos jovens, indicaram algumas pistas importantes para compreendermos os processos que configuram as relações desses jovens com o saber escolar, das quais se destaca o fato de que os jovens se mobilizam “em relação à escola” (ainda que isso não se traduza em mobilização “na escola”, em termos de estudo), pois são sujeitos desejantes de saber. Além disso, os jovens confirmam a centralidade da escola na condução de aprendizagens que extrapolam as disciplinas regulares presentes no currículo oficial, ao mesmo tempo em que reforçam o caráter acolhedor e socializador da escola.

Entretanto, quando reunidos no grupo focal, a dinâmica das análises desses jovens em relação à escola adquiriu novos sentidos e contornos.

O debate estabelecido no grupo focal, sobre a escola, foi lançado após as conversas sobre os temas do trabalho, da família, da saúde e do lazer em seus cotidianos, de modo que a descrição dessas relações permitisse desvelar, com elementos concretos de suas vivências e de modo relacional, o “lugar” da escola em suas vidas. Tratava-se de pensar, enfim, nas particularidades desse processo de mobilização e de construção de sentido na constituição das relações com os saberes escolares e com a escola.

Assim, após falarem sobre a rotina, o trabalho, os chefes, o ônibus lotado, o cansaço e um largo etecetera, o pesquisador lhes perguntou sobre como ficava a escola, em meio a essa vida tão agitada. Todos os jovens, falando ao mesmo tempo, seguiram-se em afirmações genéricas: “esse é o problema”, “isso é o que pega”, “chegou”, “essa é a confusão na nossa cabeça”, disseram os jovens.

Raúl, então, deu o ponta pé inicial, numa discussão que apresentaria algumas divergências. Segundo o jovem:

A escola, não sei se é pela forma como a gente aprende, mas é algo chato, enjoativo. E eu adoro meus professores, não tem um que eu tenha o que falar. Sou mega amigo deles, converso com todos no WhatsApp. Mas a escola em si, o ato de ter que sair de casa, vir aqui, ficar aqui cinco horas obrigado, para mim acaba, acaba com o meu dia. Só de pensar no dia que eu ainda tenho que ir para a escola, eu já me canso só de pensar (GF).

Essa visão esboçada inicialmente pelo jovem, foi consensualmente destacada na experiência preliminar do grupo focal realizada em 2016, quando se enfatizou a rotina e a falta de aulas atrativas como os grandes responsáveis por esse estranhamento.

Porém, esse ponto de vista “negativo” de Raúl em relação à escola seria retrucado imediatamente por Raquel: “Ah, eu já penso completamente diferente disso...”

Maria então toma a palavra para dizer a Raúl que esse era um problema de todas as escolas, sendo complementada por Bete que aponta para as mazelas dos sistemas públicos de ensino como responsáveis pela situação trazida por Raúl.

Raquel, então, retoma seu argumento:

Para mim a escola sempre foi algo imposto, que eu tinha que fazer, e que eu tinha que levar isso da melhor maneira possível. E eu levo isso como algo bom. Às vezes eu saio do serviço cansada e tal, e penso: “ah, eu vou para escola”. Porque é um lugar em que eu me sinto bem. Tanto que às vezes eu falo que eu não tenho tempo e eu pego coisas

da escola para fazer. Às vezes, antes de entrar no serviço, eu venho aqui de manhã, com a turma da manhã. E, tipo, eu vejo esse ambiente, essa escola, como algo que me acolheu, que eu não queria estar e que, depois que estive, eu me senti acolhida. Então, eu gosto daqui, gosto de estar aqui, e eu venho pelos meus professores [...]. Tem matérias que eu não gosto, mas eu venho porque eu me sinto bem no ambiente. E eu nunca vi a escola como algo que eu não queria, que eu vou por obrigação apenas (GF).

A fala dessa jovem seria corroborada por um duplo: “eu também”, proferidos por Maria e Bete, em concordância com Raquel, que conclui seu raciocínio rebatendo a visão inicial trazida por Raúl: “Então, acho que é diferente para mim. Igual, o Raúl falou que não gosta do ambiente escolar, eu já gosto muito”.

Curiosamente, após a fala de Raquel, o jovem Raúl imediatamente tomou a palavra a fim de explicar-se sobre sua verdadeira posição:

Eu posso ter me expressado errado... O que eu quero dizer é tipo assim: o que eu não gosto é como acontecem as coisas na escola, entendeu? Eu venho de quinta-feira porque eu adoro ter aula com a Denise [Artes], porque é a aula que eu posso me expressar sobre política, dar minha visão, e eu posso agregar as coisas à minha opinião (GF).

As divergências lançadas inicialmente pelo coletivo a respeito dos sentidos da escola remetem ao que Charlot (2000) designa em termos de mobilização “na escola”, que, conforme vimos, refere-se exclusivamente ao ato de estudar.

Embora a defesa da jovem Raquel se ligue às questões como o bem-estar e o bom acolhimento provido pela escola, existe também em sua fala a aceitação da obrigatoriedade do ensino como algo positivo e único dessa instituição. A fala de Raúl, entretanto, aponta, ainda que genericamente, para algumas condições que determinam os sentidos da mobilização em relação aos conhecimentos, como, por exemplo, o desenvolvimento de debates nas aulas, onde pode se expressar.

O pesquisador então o questiona sobre o reconhecimento ou não de sentido nesse tipo de aula e o jovem, acompanhado de outras vozes, afirma que sim. E mais uma vez o jovem Raúl busca esclarecer o seu posicionamento inicial:

Para mim é muito incômodo o que acontece na escola, essa rotina escolar é muito enjoativa. Mas não que eu não goste da escola, eu venho na escola de final de semana, às vezes, porque tem Escola da Família, aula cultural, artesanato, futebol, jogo bola com a molecada aqui, entendeu? Mas, assim, acho muito ruim essa rotina.

A rotina, é algo que incomoda esse jovem em suas relações, tanto com o trabalho quanto com a escola. Analisando a forma e os contextos em que faz suas críticas à “rotina”, depreendemos que elas se dirigem ao automatismo entediante, maçante e repetitivo que permeia o cotidiano profissional e educacional desses jovens em geral.

Uma análise desse incômodo em relação à rotina cansativa da escola, em termos da relação com o saber, nos sugere a existência de um descompasso nos processos de mobilização dos jovens na escola, sobretudo naquilo que cabe à organização curricular da escola, que é a disposição sistemática dos recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento de processos de mobilização e engajamento na aprendizagem.

Sobre as especificidades que compreendem a instituição escolar, Charlot (2009b, p. 98) aponta que:

A escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto de pensamento e não como ambiente, lugar de vivência. Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio de vida do aluno. Mas nesse caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente. A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive. De certo modo, trata-se da mesma cidade, mas a relação com ela não é similar nos dois casos: esta é lugar de vivência, aquela é objeto de pensamento. Quando o aluno não consegue fazer a diferença entre ambas e se relaciona com aquela como se fosse esta, ele tem problemas na escola.

Tratar a escola como objeto de pensamento significa, portanto, compreender sua função específica enquanto agência de socialização e transmissão de saberes especializados e sistematizados, isto é, um tipo de saber que não se confunde com os conhecimentos apreendidos na imediatez da vida cotidiana, o que demanda a formação e a elaboração gradual e progressiva, por parte dos jovens, de estruturas cognitivas, a fim de enfrentar o desafio da compreensão da realidade em sua complexidade, enfim, a construção do “eu-epistêmico”.

Entretanto, Charlot (ibidem) aponta que o grande desafio da pedagogia escolar se dá quando o universo intelectual no qual os jovens estão inseridos passa a se expandir com o tratamento de objetos de pensamento que não são referenciados diretamente no

seu meio de vida, o que aliás, parece coerente com as críticas proferidas pelo jovem Raúl em relação à forma escolar.

Assim, para Charlot (2009c, p. 99):

temos de repensar a questão da ligação entre o mundo familiar do aluno e o que se ensina na escola. Muitas vezes, tenta-se resolver o problema do fracasso escolar ligando tudo ao mundo cotidiano do aluno. Essa ligação, porém, constitui, ao mesmo tempo, um apoio e um obstáculo. É um apoio porque ela dá sentido ao que a escola ensina. É obstáculo quando ela oculta o sentido específico da atividade escolar.

Considerando que a pedagogia hegemônica atualmente se ampara em posições cada vez mais flexíveis quanto aos conhecimentos, com ênfase na valorização e aproximação dos saberes cotidianos, a defesa de Charlot acerca de uma escola definida pela centralidade dos saberes sistematizados “em objetos do pensamento”, se alinha (neste aspecto) às posições de outras correntes teóricas, cujas raízes e pressupostos são distintos, mas cuja defesa dessa particularidade escolar calcada na cientificidade dos saberes é comum, sendo por isso aqui tratadas.

Retomando a análise empírica do grupo focal, e adentrando ao terreno das relações com os conhecimentos disciplinares, o pesquisador questiona os jovens sobre o sentido³⁴ – ou não – de se ir à escola para o aprendizado desses conhecimentos, matérias ou disciplinas. Decorre daí uma sucessão de falas, reproduzidas abaixo:

Raquel: Assim, eu acho que algumas aulas fazem sentido....

Bete: É, alguns professores.

