

MARIA ÁUREA PEREIRA SILVA

**TRABALHO E JUVENTUDE:
PSICOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA**

**PUC-CAMPINAS
2015**

MARIA ÁUREA PEREIRA SILVA

**TRABALHO E JUVENTUDE:
PSICOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia no Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

**PUC CAMPINAS
2015**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Silva, Maria Áurea Pereira.
S586t Trabalho e juventude: psicologia escolar na escola pública / Maria
Áurea Pereira Silva. – Campinas: PUC-Campinas, 2015.
172p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de
Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Escolas públicas. 3. Juventude. 4. Psicologia crítica. 5.
Trabalho - Aspectos psicológicos. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia
Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em
Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

MARIA ÁUREA PEREIRA SILVA

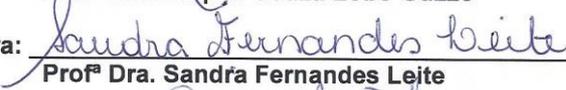
**TRABALHO E JUVENTUDE:
PSICOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA**

BANCA EXAMINADORA

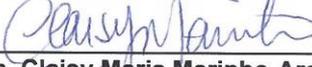
1ª Examinadora (presidente):


Profª Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

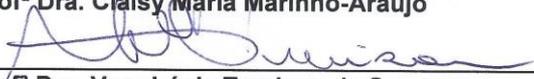
2ª Examinadora:


Profª Dra. Sandra Fernandes Leite

3ª Examinadora:


Profª Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo

4ª Examinadora:


Profª Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

5ª Examinadora:


Profª Dra. Márcia Hespanhol Bernardo

Data ___/___/___

PUC-Campinas
2015

Aos meus amados pais, Cardoso & Juliana pelo grande esforço, incentivo e dedicação constantes em toda minha trajetória de vida, e por me ensinarem a importância da aprendizagem e do envolvimento com o ser humano.

Meus sinceros agradecimentos:

À Deus, pelo dom da vida e pelo reforço constante de não me tornar indiferente às situações injustas.

À meus pais, irmãos e cunhados – Cardoso & Juliana, Mazeca, Socorro, Rosário, Ângela, Lourdes e Fezinha, Messias e Toni, pelo afeto, solidariedade, compreensão e incentivo em todos os momentos – elementos cruciais por que me nutrem como pessoa e alicerçam a minha luta na utopia de uma sociedade igualitária, com os conhecimentos da Psicologia e da Educação sendo libertadores no processo de construção da vida humana.

À minha querida família “paulistana”, Cláudia Pereira & Walter Souza, por todos os suportes recebidos nesta jornada e pela amplitude dos laços fraternos.

Aos meus familiares e amigos de Santa Rita do Passa Quatro (SP) e de São Luís (MA), pela contínua acolhida de carinho, torcida e entendimento pelos momentos de ausência, particularmente, Neto, Ana e tia Alcioneida; Lucas, Vanda, Luna, Guto, Davi, Célia, Thauanne, Erlane, dona Catarina Éleres, William Gomes e Clarisse Figueiredo.

Aos queridos que partiram durante a minha trajetória no doutorado: Jonas, Clara, Gisele, Lena, tio Napoleão, tia Hermógena e tia Fé - todos vocês me ensinaram muito, saudades...

À amiga e mana do coração – Rosana Éleres, que desde os primeiros passos para o doutorado, repartiu generosamente o seu tempo comigo e me acalentou quando sonhei, vibrei, me encantei, chorei e reclamei.

Ao querido Nil, pelo constante suporte emocional, tão necessário para levantar a cada queda, desânimo e saudade – você querido, é anjo e companheiro que recebi de presente.

A todos os meus professores, da educação básica à superior, em particular às professoras Cici Amorim e Dilú Freitas (in memoriam), Pereira Júnior, Raquel Guzzo e Márcia Hespanhol - que participaram de minha formação pessoal, profissional, e com suas peculiaridades foram exemplos de competência e dedicação à educação.