Raquel: Tipo, a gente estava conversando agora [há] pouco sobre isso, lembrando dos professores antigos que davam aula aqui e que eu não peguei, e muitos a gente não lembrava, [...], tipo, “quem dá aula disso mesmo”? Porque é uma coisa tão rápida e, tipo, o professor não achou uma maneira de atrair a minha atenção...

Bete: Ou então o professor está muito cansado, já trabalhou demais naquele dia, já está de saco cheio. E não consegue passar para a gente o que ele realmente sabe.

Raquel: Sim, mas tem aulas que a gente consegue se expressar, tipo, a aula da Denise, maravilhosa! Eu venho de quinta só porque tem aula da Denise [Artes] e da Flávia [Geografia], porque é uma aula que eu posso me expressar. Segunda-feira, aula do Fábio [Sociologia], eu venho na escola por causa do Fábio.

Maria: Você já pensa antes: Hoje tem aula do Fábio...

³⁴ Vale dizer, que toda a apresentação da proposta de pesquisa feita previamente pelo pesquisador, bem como a condução de ambas as abordagens, deram-se, reflexivamente, em torno de uma noção ampliada de “sentido”, algo como relacionar os sentidos da escola, do trabalho e outros com o sentido da vida. Considera-se que as relações de confiança existentes entre o pesquisador e os jovens permitiram que essa perspectiva pudesse ser claramente transmitida e compreendida.

Bete: O que a gente vai falar?

Raquel: Qual assunto eu vou levar hoje?

Raquel: Mas assim, tipo, tem aulas e tem aulas, né? E aí, é claro que cada professor tem seu jeito de tentar prender a atenção do aluno e tem aulas que a gente nem vê o tempo passar. Já em outras, meu Deus... (GF).

Embora extensa, a totalidade desse diálogo aponta para algo interessante de se notar nessas falas, um traço muito presente nos relatos de todos os jovens, quanto à importância das dimensões pessoais-relacionais na criação de condições para uma boa relação com os saberes e as disciplinas. Esses pontos referentes à questão de gostar da disciplina por gostar do professor, também apareceram com bastante peso na pesquisa dirigida por Charlot (1996) junto a jovens estudantes da periferia de Paris.

É interessante aqui destacar o caráter passivo que declaradamente assumem mediante o processo de aprendizagem. A responsabilidade por motivá-los, em suas falas, está inteiramente relacionada à postura ativa dos professores.

Além da valorização das aulas, dos conteúdos e da didática dos professores, os jovens também associam diretamente as aulas “boas” com a prática pessoal e política dos professores mencionados, pois são professores lutadores, engajados em lutas sociais em defesa da educação pública, mas também em movimentos sociais de proteção dos animais e feministas. Esses professores cumprem, a partir dos limites inerentes à condição docente, um papel decisivo no processo de formação desses jovens, pelos temas e conteúdos que abordam em sala, mas, principalmente, pela constituição dos vínculos necessários para uma aprendizagem consistente, em ambiente democrático e respeitoso à diversidade presente numa sala de aula. É o que destaca Raúl:

Os professores que mais fazem isso, hoje [politização dos conteúdos], é a Denise, de Artes, e o Fábio, de Sociologia. Eu acho isso legal: mesmo com a educação sendo tão precária como é hoje [...], eles dão a cara a tapa. Eu não sei bem como expressar isso [...]. Essas são, assim, as principais influências para mim, são pessoas que não tiveram medo de ir à luta, são pessoas que não tem medo de expor sua opinião desde que seja para um bem maior, entende? São pessoas que me inspiram e toda vez que eu vejo elas eu sei que vou conseguir aprender alguma coisa com elas e levar isso embora comigo. São as principais fontes para mim, e é isso... (BS).

Esse pessoalismo também se faz presente na adjetivação negativa atribuída às chamadas aulas “ruins”, nas quais reconhecem o cansaço e o desânimo, deles próprios e dos professores, como culpados.

Então, o pesquisador se propôs a compreender melhor o que para eles significava uma aula boa e uma aula ruim. As aulas boas foram definidas não apenas pelo apreço à figura do professor, mas principalmente pela forma como este confere uma dinâmica às aulas e conduz o ensino dos conteúdos, pela forma como administra os conflitos e lida com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Também importa a paciência que mostra ao desenvolver suas explicações e, principalmente, os canais de participação que o professor consegue promover em debates e demais atividades. Sobre isso, os jovens exemplificaram uma aula boa e com sentido, fazendo menção à postura de determinados professores.

Substancializar problemas práticos, com reflexões sistematizadas e flexíveis, em coerência com a necessidade da turma, como no caso descrito por Raquel, abaixo, parece contribuir para a construção de nexos e sentidos para a aprendizagem escolar:

Ano passado aconteceu uma coisa que eu fiquei chocada: quando eu entrei no meu serviço, eu tinha muito problema com essa coisa de ser mandada, de só receber ordens e obedecer. Daí, conversando na aula do Fábio, eu falei para ele: “olha, está acontecendo, isso, isso e isso”. Era semana de prova, eu lembro, e ele falou assim: “nós vamos conversar sobre isso”. Tipo, ele tinha uma prova preparada, ele deixou de lado, e deu uma aula sobre isso, sobre emprego e os problemas que se tem, [...], que é tudo que fazia mais sentido naquele momento. E depois ele falou que nós faríamos a prova sobre esse tema [...], que era um tema nada a ver com o tema da prova que a gente ia fazer. Aí eu falo, isso é que é ter oportunidade (GF).

O caráter “aberto” das aulas, destacado positivamente pelos jovens, pode ser entendido como sendo o oposto daquilo que se tem como regra, qual seja, as lições expostas no quadro, seguidas pelo registro manual, ou mesmo, pela cópia pura e simples, que será cobrada depois, pelo “aprisionamento” das aulas ao material didático, popularmente conhecido como “caderninho do aluno”, cuja essência consiste na definição instrumental e programática das aulas, de modo fiel aos ditames oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Outro aspecto importante de ser destacado é que as críticas relativas à didática de um determinado professor, bem como à sua postura perante a classe, são relativizadas (mas não justificadas), pelo conhecimento do estado de cansaço e demais mazelas que atingem os docentes.

Das críticas consensualmente estabelecidas a esse sistema “tradicional” de ensino, destaca-se, implicitamente, a crítica ao formalismo pedagógico que orienta as

aulas e a escola. Os jovens reivindicam, explicitamente, que se desenvolvam “atividades diferentes”, inovadoras e envolventes, no sentido da aproximação com a escola e os conhecimentos, de modo a reforçar o pertencimento a esse ambiente e suas práticas, algo que emergiu em muitos relatos

Percebendo isso e, em busca ainda de apreender a questão dos sentidos atribuídos a escola, o moderador então lhes questionou: “Parece que em tudo o que vocês fazem, vocês gostam de se sentir pertencentes às coisas, né?”.

Diante da questão, todos responderam afirmativamente, tecendo comentários genéricos, como as de Maria, para quem “É horrível estar em algum lugar onde você não se sente parte daquele lugar” (GF), o que seria reafirmado pelos demais. Porém, a fala de Raúl, sobre sentidos e pertencimento, é capaz de evidenciar mais nitidamente a localização dos problemas referentes a certos “desencontros” dos jovens em suas relações com os saberes escolares:

Acho que o exemplo mais claro para mim é [...], porque eu adoro jogar, amo games online, assisto muito anime, leio muito mangá, e falo para o senhor: eu aprendi mais inglês nos jogos online do que em aula de Inglês. Não quero dizer que a professora não ensinou direito, mas por n motivos: porque é “entediosa” a aula, porque a conversa estava demais, porque ficou muito cotidiano, apostila, apostila, apostila, exercício, exercício, exercício, credo.... No game, parece que você vai aprendendo no automático (GF).

A fala de Raúl seria endossada por Raquel, que aponta que “o professor tem que aceitar que não é só na escola que a gente aprende, a gente aprende em outros ambientes também, e não é todo professor que aceita isso que a gente traz de fora”. Perguntados então se concordavam que a escola não recebia bem os seus conhecimentos, todos foram enfáticos ao dizerem que sim, que a escola pouco, ou nada considera daquilo que sabem ou fazem fora dos muros escolares.

As falas desses jovens confirmam, expressamente, a existência de um profundo desencontro nas relações de ensino e aprendizagem. Ao destacarem as aprendizagens obtidas em outras esferas da vida, que não encontram espaço para serem incorporadas na interação com a escola, os jovens expõem o estranhamento para com o automatismo pedagógico que impera nessas relações escolares. Apontam que o contrário desse automatismo pode ser visto nas mediações desenvolvidas pela professora de Artes mencionada, que a partir de conteúdos e atividades, consegue extrapolar os limites impostos pelo currículo oficial e pelo quase “sagrado” caderno do aluno, inserindo-se

em trocas de saberes e conhecimentos de outras ordens, que giram em torno de músicas, séries, filmes e outros.

O problema da rotina escolar, é sintetizado pelos jovens na expressão “mesmice”. Tal mesmice é o grande elemento dificultador para esses jovens constituírem uma relação de mobilização ativa frente às aulas. Ao analisarem esses pontos, os jovens enfatizam a importância de aulas dinâmicas e interativas, mas destacam, como elemento de maior relevância, o engajamento docente e o uso de outras formas interessantes para o ensino, tais como a realização de passeios, visitas, viagens, saraus, festivais, campeonatos de várias modalidades, dentre outras ações que se encaixam na genérica e popular ideia de “coisas diferentes”.

Retomando essa questão da mesmice e do papel dos professores, a jovem Bete, aponta que:

A gente até entende que é mais fácil para o professor passar a lição na lousa e cobrar os exercícios, igual, professor que trabalha em várias escolas e tal. Eu entendo que é mais fácil. Do mesmo jeito que eles estão cansados, a gente também está. Mas se a gente tem interesse, a gente tem que fazer algo para mudar. Porque, se não, vem gente para a escola que nem minha classe, para brigar, para ter desentendimento e, se não fosse assim, talvez não tivesse isso. Tem muitos professores, como o Fábio e a Denise, que prendem a sua atenção, eles fazem com que a gente converse com eles, nos tratam como amigos e a gente trata eles como amigos. Mas tem professor que não está nem aí. Sei que ele está cansado [...] Mas mesmo assim, gente, se tivesse algo mais interessante, sei lá... (GF).

É evidente que as questões que remetem ao engajamento docente (ou à falta dele), não podem ser analisadas como sendo problemas individuais, apenas, mas sim, como problemas que assentam raízes em aspectos sociais, políticos e econômicos mais complexos, que apenas se manifestam fenomenicamente no espaço escolar.

No caso do magistério, a precarização do trabalho docente e das condições nas quais ele se desenvolve, atrelada a uma política educacional-curricular impositiva e incoerente face às inovações e demandas do tempo presente, repercute, muitas vezes, em relações de profundos estranhamentos entre professores e alunos.

Quanto às aulas, com o registro das atividades no caderno e a execução das lições do Caderno do Aluno, os jovens cumprem o que lhes foi proposto, ainda que a custo de nada ou pouco aprenderem, contraditoriamente. O engajamento consciente de professores e alunos, tão fundamental nesses processos de ensinar e aprender, dá lugar a

um sistema meramente credencialista e burocrático de gerenciamento de notas e frequência que, no limite, tende a se naturalizar em um sistema viciado e alienado de relações.

Esse desencontro se explicitou mais nitidamente quando a discussão se encaminhou para as questões referentes à continuidade dos estudos, suas perspectivas para o futuro, passando, talvez, pelo ingresso em uma faculdade, um curso técnico, ou outro tipo de formação adicional. Nesse ponto, todos os jovens revelaram o desejo de cursar uma universidade. Todavia, percebe-se claramente que há uma carência de informação a respeito dos vestibulares, sobre questões vocacionais, sobre as universidades, etc., o que evidencia o distanciamento do ensino superior para esses jovens.

Em conversas informais, pelo grupo formado no Whatsapp, os jovens perguntaram ao pesquisador muitas coisas básicas sobre o funcionamento de programas tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Fundo de Financiamento ao Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni), bem como sobre a Fundação Universitária para Vestibulares (Fuvest), e outros vestibulares como os da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Nesse momento, foi curioso perceber o quanto o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é visto em articulação direta ao Programa Universidade para Todos (ProUni), programa governamental que, além de propiciar o ingresso de estudantes em universidades federais, também está ligado à concessão de bolsas em universidades privadas, sendo essa a visão mais concreta que têm quanto ao acesso à vida universitária.

O ingresso em uma universidade privada de ensino é visto por quase todos os jovens, à exceção de Bete, como sendo praticamente a única forma que lhes é possível para cursar a faculdade. Assim, o Prouni seria estratégico para eles, pelos descontos e bolsas concedidos.

Em 2016, na experiência preliminar, uma jovem deu um interessante depoimento a esse respeito, vejamos:

A barreira da gente, dos jovens que trabalham, de qualquer jovem pobre, a barreira dele é o Enem, porque não tem dinheiro para pagar uma faculdade inteira. Então, do que que a gente vai precisar? A gente vai precisar do estudo,[...]: eles tiraram o conhecimento da gente para

que a gente não chegasse ao nosso sonho, subir na vida e tal; daí, desde pequeno, o que a gente aprende não é o suficiente. Aí, chega no terceiro (ano) cai aquela prova e a gente não vai conseguir passar, porque não é fácil [...]. A consequência é você não conseguir trabalho, se perder, sair por aí usando droga (GF).

As limitações destacadas pela jovem são socialmente construídas e nesse sentido, são reais. Interessante notar as mediações que são feitas pela jovem quanto ao lugar do ensino e do estudo no desenvolvimento humano e social dos sujeitos. Essa colocação indica que, por mais que o ingresso ao ensino superior se revele como um desejo geral, na prática este é um plano a ser pensado posteriormente à escola, como algo a ser construído, preparado e planejado.

Nos seus planos para o futuro, apenas o jovem João, que trabalha e cursa aprendizagem profissional no setor de elétrica, revelou querer cursar a faculdade de Engenharia Elétrica no curto prazo, e seguir nessa carreira, justamente por ter pego “o gosto pelo ofício”, no contexto da aprendizagem profissional.

O jovem Luís, que trabalha no setor de logística, embora tenha o desejo de ser efetivado na empresa, não pensa em seguir os estudos na área de logística, mas sim, no campo do Direito. Isto porque nutre profunda admiração pela advogada da empresa em que trabalha, sua gestora no estágio profissional, na qual diz se espelhar profissionalmente. Paralelamente, o jovem também busca ser lutador profissional de Jiu-Jitsu:

Bom, para o futuro. Eu penso em ser um lutador profissional de Jiu-Jitsu. Mas sim, quero fazer uma faculdade de Direito [...]. Quero me destacar na empresa que eu estou. Que nem a minha gestora, ela fez faculdade de direito trabalhista e para ela estar no cargo que ela está, precisou batalhar bastante. Então eu me espelho nela, aí eu quero fazer curso de Direito, mas não trabalhista, Direito de causas de tudo [...]. Mas eu ainda não procurei, eu não soube procurar qual seria a matéria que envolve tudo isso. E ter até meu próprio escritório, né, com um nome bem conhecido.... (BS).

Os jovens Raúl, Bete, Raquel, Maria, Silas e Karina, entretanto, apontaram não terem vontade de seguir trabalhando nas áreas onde hoje atuam, reconhecendo a importância da experiência obtida, mas buscando galgar novos passos e espaços.

A esse respeito, diz o jovem Silas: “Para trabalhar em administração não dá mais, não, é muito difícil, é corrido. Aquelas pilhas de papéis, não dá não. Quero procurar outras coisas para fazer, também, procurar outros empregos que requer outros

conhecimentos” (GF). A isso, acrescenta Raúl: “Eu já estou conseguindo enxergar ali algumas coisas que eu quero e outras coisas que eu não quero. Por exemplo, eu já estou vendo que Administração é uma coisa que eu não quero” (GF). No mesmo sentido, dizem Raquel e Bete, respectivamente: “Eu também, departamento pessoal é uma coisa que eu já sei que eu não quero” e “Não quero trabalhar nunca mais no Shopping” (GF).

As jovens Karina e Maria apresentam dúvidas em relação ao que seguirem nos estudos. A primeira, curiosamente, por seu histórico de acompanhamento da doença de sua mãe, pensa em cursar Fisioterapia. Ainda assim, trata-se de um plano para um futuro que ainda tarda um pouco, requer mais amadurecimento, em sua opinião.

Quando perguntados sobre os próximos passos na vida, as opiniões se alternam em vários sentidos. Em nenhum deles, porém, a perspectiva de seguirem trabalhando é descartada. Para Silas, por exemplo:

Eu terminei o Formar agora, e o meu foco é arranjar um novo emprego. Tem o alistamento do exército, também, que eu já fiz. Tem que esperar né? Mas a minha ideia é manter no trabalho mesmo. E lá em casa é só eu, minha mãe e meu irmão, e precisa desse dinheiro para ajudar nas contas, nas despesas (GF).

A jovem Bete é, certamente quem tem, no futuro próximo, uma projeção mais objetiva acerca da continuidade dos estudos como projeto pessoal e profissional:

Enem! Eu quero fazer para ter uma experiência do que é. Vou tentar Unimep e Unicamp, para testar. Sei que eu não vou passar em Engenharia Civil, por exemplo, agora, na Unicamp, só com o ensino médio. Mas quero treinar, para ver como são as provas. Aí o ano que vem eu vou fazer cursinho e arranjar um trabalho que eu já estou vendo, porque eu não quero fazer dezoito anos e continuar sendo uma estagiária. Eu me recuso. Então, estou vendo um outro trabalho. Eu namoro, mas não pretendo casar, nem ter filho, nem marido. Não pretendo morar mais muito tempo com a minha mãe, quero em breve ter meu cantinho, minhas coisas, tipo, só eu. Quero muito ser uma engenheira civil, mas quero fazer três faculdades: Engenharia Civil, Design de Interiores e Culinária, só por hobby mesmo, mas eu quero fazer (GF).

O mesmo se passa com Raúl:

(...) nesses últimos três meses que eu estou na empresa eu venho colocando muita coisa em dúvida, sobre o que quero para o meu futuro. Ano que vem, eu pretendo fazer um cursinho. Acho que todo mundo, como a gente, quer fazer um cursinho porque muita coisa ficou para trás. O cansaço tirou muita coisa da gente. Então, eu quero

fazer o cursinho, sim. [...] talvez eu até continuasse na mesma empresa, mas não fazendo a mesma coisa que faço hoje, de jeito nenhum.

Sair da casa da minha avó, isso é um pouco mais difícil, arrumar um lugar só para mim, porque se sustentar é muito difícil. É isso, tem muita coisa em jogo (GF).