Aos professores da Universidade São Francisco (USF), Ana Paula Noronha, Acácia Angeli, Maria Cristina Joly, Firmino Sisto e Fabian Rueda – valeu muito a aprendizagem, mesmo na dor de uma escolha equivocada, por que foi no conflito de ideias e ações, que refloresceu em mim a ousadia de mudança para me tornar coerente comigo e com o exercício da profissão.

À minha orientadora, professora Raquel Souza Lobo Guzzo, pela coragem e determinação na luta constante por uma Psicologia libertadora e comprometida com melhores condições de vida – você é digna da minha admiração; pelo estímulo e apoio dispensados nos momentos difíceis, de desorientações e choramingas, por acreditar quando eu desacreditei – tanto os amparos quanto as sacudidelas foram úteis.

Ao Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação – especialmente, Adinete Mezzalana e Máisa Ribeiro, pelos estudos e deliciosos cafés da tarde, guardados na “parede da memória” com uma tela colorida de um período da minha vida; aos solidários colegas Ana Paula Moreira, Flávia Ribeiro, Walter Faria, Jacqueline Meireles, Cristina Pinho e Luiz Roberto de Faria; aos conviventes Raquel Tizzei, Etienne, Mariana Rodrigues, Larissa Baima, Fernanda Furtado, Simone Nogueira; e estudantes de Iniciação Científica: Michel, Lucas, Marianinha, Priscila, Antonio, Lucian, e em particular, Thaisa Thotollo e Juliana Bernal.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas, Prof^a Vera Lúcia Trevisan de Souza pela constante disponibilidade, compreensão e zelo no exercício dessa função.

Às pessoas que trabalham na Secretaria – Elaine, Eliane, especialmente, Maria Amélia Gonçalves e Caroline Cazonatto – pela frequente disposição não somente em explicar, mas pela paciência e por viabilizar soluções para os trâmites da burocracia.

Aos colegas da PUC, Rauni Jandé e Ana Flávia Luz pelas “tiradas” e risadas que muitas vezes me alegraram, e pela partilha da vida.

À todas as professoras que compõem a Banca Examinadora desta tese, particularmente, a Claisy Marinho-Araújo e Márcia Hespanhol Bernardo que estavam na Banca de Qualificação,

pelo desvelo da leitura e pelas contribuições que enriqueceram e possibilitaram reflexões para a elaboração desta tese, e principalmente, para estudos posteriores.

À CAPES pelo auxílio financeiro, sem o qual se tornaria mais difícil a aprendizagem no doutorado.

*Ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, pelo incentivo – de várias formas - para continuar essa jornada. Aos **estimados companheiros**, especialmente, Rosana Éleres, Denise Bessa, Francisco Souza e Carla Vaz – da Psicologia; Almir Ferreira Júnior – da Filosofia e César Labre – da Economia, que embora distantes geograficamente, foram presentes em afeto e nos diversos desafios enfrentados no processo de doutorado.*

Aos profissionais do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – NAEĐ Noroeste, pela oportunidade de aprendizagens e reflexões sobre a Escola e sua dinâmica.

*À todos os **atores da Escola** de Ensino Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – em especial, a vice-diretora, a orientadora pedagógica e os **jovens da EJA que participaram da pesquisa** - pela colaboração e respeito dispensados durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.*

A ESCOLA

Escola é... o lugar onde se faz amigos
Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar, é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico... numa escola assim, vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Paulo Freire (1974)

RESUMO

SILVA, Maria Áurea Pereira. Trabalho e Juventude: Psicologia Escolar na Escola Pública. 2015. 210 fl. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas-SP.