Na fala desse jovem, fica explícito o quanto de coisas “ficaram para trás”, e que devem agora, serem retomadas.

Para Raquel, que desde o início da conversa manifestou o plano de fazer cursinho no ano seguinte:

Hoje eu vejo que eu não estou preparada para isso, ainda. Minha mãe está aqui, eu tenho tempo ainda, [...], para pensar melhor em tudo. Eu vou para escola, para a creche, desde os 4 meses. Até hoje, eu nunca saí da escola, ao longo de 17 anos. Então, eu acho que vai ser bom dar um tempo, sabe? Eu sempre quis ser psicóloga, até antes de entrar para trabalhar. Aí eu comecei a trabalhar, e lá tem o RH, tem psicólogos que trabalham lá, e eu vi que eu não quero aquilo. Eu não quero coisas burocráticas, de funcionários, problemas, papéis e documentos, não. Eu quero ajudar as pessoas, sabe? Mas eu vou fazer o Enem também, para treinar, para ver como é a prova, para se preparar (GF).

Todavia, na mesma medida em que os jovens teceram suas críticas às questões que julgam negativas, a serem melhoradas na escola, ao mesmo tempo, também reconhecem a importância dessa instituição em suas vidas pessoais. Para Maria: “Sim, a escola me ajudou muito no pessoal, [...], eu sei como falar com alguém e eu atribuo isso à escola, porque [...] eu era uma menina presa a mim mesma, fiquei tempos sem falar com ninguém” (GF).

Para Raquel:

a escola trouxe argumentos e uma visão completamente diferente de como ver o mundo, não só aquilo que a minha família me falou que é certo, mas, assim, a escola me ensinou o que é certo e o que é errado, verdadeiramente. A minha família sempre me passou o que é certo e o que é errado, mas a escola me deu outras coisas para eu somar a isso e construir o que eu penso, em cima do que eu já tinha (GF).

Corroborando as posições das colegas, Bete aponta: “Eu também, o trabalho só agrega ao que já aprendi aqui. Eu também era fechada em mim mesma, não sabia conversar com as pessoas, e a escola me ajudou muito, pelo contato com as outras

pessoas” (GF). Na visão de Silas: “eu acho que sim, também, uma visão diferente da do trabalho, uma lição que é mais para a vida mesmo, com os amigos e tudo mais” (GF).

Raúl, por sua vez, destaca: “eu acho que a vida ensina muito mais, a escola agrega, mas está ali como qualquer outra coisa. Eu acho que eu aprendi mais com a vida, e as experiências que eu vivi, e a escola foi mais uma delas” (GF) Curiosamente, à medida em que a discussão sobre a escola ia se esgotando, aproximava-se, em alguns minutos, o intervalo e a merenda. Foi quando, os jovens concordaram com a ideia de que, na realidade, tudo em suas vidas é marcado por fases, portanto, são coisas passageiras. Assim, o que ficava da escola, em essência, eram os laços pessoais e afetivos criados, os vínculos simbólicos estabelecidos com determinadas pessoas, em uma época, em um lugar: a escola.

Esse reconhecimento da dinâmica do tempo, advinda do próprio grupo, indica, ainda que aproximadamente, que a perspectiva presente na noção de relação com o saber, tal como definida por Bernard Charlot (2000), é capaz de contemplar a fluidez dos processos escolares e civilizatórios que envolvem as juventudes.

Como se vê nos discursos, as dimensões de suas vidas focalizadas nas suas declarações – a família, a escola e o trabalho –, apresentam uma multiplicidade de sentidos e tensões que nos impede de fazer qualquer tipo de julgamento apressado ou automático. As formulações estabelecidas pelos jovens são avessas às dicotomias ou automatismos. As tensões inerentes aos processos de socialização vividos por esses jovens, atreladas à dinâmica da temporalidade presente nessa etapa da vida – algo representado na ideia de que tudo é passageiro –, substancializam, a um só tempo, formas particulares e complexas de relação com o saber escolar.

Dos relatos aqui analisados, pode-se extrair alguns aspectos que indicam tendências comuns nesses discursos, pontos que, no limite, podem ser generalizados e pensados como fenômenos sociais mais amplos, que repercutem na realidade de modo específico em cada contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

O percurso teórico-metodológico desenvolvido neste trabalho, teve por objetivo levantar informações e dados que nos auxiliasse na busca por resposta às questões ligadas à hipótese inicial da pesquisa, sobre a sintonia entre o fenômeno da formação escolar de massas e a precarização do trabalho juvenil, em especial do trabalho dos jovens estudantes que trabalham na condição de aprendizes.

Assim, para substancializar a compreensão do problema de pesquisa, em torno da questão da relação desses jovens com o saber, foram analisados documentos oficiais, a literatura centrada nos eixos das juventudes, escola e trabalho, bem como os materiais coletados empiricamente, nos relatos obtidos em campo junto aos jovens, a partir dos balanços dos saberes e do grupo focal.

O referencial teórico que orientou toda a formulação do problema e a condução dessa pesquisa, foi a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. A luz do complexo categorial dessa teoria, buscou-se apreender, especificamente, os diversos laços de sociabilidade que conformam e constituem as relações que esses jovens estabelecem com o saber, em contextos sociais marcados pela incidência da família, dos amigos, da escola, do trabalho, do bairro, etc.

Além deste marco teórico, o estudo valeu-se também das ideias de um conjunto de autores – dentre eles Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani e Michael Young –, para se pensar e conceituar as relações entre conhecimento, escola e currículo, na definição da identidade, dos sentidos e da função social da instituição escolar.

Para conferir inteligibilidade histórica ao problema, buscou-se também localizar as coordenadas históricas que demarcam o contexto de criação da Lei 10.097/00, como uma atualização de antigas legislações que regulamentam a inserção e a relação de jovens com o trabalho.

Assim, chegou-se às análises dos relatos obtidos em campo junto aos jovens, tanto na atividade realizada individualmente nos balanços dos saberes, como na atividade coletiva do grupo focal, com as informações organizadas em torno dos “pilares da vida”, segundo Charlot (2006): a família, a escola, o trabalho, a saúde e o lazer.

Agora, resta-nos tecer considerações, sobre os resultados desse processo, a partir daquilo que se buscou responder no início da jornada de pesquisa.

Deste modo, inicialmente, vale destacar neste trabalho, a confirmação de uma premissa bastante comum em outros estudos sobre as juventudes, referente ao dinamismo (entre tensões e contradições) inerente a essa categoria.

No trabalho de campo, pôde-se perceber muito nitidamente esses marcadores que indicam o “movimento” da juventude, pela noção de transição inerente a esse processo, mas principalmente, pela tensão entre sentimentos, desejos, modos de vida, perspectivas para o futuro, etc. Comparando a forma e o conteúdo das participações dos jovens nas duas atividades realizadas em campo, individual e em grupo, esta perspectiva “dual” dos discursos juvenis se revelou de modo mais evidente.

Assim, a “positividade” com que analisaram o papel da família, das relações de trabalho e da escolarização, nos balanços dos saberes, seria, mais tarde, no grupo focal, visto e debatido em torno de sua “negatividade”, com as cobranças e a pressão, a rotina e o cansaço, a falta de tempo e sentido, o lazer cada vez mais distante, etc.

É importante destacar que, diante desses discursos construídos entre polos positivos e negativos, fez-se um esforço metodológico por não interpretar esses relatos de modo dicotômico, o que poderia se dar facilmente, sem um amparo teórico e metodológico mais consistente.

No caso da família, os jovens a veem como instituição fundamental para o ser humano, responsável pela transmissão de noções de respeito e educação, considerados valores universais para o pleno convívio em sociedade. Ao mesmo tempo, a família também é sinônimo de cobranças e imposições quanto à vida pessoal e futura desses jovens.

Percebeu-se também que é nas dimensões da família e do mundo do trabalho, que se dão essencialmente os processos de adultização precoce. No caso das relações com a família, a participação decisiva na renda doméstica, o cuidado para com terceiros e para com a gestão do lar contribuem diretamente para essa adultização.

A ideia de “sair de casa” é vista pelos jovens como parte inerente a esse processo de adultização, nesse caso, mais especificamente, a dualidade reside entre uma concepção de liberdade e outra de autonomia, materializada na perspectiva de se ter a própria casa, a própria vida. Esta ideia, cuja conquista se mostra difícil por uma razão social e econômica, os faz planejar os próximos passos, como acontece com a ideia de cursar uma faculdade.

Quanto ao trabalho, vimos inicialmente que a busca pelo amadurecimento pessoal, por uma relativa independência financeira e pela responsabilidade que decorre

da atividade profissional, será mais tarde contrastada pelo cansaço, pela rotina, pela submissão, pela ausência das atividades de lazer de outros tempos e, pela entrada em cena de um novo elemento que antes pouco lhes incomodava: o adoecimento, oriundo do stress e do medo e consubstanciado na insônia, na síndrome do pânico, na depressão, enfim, em tantos outros males que assolam o mundo do trabalho em geral.

Segundo os jovens, o ambiente de trabalho se caracteriza pelo cumprimento de funções e tarefas que são designadas pelo gestor da aprendizagem, de acordo com as demandas imediatas. Embora exista a premissa de que o jovem transite por diferentes setores, organizadamente, em circuitos formativos, na prática, a distribuição dessas funções ocorre de modo assistemático, com base em um inegável pragmatismo, nunca nas necessidades do aprendiz em formação.

Da aprendizagem profissional, é importante destacar dos relatos dos jovens, a ênfase atribuída às questões ligadas à obediência, à disciplina, ao respeito, ao comportamento, à postura e outras coisas do gênero. Os jovens apontaram, por exemplo, que as agências formadoras trabalham muito a questão da chance única, o que significa que um desligamento da empresa será visto como sinônimo de impossibilidade de recontração por parte dessas agências, fazendo com que, na prática, os jovens mantenham-se atentos e zelosos pela manutenção de seus postos de trabalho. Isto ajuda a entender o medo de errar, descrito por quase todos os jovens como algo que lhes acompanha (negativamente) em suas rotinas profissionais.

Paralelamente, em relação aos conhecimentos aprendidos junto às entidades formadoras, destacam-se também, segundo os jovens, as noções de empreendedorismo aplicadas à vida pessoal, isto é, do empreendedorismo como princípio orientador de suas relações com o trabalho e com o mundo. Aqui, como se viu, trata-se de uma concepção genérica do empreendedorismo, objetivada na solidificação de comportamentos e posturas pessoais específicas, de formação do caráter, da consciência e da ideologia do ser.

Dos relatos sobre o trabalho, destaca-se a crítica que fazem à rotina de atividades repetitivas e, portanto, cansativas do ponto de vista físico e mental. Somado a isso, os jovens apontam o transporte público local como um dos maiores obstáculos para uma relação mais saudável com o tempo, com o trabalho, com a sociedade, com a escola, etc. As limitações de linhas e horários, bem como a baixa qualidade desse serviço público, é apontado como um dos agravantes do tão citado cansaço.

Das relações do trabalho com a escola, foi possível perceber que os nexos que associam a aprendizagem profissional com a aprendizagem escolar, por parte das empresas e das próprias agências formadoras, é formal e pouco objetivo em suas prescrições e amarrações curriculares. Esse desencontro entre o que se aprende na escola e no trabalho, indica para o fato de que no âmbito da formação humana do jovem, constrói-se muito precocemente a ideia de que o mundo escolar e o mundo do trabalho seriam dimensões completamente antagônicas em seu processo pessoal de formação. Uma dessas agências de formação, como vimos, oferta aulas de reforço escolar aos sábados, por exemplo, com base em seus materiais e orientações próprias, sem buscar qualquer identificação do que os jovens estão aprendendo na escola.

Para todos os jovens, a aprendizagem escolar caminha de modo independente em relação às aprendizagens profissionais. A instrumentalização potencialmente atingida nessas aprendizagens depende da capacidade pessoal do jovem para organizar esses diferentes saberes de acordo com as necessidades e condições que encontram em suas vidas. O jovem Raúl, por exemplo, aprendeu que com desenvoltura na oralidade pode conseguir ganhar posições de relativo destaque tanto na escola, como, principalmente, no ambiente de trabalho; Luís, por sua vez, potencializa seu dinamismo no trabalho na execução máxima de tarefas, como estratégia para chamar a atenção de seus empregadores a fim de ser efetivado.

A flexibilidade e o pragmatismo dos conhecimentos aprendidos no âmbito do trabalho, e o burocratismo deste, quando comparado à escola regular, pôde ser confirmado na análise da própria legislação, em materiais oficiais como o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2009), bem como nos portais oficiais das empresas e centros de formação profissional, mas, principalmente, nas falas e relatos dos jovens, como vimos no capítulo dois.

Aqui, cabe ressaltar que o eixo formativo do trabalho também está presente com centralidade na formação escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio – ao menos nas prescrições curriculares –, referendado inclusive, em documentos oficiais/legais diversos, como a LDB (1996). Aliás, com base nas pesquisas de Nascimento (2007) acerca da história das relações entre trabalho e educação no Brasil, pode-se inferir, sem exageros, que a formação para o trabalho como forma de integração social prioritária, é um elemento definidor da identidade do nível de ensino que atualmente conhecemos por Ensino Médio

Nesse sentido, considerando a centralidade do debate escolar aqui proposto, é relevante destacar que a perspectiva de competências que se identifica no currículo do estado de São Paulo parece guardar sintonia fina com as lições de empreendedorismo pessoal e profissional que orientam os processos de aprendizagem profissional desses jovens.

Sobre as relações com a escola e os conhecimentos, as declarações dos alunos não permitem afirmar que, do ponto de vista do currículo realizado, se estabeleça uma relação mais sistemática e integrada das disciplinas com o multifacetado mundo do trabalho. Cada disciplina, cada professor, desenvolve, a partir da especificidade do estatuto científico-epistemológico que representa, suas formas próprias de abordagem e desenvolvimento do tema do trabalho e dos seus nexos com a vida social.

Entretanto, se a escola e os professores, por conta da intensidade e das dificuldades próprias do trabalho, não conseguem desenvolver propostas curriculares mais integradas em torno do eixo do trabalho, isso não significa que nada acontece em relação ao tema no interior da escola. Muitas questões relacionadas ao mundo do trabalho acabam se dando de cima para baixo, no sentido de que a escola é passivamente “ocupada” por agentes e iniciativas de terceiros, ligados ao mercado de trabalho, que adentram a escola pública ofertando cursos profissionais, palestras e visitas técnicas em empresas, com o aval e o consentimento da Diretoria de Ensino.

Nesse sentido, o empobrecimento do trabalho escolar quanto a essa formação no que se refere ao eixo do trabalho se revela quando seu papel passa a se resumir aos avisos e comunicados de vagas de emprego e estágios abertas nos variados ramos produtivos, ou, simplesmente, no gerenciamento das relações com outros agentes públicos ou privados que desenvolvem essas atividades.

É curioso perceber que esses agentes externos ligados ao mercado de trabalho, que podem ser ONGs, empresas e outros órgãos públicos, quando se dirigem aos jovens, o fazem amparados por uma concepção educacional bastante clara quanto ao que entendem por uma educação de qualidade, quanto ao perfil profissional que o mercado de trabalho espera dos jovens, enfim, sobre toda uma concepção pedagógica articulada com uma visão de mundo maior, a qual designamos, genericamente, de ideologia neoliberal.

Os dados obtidos no decorrer desta pesquisa, na análise dos documentos, dos trabalhos acadêmicos e das demais fontes bibliográficas, bem como dos relatos coletados junto aos jovens, nos permitem inferir que, em essência, o sentido maior que

prevalece na formação escolar e profissional desses jovens, orientada em alguma medida pela noção de competência e pela ideia de empreendedorismo, parece se voltar para um tipo de formação humana que Gimeno Sacristán classifica como sendo uma perspectiva de “adestramento”.

O “aprender a aprender” na prática escolar desses jovens significa a “falsa consciência” que obscurece a situação de abandono político-educacional a que estão sujeitos nas escolas. A flexibilidade do discurso pedagógico-educacional oficial hegemônico alimenta uma formação escolar de massas, pois, ao mesmo tempo em que padroniza os conhecimentos escolares, em resposta ao que será avaliado em provas externas, esvazia o horizonte formativo do conhecimento escolar, ferramenta de apropriação dos códigos culturais humanos necessários para a compreensão do mundo em uma perspectiva distinta daquela que os saberes do cotidiano mais imediato permitem desenvolver.

Curiosamente, em seus ambientes de trabalho, a perspectiva do adestramento supracitada é ainda mais evidente pois, como vimos, não há espaço para aprendizagem individual, independente e autônoma, mas sim, esforços em torno de uma formação profissional calcada na obediência, na execução repetida e irrefletida daquilo que é designado pelos chefes. A flexibilidade nesse caso, significa a abertura para o saber-fazer de variadas funções. Essas premissas são solidificadas nos cursos de formação profissional que, além de os capacitarem em áreas específicas do mundo do trabalho, também operam decisivamente na formação ideológica dos jovens, a partir dos referenciais das competências, do capital humano e de outras posições similares.

Em síntese, comparando os sentidos construídos em torno da noção de competências quando voltada aos jovens, tanto no mundo do trabalho como na educação escolar, percebe-se que tal perspectiva não apenas intenta formar o estudante e/ou o trabalhador moderno, mas de modo mais geral, busca também formar o cidadão moderno, em especial a parcela mais empobrecida da sociedade.

Diante dessas concepções, coube a esta pesquisa problematizar os sentidos sociais mais amplos dessa formação escolar dos jovens, atrelados ao debate sobre a própria função social da escola.

Assim, em primeiro lugar, se entendemos a escola como espaço de se apreender o mundo como “objeto do pensamento” (CHARLOT, 2009c), como espaço de acesso aos “conhecimentos poderosos”, traduzido em disciplinas que representam estatutos científicos (YOUNG, 2000, 2007, 2010, 2011, 2016), ou mesmo como espaço

de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sistematizados em saber escolar (SAVIANI, 2003), deve-se ter em mente que esse processo demanda não apenas um projeto e um planejamento educacional coerente, mas principalmente, uma relação de tempo que permita, de modo processual e gradualmente constituir referências intelectuais e cognitivas que permitam “tomar distância” da prática social, para buscar compreendê-la em sua complexidade. Em outras palavras, entende-se, nesta perspectiva, que a formação humana e escolar dos jovens passa pela busca por estabelecer a apreensão da realidade por meio do pensamento, o que demanda o desenvolvimento gradual e ascendente das faculdades mentais ligadas à abstração sistemática, o que no processo de escolarização, deve ser dirigido objetivamente pela escola, segundo os níveis de desenvolvimento dos jovens.