A raríssima presença do psicólogo escolar na rede brasileira de ensino pública, possivelmente apresenta lacunas, como a falta de um trabalho, no âmbito da orientação profissional, que considere a discussão da díade escola e trabalho como categorias relevantes da vida material em uma sociedade dividida em classes. Ao suscitar essa carência, buscou-se conhecer melhor essas duas categorias. Para tanto, defende-se a tese de que a Psicologia não está inserida no cotidiano da escola, portanto, essa ciência não está envolvida com a juventude de classe popular. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar concepções de jovens de classe popular, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental, sobre a articulação entre escola e trabalho como elemento fundamental da vida humana. O percurso metodológico baseou-se na modalidade qualitativa, à luz do método Materialista Histórico e Dialético; a pesquisa orientou-se por procedimentos éticos, por um roteiro de entrevista composto de quatro dimensões: Pessoal; Escolar; Trabalho; e Expectativas de Futuro, e por informações que foram registradas nos diários de campo. A fundamentação teórica foi construída em quatro eixos estruturantes: 1) A vida cotidiana e o trabalho no Capitalismo contemporâneo; 2) Educação e Trabalho; 3) Juventude e Classe Social; e 4) Psicologia Escolar e Trabalho. Os dados foram dispostos a partir das quatro dimensões que subsidiaram o encaminhamento da investigação e orientaram as análises. Os resultados mostraram que muitos jovens trabalham, embora em condições salariais precárias; eles reconheceram a escolaridade como instrumento que possibilita a ascensão pessoal, profissional e social – muitos verbalizaram a vontade de cursar o ensino superior. Os resultados também sugerem a importância da atuação do psicólogo no ambiente escolar, de forma integral, especialmente, em programas educacionais, cujos participantes apresentam vulnerabilidades referentes à sua trajetória de vida em âmbito histórico, econômico e social.

Termos de indexação: Psicologia Escolar, Trabalho, Juventude, Escola Pública, Psicologia Crítica.

ABSTRACT

Silva, Maria Áurea Pereira. Work and Youth: School Psychology at Public School. 2015. 210 p. Thesis (Doctoral Program in Psychology) – Catholic University of Campinas, Life Sciences Center, Psychology Post-Graduation Program, Campinas-SP.

The very rare presence of a school psychologist in the Brazilian public teaching school net presents gaps, as the lack of a job, in the professional orientation field, which considers the discussion of both school and the work world as relevant categories of material life in society divided into classes. By mentioning this gap, it was aimed to know better these two categories. In order to do that, it is defended the thesis that psychology is not inserted in the public school day life, therefore, it is not involved with youth, mainly, in its professional orientation practice, which does not face the discussion of education to the work world in the capitalist system. In this perspective, the present study aimed to analyze youths' conceptions, students of Adults and Youths Education (EJA), who take the second phase of Fundamental School, about the articulation between school and work as a fundamental element of human life. The methodologic way was based upon a qualitative model, under the light of Historic and Dialect Materialist method; the research was guided by ethics procedures, by an interview guide with the following dimensions: Personal; Schooling; Work; and Future Expectations, and by information which were recorded in Field Rollcalls. The theoretical basis was built starting from four structural axles: 1) The day life and work in contemporaneous Capitalism; 2) Education and Work; 3) Youth; and 4) School Psychology and Professional Orientation. The data were set from the four dimensions that undertook the investigation way and guided the analysis. The outcomes showed that many participants of this research studied and worked, although in poor conditions; and had the acknowledgment of school learning as a tool that enables personal, professional and social growth – many of them spoke about their dreams to take a University course. The analysis were performed from each one of the four mentioned dimensions, and conclude that the school psychologist action in public school is relevant because it enables students and the others from school community, the practice of reflections and analysis about concrete reality towards emancipation.

Indexation Terms: School Psychology, Work, Youth, Public School, Critical Psychology.

RÉSUMÉ

Silva, Maria Áurea Pereira. Travail et Jeunesse: Psychologie Scolaire à l'École Publique. 2015. 210 feuilles. Thèse (Doctorat en Psychologie) – Pontificale Université Catholique de Campinas, Centre de Sciences de la Vie, Programme de Post-Graduation en Psychologie, Campinas-SP.