Como vimos, a relação dos jovens com o tempo é marcada por uma rotina frenética que envolve o trabalho, o curso profissional e a escola regular, com o agravante de terem de se deslocar por grandes distâncias, estando à mercê da precariedade do serviço de transporte público local, configurando-se, no limite, uma dificuldade objetiva para as aprendizagens escolares orientadas em torno da ideia de trabalho intelectual.

Além de tempo para que esse processo se realize, a escola demanda um tipo de relação com o saber onde nem sempre o que se aprende encontra aplicação imediata na concretude do dia a dia, o que a coloca na necessidade de mediar essa aprendizagem com base em instrumentos didáticos e pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento de uma aprendizagem sistemática e encaminhada por abstrações científicas e filosóficas do pensamento.

Os relatos obtidos nos balanços dos saberes e no grupo focal dão conta de que, embora os conteúdos disciplinares sejam seguidos de acordo com o caderno do aluno, os jovens não reconhecem no cotidiano escolar outras ações curriculares que permitam sequer desenvolver habilidades e competências autônomas que ultrapassem o preenchimento do caderno do aluno e o formato tradicional das aulas no espaço escolar³⁵.

Assim, submetidos a uma jornada de trabalho extenuante e a uma formação profissional de viés instrumental em seus cotidianos, poderia a escola, através do acesso

³⁵ Aqui se encontra o fundamento de algo que todos os jovens esperam e valorizam que parta da escola, algo genericamente definido como “coisas diferentes”, que podem ser aqui entendidas como passeios, visitas, viagens, campeonatos, feiras, festivais, etc. Eles reclamam que essas atividades não deveriam constituir ações excepcionais, mas sim, práticas comuns na escola.

ao conhecimento, à ciência e à cultura, incidir nesses processos juvenis cumprindo um papel na formação humana e social mais ampla dos sujeitos. Porém, as falas e a experiência do pesquisador apontam que esse caráter instrumental da aprendizagem escolar é reafirmado em práticas escolares esvaziadas de conhecimento e pouco exigentes no que se refere ao desenvolvimento intelectual dos estudantes do Ensino Médio.

Depreende-se desta realidade um objetivo processo de desigualdade educacional quando se focaliza esse segmento social – os jovens aprendizes –, onde a formação escolar instrumental se limita a apenas credenciar os sujeitos à inserção no mercado de trabalho e na vida social e, não somando decisivamente nas perspectivas de vida e futuro dos jovens, reiterando deste modo, relações de desigualdades mais amplas. Ao terminarem a escola e a aprendizagem profissional, a perspectiva mais imediata é, invariavelmente, a busca por outro posto no mercado de trabalho precarizado, até que as condições e o “esforço” os conduzam a outros caminhos, como, por exemplo, o ensino superior.

Nesse sentido, esta pesquisa destaca fortes indícios de que a hipótese inicialmente lançada, de que a educação escolar de massas retroalimentaria o fenômeno de composição e ampliação de um certo precariado juvenil no interior da classe trabalhadora, parece ter sintonia com a realidade.

Assim, finalmente, acredita-se que a instituição escolar, ao limitar-se a cumprir um processo de escolarização básica para a população mais pobre que pouco ou nada avança para além da alfabetização e do letramento operacional (o que pode ser facilmente relacionado a vários tipos de reducionismo), parece, na prática, cumprir o objetivo visado – mas não assumido e, até mesmo, “disfarçado” em torno de uma ideia de respeito às escolhas dos jovens estudantes do Ensino Médio, como sugerem as propagandas veiculadas pelo Governo Federal para legitimar a Reforma desse nível da escolarização – por determinados segmentos sociais quanto à formação deste trabalhador/cidadão moderno.

Expressão desse mal-estar na relação dos jovens para com a escola é, certamente, a questão do anacronismo dessa instituição diante das novas tecnologias da informação, ou mesmo, da negligência e descaso pelos conhecimentos e saberes que eles trazem de sua experiência e que não são considerados pela escola e pelos professores. Para esses jovens é ponto comum o fato de que aprendem, e muito, em outros espaços, em outros meios e com outras pessoas. Valorizam tais conhecimentos,

mas lamentam não poder os colocar em movimento na realidade escolar, por não haver espaços para o desenvolvimento desses elementos “externos” à escola.

Em suas vidas pessoais e profissionais, a utilização de ferramentas tecnológicas é muito presente. O smartphone, por exemplo, de amplo acesso, representa para muitos o principal meio de acesso à internet, filmes, séries e vídeos de internet, à leitura, à interação virtual pelas redes sociais, às fontes de pesquisa, à informação, aos games, etc. Na escola, eles se deparam com ferramentas pedagógicas e métodos de ensino que oscilam entre as heranças ainda presentes do ensino dito “tradicional” – naquilo que há de mais formal e burocrático –, e as propostas (auto)denominadas de “modernas”, “flexíveis”, tais como as premissas pedagógicas baseadas no lema do “aprender a aprender”, amplamente legitimadas nos documentos da rede paulista de ensino.

Na prática, o que se percebe é o discurso da “modernização” reforçando a difusão da propaganda política oficial do governo, que afirma buscar melhorias e inovações no ensino básico, caminhando lado a lado com uma política educacional enxuta e de cortes de gastos, o que implica, do ponto de vista material, limitação ao pleno acesso ao uso de ferramentas tecnológicas, dentre tantos outros problemas.

Paralelamente, desenvolve-se uma política de desvalorização do magistério, na medida em que se baseia a constituição da carreira docente nos pilares da privatização, da precarização e da meritocracia, em concepções tipicamente empresarias, tais como o projeto de reorganização escolar, o congelamento do salário dos professores, sua divisão funcional em categorias jurídicas distintas, a fim de retirar direitos trabalhistas, a terceirização dos serviços escolares, tais como faxina, merenda, material didático, compra e distribuição de revistas, a política do “bônus”, dentre outros tantos ataques que, no limite, reforçam esse caráter precário, pouco consistente, desatualizado e muitas vezes retrógrado do ensino público.

De modo reativo aos tradicionalismos pedagógicos, há por parte dos jovens uma grande valorização dos professores que de alguma maneira buscam “quebrar” com os formalismos presentes nessas relações professor-aluno, e que avançam na tentativa de atrair sua atenção, relacionando os conteúdos escolares às suas vivências cotidianas e, principalmente, construindo espaços que permitem sua participação nos debates e na dinâmica da aula. É interessante notar que ao tecerem suas críticas os jovens também fazem um “mea culpa”, ao reconhecerem que nem sempre colaboram para que esses saltos de qualidade nas aulas se deem, isentando os professores, ou dividindo com eles a “culpa” pela má qualidade do ensino.

Aqui, chama a atenção caráter passivo desses jovens no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, pelo fato de falarem em professores que conseguem “prender”, ou não, a sua atenção. É como se estivessem afirmando que a motivação para o estudo deve vir dos professores, como se a postura dos estudantes fosse absolutamente passiva: “eles me fazem gostar de estar aqui e me fazem estudar ou não”. Assim, o pessoalismo presente na ideia de gostar da matéria por gostar do professor, está fortemente presente na relação desses jovens com o saber escolar.

Os pontos que demarcam uma relação instrumental e assistemática dos jovens com os conhecimentos escolares (enquanto códigos especializados) devem ser compreendidos no contexto de toda uma trajetória escolar marcada por rupturas e descontinuidades na relação com essa instituição. A pouca clareza em torno do projeto formativo, por parte de professores e alunos, contribui para o desenvolvimento de uma espécie de cultura da cópia (registros mecanicamente realizados, como recurso para manter os alunos ocupados), de fixação e restrição ao que define o material didático, pautada pela busca da obtenção de notas, reificando, assim, um caráter instrumental e credencialista para a instituição escolar. Quando mencionam os processos seletivos, tais como os vestibulares e o ENEM, reconhecem as próprias limitações, afirmando que sua formação escolar não condiz com o preparo para o prosseguimento dos estudos e o ingresso direto em universidades. A busca por um curso pré-vestibular é vista por todos que o apontaram, como o momento de “aprender o que cai no vestibular”, revelando intrinsecamente o quanto à ausência de um projeto educacional coerente, frente às demandas e desafios do tempo presente, pode repercutir em casos de desigualdade de várias ordens.

A manifesta perda da centralidade e da autoridade dos conhecimentos sistematizados, científicos, artísticos, históricos, filosóficos, etc. como elementos definidores da natureza do currículo, da função social e da identidade das escolas, parece contribuir para a constituição de uma relação assistemática com o saber escolar, marcada pela flexibilidade dos conteúdos, por descontinuidades do conhecimento, pelo formalismo, pelo pragmatismo, pelo credencialismo, enfim, por premissas que no limite, corroboram o estranhamento e alienação desses jovens estudantes aprendizes.

Nesses termos, o projeto educacional voltado para os segmentos mais pobres, reafirma essa relação instrumental com o conhecimento, em especial no segmento do Ensino Médio, e em nome, principalmente, de se buscar uma escola que responda às novas configurações da sociedade e aos interesses mais imediatos dos jovens.