La faible présence du psychologue scolaire dans le réseau brésilien d'enseignement public nous révèle une déficience en ce qui concerne l'orientation professionnelle des étudiants. Ce fait entraîne une absence de discussion du binôme école et monde du travail en tant que des catégories importantes de la vie matérielle dans une société divisée en classes. Dans ce travail, nous avons analysé ces deux catégories tout en constatant que la Psychologie n'est pas insérée dans le quotidien de l'école publique. Nous avons constaté qu'elle n'est pas présente en tant que pratique au sein de la jeunesse concernant sa pratique d'orientation professionnelle et n'entame pas pour autant la discussion de l'éducation pour le monde du travail au système capitaliste. Dans cette perspective, cette étude a eu pour but d'analyser les conceptions de jeunes, des étudiants de l'Éducation de Jeunes et Adultes (EJA), coursant la deuxième phase de l'Enseignement Fondamental, sur l'articulation entre l'école et le travail comme un élément fondamental de la vie humaine. Le parcours méthodologique s'est basé sur la modalité qualitative, à la lumière de la Méthode Matérialiste Historique et Dialectique. La recherche s'est orientée vers les procédures éthiques, à travers un itinéraire d'enquête composé par les dimensions suivantes: Personnelle; Scolaire; Travail; et des Expectatives d'Avenir, et par des informations prises dans des Registres Journaliers de Champ. La fondation théorique a été construite à partir de quatre axes structurants: 1) La vie quotidienne et le travail au capitalisme contemporain; 2) L'Éducation et le Travail; 3) La Jeunesse; 4) La Psychologie Scolaire et l'Orientation Professionnelle. Les données ont été disposées à partir des quatre dimensions qui ont soutenu la recherche et ont orienté les analyses. Les résultats ont montré que plusieurs participants de la recherche étudiaient et travaillaient, bien que dans des conditions précaires, et ont fait la reconnaissance de cette apprentissage scolaire comme un instrument rendant possible une ascension personnelle, professionnelle et sociale – beaucoup d'entre eux ont exprimé le rêve de suivre l'enseignement supérieure. Les analyses ont été réalisées à partir de chacune des quatre dimensions citées et présentent la conclusion que l'action du psychologue scolaire dans l'école publique est importante puisqu'elle rend possible la réflexion et l'analyse de la réalité concrète visant l'émancipation, aussi bien de la part des étudiants que des autres membres de la communauté scolaire.

Mots Clés : Psychologie Scolaire, Travail, Jeunesse, École Publique, Psychologie Critique.

ÍNDICE DE SIGLAS

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico e Dialético

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

OP - Orientação Profissional

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNJ - Política Nacional de Juventude

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a
Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SNJ - Secretaria Nacional da Juventude

SUMÁRIO

I . APRESENTAÇÃO	22
1.1. Justificativa	23
1.2. Problema de Pesquisa	28
1.3. Pressuposto da Pesquisa	29
1.4. Tese	29
1.5. Objetivos	29
Geral	29
Específicos	29
II . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
1. A VIDA COTIDIANA E O TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	31
1.1. Período do Imperialismo	36
1.2. A Intensa Explosão do Capitalismo (1945-1978)	40
1.3. O Trabalho no Capitalismo Contemporâneo	45
1.4. O Trabalho e a Vida Cotidiana	54
2. EDUCAÇÃO E TRABALHO	58
2.1. Trabalho e Educação no Capitalismo	61
2.2. Políticas Educacionais de acesso à Educação para o Trabalho	66
3. JUVENTUDE E CLASSE SOCIAL	79
3.1 O conceito de Juventude	79
3.2. A expressão Classes Sociais	82
4. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E PSICOLOGIA ESCOLAR	94
III. MÉTODO	100
1. Fundamentos Metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético	101
2. Contexto da Pesquisa	106
3. Cenário da Pesquisa	108
4. Participantes	109
5. Instrumentos e procedimentos de coleta de informações	110
6. Procedimentos Éticos	112
IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES	114
1ª Dimensão – Pessoal	115
2ª Dimensão – Escolar	122