Quanto à Lei 10.097/00, do ponto de vista do desenvolvimento histórico das relações das juventudes com a educação e o trabalho no Brasil, esta se particulariza como sendo uma resposta jurídica e política, que se processa na superestrutura do Estado, que em grande medida atualiza as “novas” relações que se dão na estrutura produtiva da sociedade.

Essas determinações históricas que conformam as relações das juventudes com a educação e o trabalho, embora fundamentais, não foram, entretanto, analisadas a fundo, dado o recorte aqui estabelecido. No entanto, é importante compreender a Lei da Aprendizagem não como uma “nova” medida, desprovida de amarrações e pressupostos e oriunda da boa vontade do Estado, da sociedade ou dos mercados, mas sim, pela perspectiva de continuidade presente no contexto da atual legislação, quanto ao sentido de conformar a aprendizagem profissional e o trabalho juvenil em consonância com as exigências do capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido, é curioso perceber o quanto as condições econômicas e políticas equilibradas pelo Estado e pelos mercados são determinantes para a contratação de aprendizes. Assim, no contexto do assim chamado “lulismo”, percebeu-se um dinamismo progressivo no potencial de contratação de jovens aprendizes por empresas públicas, privadas e mistas.

A política de conciliação de classes, no âmbito das superestruturas e dos gabinetes, certamente, foi um elemento favorável à modelação de uma política pública que agradasse tanto aos interesses do capital, quanto aos interesses da sociedade, em especial, dos jovens mais pobres, dependentes de ações como essas.

Nesse contexto mais geral em que se delineou o “espírito” da Lei 10.097/00, pouco se falou nas articulações da aprendizagem profissional e do trabalho, com o universo escolar dos jovens. Até aqui, percebeu-se apenas a obrigatoriedade da frequência escolar como exigência para a participação dos jovens menores de idade nos programas de aprendizagem. Do ponto de vista curricular e da organização da aprendizagem profissional, não há nenhuma perspectiva que conceba a integração objetiva da aprendizagem profissional com a aprendizagem acadêmica, escolar.

Contudo, mesmo com a obrigatoriedade imposta pelo governo e com as vantagens fiscais e trabalhistas garantidas aos empregadores, e mesmo com todo o protagonismo formativo e empregatício a cargo das entidades de formação, muitas empresas ainda são resistentes à contratação de aprendizes, descumprindo inclusive, os ditames da lei, o que é passível de multa.

Em julho de 2017, Higino Brito Vieira, diretor do Departamento de Políticas de Empregabilidade do Ministério do Trabalho (MTE), afirmava que o Brasil poderia ter 939.731 aprendizes contratados aproximadamente até o fim do ano³⁶. Chegar a esse total seria possível se as empresas cumprissem a cota mínima exigida pela Lei da Aprendizagem, que é de 5%. Sobre a mesma questão do potencial de contratação de aprendizes, em 24 de dezembro de 2017, uma matéria do jornal “O Globo” sobre a contratação de aprendizes, foi assim intitulada: “No Brasil, só 310 mil jovens aprendizes foram contratados este ano”³⁷.

GRÁFICO 1. Evolução da contratação de aprendizes no Brasil (2006-17).

Fonte: MTE/IPEA – 2017.

Os dados recentes no gráfico de 2017, apontam uma linha ascendente no potencial de contratações de aprendizes entre 2006 a 2014, desacelerando esse crescimento em 2015 e praticamente despencando em 2016 e 2017. As razões dessa redução certamente se relacionam com as redefinições advindas de reformas do sistema político e econômico brasileiro decorrentes do golpe institucional de Estado dirigido por

³⁶ Fonte: <https://canaltecnico.somosensinotecnico.com.br/brasil-pode-contratar-mais-de-900-mil-aprendizes/>. Acesso em: 29/12/2017

³⁷ Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/no-brasil-so-310-mil-jovens-aprendizes-foram-contratados-este-ano-22225332>. Acesso em: 29/12/2017

Michel Temer (PMDB) e consolidado pelo Congresso Nacional³⁸ em 30/08/2016, sobre o qual não tratamos _ diretamente – nesta dissertação.

No atual contexto, marcado por reformas que atentam contra os interesses da classe trabalhadora, como a reforma da previdência, trabalhista e educacional, dentre outras medidas, as configurações do xadrez político que envolve o Estado, o mercado e a sociedade civil se alteram continuamente, fazendo com que projetos sociais e demais políticas públicas também se redefinam.

Com a Lei da Aprendizagem, por exemplo, à primeira vista, não há nenhuma medida que a altere segundo essas reformas. No entanto, a redução do contingente de funcionários determina a contratação de aprendizes, assim, com a reforma trabalhista aprovada e as recentes demissões desreguladas, incide diretamente no potencial de contratação de aprendizes pelas empresas.

O fato é que nessa nova conjuntura, diferente daquela conformada na ideia de “pacto social” e “alianças de classes”, típica do “lulismo”, as relações entre as juventudes, a educação e o trabalho, certamente, ganharão novos contornos. Como já apontamos, a reforma do Ensino Médio de 2017, é representativa dessa nova ordem educacional em curso.

Assim, com a produção deste trabalho, espera-se ter contribuído com novos estudos e pesquisas sobre o tema aqui abordado, ficando aqui traçado, como objetivo para um futuro próximo, a continuidade desse estudo em nível de doutorado, com o objetivo de apreender justamente as reconfigurações assumidas pela Lei da Aprendizagem, pela reforma do Ensino Médio, enfim, as relações entre as juventudes, a educação escolar e o trabalho a partir das reformas impostas no quadro político atual.

O resto, enfim, é história, e esta, como bem sabemos, não tem fim...

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. B. de. **Educação Profissional Para a Juventude: O Jovem Aprendiz como Modelo de Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Teologia, 2010.

ALMEIDA, S. S. de. **Educação Não-Formal e o Programa Jovem Aprendiz: Uma Análise dos seus Resultados Pelo Olhar dos Jovens e Educadores**. Dissertação (Mestrado). UERJ, 2013.

³⁸ Nas palavras de Romero Jucá (PMDB), em gravação de áudio sobre a qual nenhuma investigação consistente foi desenvolvida, tratou-se de: “[...] um grande acordo nacional, com o Supremo e com tudo”.

ARAÚJO, M. D. de O. **O Programa Aprendizagem**: Um Estudo da Formação do Jovem Aprendiz no SENAC-PE. Dissertação (Mestrado). UFPE, 2008.

BASTOS, P. **Lei Nacional de Aprendizagem**: Uma Abordagem Crítica dos Projetos de Formação de Aprendizes. Dissertação (Mestrado). UFRJ, 2011.

BISPO, P. P. G. **Formação para o trabalho**: Programa jovem aprendiz e educação para o trabalho. Dissertação (Mestrado). UNICID, 2012.

BORGES, R. C. P. **Jovem Aprendiz**: Os Sentidos do Trabalho Expressos na Primeira Experiência Profissional. Dissertação (Mestrado). UFSC, 2010.

_____. **A Política do Precariado**: São Paulo: Boitempo, 2012a.

_____. A política do precariado e a mercantilização do trabalho. Entrevista especial com Ruy Braga. **IHU- On line**. 2012b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/516283-a-politica-do-precariado-e-a-mercantilizacao-do-trabalho>. Acesso em: 25/08/2016.

BRASIL, Ministério da Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: HTTP://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM. Acesso em: 15/09/2015

_____. **Decreto Lei 5.598, de 1º de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.conexaoaprendiz.org.br>. Acesso em: 20/01/2016

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27/06/2016.

_____. **Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a regulação do trabalho de jovens na condição de aprendiz**. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 15/06/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º De Maio de 1943. Dispõe sobre a consolidação das leis do trabalho**. Brasília, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 22/06/2016.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01/04/2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Potencial de Contratação**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080814373793B0144271731550BCC/Boletim%20da%20Aprendizagem_2013%20\(2\).pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080814373793B0144271731550BCC/Boletim%20da%20Aprendizagem_2013%20(2).pdf). Acesso em: 15/07/2015.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz?** Disponível em http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem/pub_manual_aprendiz_2009.pdf. Acesso em: 21/06/2017

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/535652.pdf>. Acesso em: 11/04/2016.

BUIAR, J. **Lei do Jovem Aprendiz: A Legalização da Adultização do Adolescente Trabalhador**. Dissertação (Mestrado). UFTPR, 2009.

BURAWOY, M; BRAGA, R. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. A noção de relação com saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R.L.L. (Org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. (Org.). **Relação com o saber, formação dos Professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Juventudes Sergipanas: Relatório de pesquisa**, Aracajú: UNESCO, 2006.

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 147-161, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/viewFile/28224/30052>.

_____. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009a. Tradução de Catarina Matos.

_____. Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, vol.2, núm.1, enero, 2009b.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação**, n.10, p.89-96, 2009c.

CORROCHANO, M. C., NAKANO, M. Jovens e Trabalho. In: SPÓSITO, M. (coord.) **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

COSTA, A. C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.

DIEESE, **Juventude**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/anuario/2011/2011anuariospetrjuventude.pdf>. Acesso em: 25/09/2015.

DUARTE, N. et al. S. O Marxismo e a questão dos conhecimentos escolares. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 09, 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 3.953-3.979.

DUARTE, N., **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, D. D. **A Captura do Jovem Aprendiz Pelo Programa de Aprendizagem Comercial**. Dissertação (Mestrado). ULBRA, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GENTILI, P., SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2a ed., 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 3ª edição, 2000.

_____. (Org.). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias juvenis. Um novo nicho em meio à expansão das oportunidades de trabalho? In: MACAMBIRA, J., ANDRADE, F. R. B. (org). **Trabalho e formação profissional: Juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.

GURGEL, J. S. **Programa de Aprendizagem e Desenvolvimento de Pessoas: Fatores que Determinam a Contratação de Aprendiz**. Dissertação (Mestrado). UECE, 2011.

JIMENEZ, S. V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, CE: Mimeo, 2003.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, S. N. de. **O SENAI e a Inserção do Jovem Aprendiz no Mercado de Trabalho**. Dissertação (Mestrado). UFC, 2009.

LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACAMBIRA, J., ANDRADE, F. R. B. (Orgs). **Trabalho e formação profissional: Juventudes em transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.

MACIEL, A. P. **Suporte Organizacional, Coping e Dimensões Afetivas do Bem Estar Subjetivo: Um Estudo com Jovens Aprendiz**. Dissertação (Mestrado). PUC-GO, 2010.

MALANCHEN, J., ANJOS, R. E. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>>. Acesso em: 28/04/2016.

MARTINS, J. A. C. **A Educação e a Reprodução da Classe Trabalhadora da Pomicultura de Fraiburgo-SC e o Programa de Aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista”**. Dissertação (Mestrado). UFSC, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. 2012. 249f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências da Universidade Paulista, Bauru, 2012.

MATSUZAKI, H. H. **O Desafio da Lei da Aprendizagem: Um Estudo da Aplicação da Lei 10.097/00 como Política Pública na Inclusão de Jovens no Mercado de Trabalho**. Dissertação (Mestrado). USP, 2011.

MEDEIROS, C. de O. **O Programa Jovem Aprendiz e Suas Repercussões no Emprego dos Jovens: Um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado). UNIVALI, 2011.

MENESES, B. M. **Juventude, formação e trabalho: um estudo com jovens das camadas populares**. TESE (Doutorado). Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, L. S. de. **Juventude e Trabalho: O Sentido do Trabalho Para o Jovem Aprendiz**. UFG, 2009.

NARCISO, R de A. L. **Juventude e Mercado de Trabalho: O Programa do “Jovem Aprendiz” na Fundação CDL de Belo Horizonte-MG**. Tese (Doutorado). PUC-MG, 2012.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. *UEPG Publicatio*, Ponta Grossa, p. 77-87, jun. 2007.

OLIVEIRA, R. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PFAFFENSELLER, C. **A Formação de Jovens Para o Mundo do Trabalho a Partir da Lei da Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). UFRGS, 2014.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N., FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, R; BANDEIRA, S.P.M; LIMA, A.A.S. Pesquisas sobre a relação com o saber e com os saberes no Brasil (2000-2013): aspectos preliminares. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, nº. 06, Outubro/2016.

ROCHEX, J. Y. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 637-650, set./dez. 2006.

RODRIGUES, D.V. **O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Unicamp, 2017.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS, D. dos. **“Quem Cedo Madruga, Deus Ajuda?”** Um Estudo Sobre a Lei da Aprendizagem em duas empresas públicas de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado). UFSC, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular para o Ensino Médio**. São Paulo: 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular para o Ensino Médio**. São Paulo: 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07/03/2016.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **D. A Nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia**. 36. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigosframes/artigo036.html>>. Acesso em: 21/11/2016.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286- 293, jun. 2015.

_____; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SGARBI, L. M. C. M. **O Trabalho do Jovem Aprendiz: Uma Promessa Institucional Truncada?** Dissertação (Mestrado). UNIARA, 2010.

SILVA, J. da. **Construção da Identidade dos Jovens Aprendizes: Uma Nova Condição Operária.** Dissertação (Mestrado). UFRGS, 2011.

SILVA, M. N. R. da. **Programa de Aprendizagem Profissional: A Percepção do Ambiente Pelos Adolescentes.** UNIFOR, 2008.

SOUZA, R. M. de. **Escola e Juventude: O Aprender a Aprender.** São Paulo: Educ, Fapesp, Paulus, 2003.

SOUZA, G. COSTA, A. FERNANDES, E. N. **A proletarização do professor: Neoliberalismo na Educação.** São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009. 2ª Edição.

SOUZA, J. P. de. Apontamentos históricos da educação profissional brasileira: A Lei da Aprendizagem nº 10.097/00 e suas implicações. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 63, p. 45-63, jun. 2015.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, vol. 2, nº 12, maio, 2002. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm>. Acesso em: 17/08/2014.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06/04/2016.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. V. 16, n. 48, p. 609-810. Set-dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 10/04/2016

_____. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013. Disponível em: <http://www.cadernos.cnpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/0>>. Acesso em: 12/04/2016

_____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto: Porto editora, 2010.

_____. **O currículo do futuro: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado.** Campinas: Papirus, 2000.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas no século XXI? **Cadernos de Pesquisa**. Volume 46, n.159, p.18-37, jan/mar, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>.
em:18/04/2016

Acesso

ANEXO 1 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO – JOVEM APRENDIZ

DATA: ____/____/____

IDENTIFICAÇÃO

***Nome:** _____

Data de Nascimento: ____/____/____ **Idade:** _____

***Endereço:** _____, n° _____

Cidade: _____, **Bairro:** _____

ESCOLARIDADE

Nome da Escola: _____

Endereço: _____, n° _____

Cidade: _____, **Bairro:** _____

Em qual série do ensino médio você está: () 1º Série () 2º Série () 3º Série

Em qual turno você estuda: () Manhã () Tarde () Noite

CURSO DE APRENDIZAGEM

Nome _____ **do** _____ **Curso:** _____

Período: () 1º Período () 2º Período () 3º Período () 4º Período

Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Início da Aprendizagem: ____/____/____, **Término:** ____/____/____

EMPRESA EM QUE ATUA

Nome da Empresa: _____

Endereço: _____, n° _____

Cidade: _____, **Bairro:** _____

Contratado em: ____/____/____

Turno: () Manhã () Tarde () Noite

Setor onde trabalha: _____

Atividades desenvolvidas: _____

Salário: _____

Benefícios oferecidos pela empresa:

() cesta básica () plano de saúde () vale transporte () participação nos lucros ()
outros: _____

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

CURSO	CARGA HORÁRIA	ANO DE REALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO

--	--	--	--

DADOS PESSOAIS / COMPOSIÇÃO FAMILIAR

GRAU DE PARENTESCO	IDADE	TRABALHA (SIM OU NÃO)	TRABALHA COM CARTEIRA ASSINADA	PROFISSÃO	FAIXA SALARIAL ESTIMADA ¹

¹a) de 1 a 2 salários mínimos; b) de 2 a 3 salários mínimos; c) de 3 a 5 salários mínimos; d) acima de 5 salários mínimos.

ANEXO 2 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

1) Balanço dos Saberes

Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola, (no trabalho) e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero? (CHARLOT, 2009a).

2) Roteiro Grupo Focal: O roteiro do grupo focal foi orientado em torno da noção dos chamados dos “pilares da vida” (Charlot, 2006): família, escola, trabalho, lazer e saúde. Assim, a atividade desenvolveu-se pelos seguintes questionamentos:

A) Família: Como é a relação de vocês com a família? Vocês moram com quem? De que maneira os valores familiares estão presentes na formação da pessoa que vocês são hoje? Seus pais te motivaram a buscar um trabalho e, ainda, como acompanham a relação de vocês com o trabalho? Como seus pais acompanham sua relação com a escola? Quais são os aspectos que vocês avaliam como sendo positivos e fundamentais da família para a formação de vocês? E quais seriam os aspectos “negativos”? Quais são as principais cobranças e exigências advindas das famílias de vocês?

B) Escola: O que os motiva a virem para a escola? Qual o “lugar” da escola no contexto da vida de vocês? O que mais os atrai na relação com a escola? Como vocês avaliam as relações com as aulas, com os professores e com as disciplinas? Como vocês avaliam a aprendizagem escolar que tiveram ao longo de toda essa trajetória vivida na escola? Quais são os principais obstáculos que dificultam uma boa aprendizagem na escola? O

conhecimento aprendido na escola lhes capacita a enfrentar os desafios do mundo lá fora?

- C) Trabalho: Por que trabalhar? Como foram os processos de busca por trabalho? Como é a rotina profissional de vocês? Quais são os conhecimentos aprendidos no curso profissional? Quais são os conhecimentos aprendidos na empresa? Quais são as grandes dificuldades enfrentadas nessa rotina profissional? Quais são os pontos que vocês destacam, positiva e negativamente do trabalho na vida e na formação pessoal de vocês.
- D) Lazer: Com a rotina, como hoje se dão as relações de vocês com as atividades de lazer? O que vocês geralmente gostam de fazer para se divertirem? O que antes vocês faziam e hoje não fazem mais por falta de tempo? O que fazem hoje com o tempo livre que lhes resta?
- E) Saúde: Devido a essa rotina intensa, vocês sentem que a saúde hoje está mais abalada do que antes? De que maneira o cansaço que alegam, repercute na vida escolar de vocês? Vocês já sofreram de alguma doença relacionada ao trabalho, tal como stress, depressão, síndrome do pânico, insônia e coisas do tipo? Nesse contexto, vocês conseguem manter uma alimentação regular e saudável? Conseguem estabelecer uma boa relação com o sono e o descanso?