3ª Dimensão – Trabalho	127
4ª Dimensão – Expectativas de Futuro	130
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
VI. REFERÊNCIAS	144
VII. ANEXOS.....	160
ANEXO I - Declaração da PUC-Campinas	161
ANEXO II - Carta de autorização para a sua inserção como pesquisadora dessa instituição escolar	163
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	165
ANEXO IV - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.....	167
ANEXO V – Dimensões - Roteiro de Entrevista semiestruturada.....	169
ANEXO VI – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	171
ANEXO VII - Índice de Tabelas.....	176
Anexo VII – Estudantes da EJA II em 2014 – Faixa Etária.....	177
Anexo VIII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Naturalidade.....	177
Anexo IX – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Estado Civil	178
Anexo X – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Bairros onde moram.....	178
Anexo XI – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Com quem moram.....	179
Anexo XII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Profissão do Pai	180
Anexo XII-A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Profissão da Mãe.....	181
Anexo XIII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Escolaridade do Pai	182
Anexo XIII-A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Escolaridade da Mãe	183
Anexo XIV – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Atual Escolaridade e Sexo	183
Anexo XV – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 1.....	184
Anexo XV - A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 2	185
Anexo XV- B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 3	186
Anexo XV- C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 4	187
Anexo XVI – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 1.....	188
Anexo XVI- A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 2.....	189

Anexo XVI- B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 3.....	190
Anexo XVI- C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 4.....	191
Anexo XVII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 1	192
Anexo XVII- A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 2.....	192
Anexo XVII- B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 3.....	193
Anexo XVII- C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 4.....	194
Anexo XVIII— Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Quanto tempo estudou em escola pública	195
Anexo XIX – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 1	196
Anexo XIX - A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 2.....	197
Anexo XIX - B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 3.....	199
Anexo XIX - C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 4.....	200
Anexo XX – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 1	201
Anexo XX - A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 2	202
Anexo XX - B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 3	203
Anexo XX - C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 4	204
Anexo XXI - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 1.....	205
Anexo XXI - A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 2.....	206
Anexo XXI - B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 3.....	207
Anexo XXI - C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 4.....	208

Anexo XXII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha? Faz o quê/ sua função atual?	209
Anexo XXIII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha? Faz o quê/ sua função atual?	210
Anexo XXIII – A -. Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha? Faz o quê/ sua função atual?	211
Anexo XXII – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha? Faz o quê/ sua função atual?	212
Anexo XXIII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?.....	213
Anexo XXIII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?.....	213
Anexo XXIII – B Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?.....	214
Anexo XXIII - C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?.....	215
Anexo XXIV - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?	216
Anexo XXIV – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?	216
Anexo XXIV – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?	217
Anexo XXIV – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?	218
Anexo XXV - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)	219
Anexo XXV - A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)	220
Anexo XXV – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)	221
Anexo XXV – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)	222
Anexo XXVI - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?	223
Anexo XXVI – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?	224
Anexo XXVI – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?	225

Anexo XXVI – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?	226
Anexo XXVII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?.....	227
Anexo XXVII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?.....	228
Anexo XXVII – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?.....	229
Anexo XXVII – C -Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?.....	230
Anexo XXVIII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?.....	231
Anexo XXVIII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?.....	232
Anexo XXVIII – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?.....	233
Anexo XXVIII – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?.....	234
Anexo XXIX - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?.....	235
Anexo XXIX - A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?.....	236
Anexo XXIX – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?.....	237
Anexo XXIX - C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?.....	238
Anexo XXX - O que você espera do futuro?	239
Anexo XXX – A - O que você espera do futuro?.....	240
Anexo XXX – B - O que você espera do futuro?.....	241
Anexo XXX – C - O que você espera do futuro?	242
Anexo XXXI - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?	243
Anexo XXXI - A - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?	244
Anexo XXXI - B - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?	245
Anexo XXXI - C - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?	246

Anexo XXXII - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?	246
Anexo XXXII – A - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?	247
Anexo XXXII - B - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?	248
Anexo XXXII - C - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?.....	249
Anexo XXXIII - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?	250
Anexo XXXIII – A - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?	251
Anexo XXXIII – B - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?	252
Anexo XXXIII – C - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?.....	253
Anexo XXXIV – Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar? ..	254
Anexo XXXIV – A - Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?	255
Anexo XXXIV – B - Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?	256
Anexo XXXIV – C - Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?	257
Anexo XXXV - Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?	258
Anexo XXXV – A -Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?	259
Anexo XXXV – B - Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?	260
Anexo XXXV – C - Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?	261

I . APRESENTAÇÃO

1. Justificativa

A partir da graduação em Psicologia, meu projeto de vida pessoal, profissional e social envolveu-se com os desafios e potencialidades relacionados com o desenvolvimento humano, por intermédio da Psicologia Escolar. Esse projeto possui constantes e diversos questionamentos, interesses, lutas e buscas contínuas, além de uma trajetória assinalada pela vontade de desenvolver melhor a ação, de contribuir no processo de formação do psicólogo, ainda que de forma modesta, para a superação das desigualdades - em nosso país e região nordeste -, especialmente, a econômica, a social e a educacional. Para isso, tenho a consciência de que há muito o quê aprender, compreender, fazer, desvelar, participar e intervir no processo de mudança da sociedade.

O interesse pela temática juventude e trabalho surgiu inicialmente com as discussões em sala de aula e as experiências práticas, vividas enquanto docente do curso de Psicologia - da Universidade Federal do Maranhão -, implicada especialmente, com as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Psicologia do Desenvolvimento Adolescente, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Escolar, e posteriormente, Supervisão de Estágio. Ao assumir a supervisão de estágio obrigatório em Psicologia Escolar, no período de 1998 a 2008, compareceu no ambiente escolar, a demanda da Orientação Profissional (OP) para a juventude de classe popular em escolas públicas, da zona urbana de São Luís-MA. A partir dessa solicitação reapareceram questionamentos, relativos às práticas da ciência psicológica às práticas da educação formal.

No que concerne à Psicologia, citam-se algumas questões: a Psicologia Escolar, historicamente, tem orientado as pessoas de forma ética para a inserção no mundo do trabalho? Os psicólogos, na orientação profissional, levam em consideração a realidade política e econômica da sociedade em que vivemos? As pessoas que nascem em condição social e economicamente desfavorecida não desejam ou não tem vocação para completarem a educação básica ou fazer um curso de nível superior, considerado oneroso, como por exemplo, a medicina e a odontologia? Todas as pessoas em nossa sociedade podem escolher e fazer um curso superior? Por que umas pessoas podem fazer a escolha profissional e outras,

embora possam escolher, não podem realizar o curso? Como ocorre a trajetória de trabalho para a juventude de diferentes classes sociais?

No que se refere à educação formal, a principal questão é a seguinte: a escola em sua trajetória de ensino prepara crianças e jovens de classe popular¹ para o mundo do trabalho? Justifica-se o recorte de classe – tanto em relação à Psicologia, quanto em relação à Escola – quando se considera que existem muitos brasileiros inseridos na mencionada classe social. Embora em 2013, o Brasil tenha subido uma posição no ranking mundial de desenvolvimento humano, ocupa o 79º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), este país continua abaixo de outros países latino-americanos, como o Chile, a Argentina e o Uruguai (PNUD, 2013). Assim, são 15,7 milhões de pessoas que vivem na pobreza, dos quais, 6,53 milhões continuam abaixo da linha de pobreza – definida pelo governo, abaixo de R\$ 70,00 (setenta reais) per capita ao mês, com base no valor proposto pelo Banco Mundial (IPEA, 2013).

Ademais, o Maranhão, onde nasci, resido e trabalho, é um Estado marcado pela intensa desigualdade econômica, social e todas as outras advindas destas, como o inaccessível ou o acesso deficitário à educação formal. No ranking referente abaixo da linha de pobreza, a citada unidade da federação, ocupa o 27º lugar no país, o que significa 26,3% da população maranhense.

Desse modo, a partir do exposto, compreende-se que a psicologia, inserida no ambiente escolar e responsável pela orientação profissional, não pode continuar negligenciando ou ignorando em sua teoria e prática as condições materiais de vida dessa população. O norteamento oferecido pela Psicologia no Brasil, desde a década de 1960, para a orientação profissional, relaciona-se diretamente à compreensão do trabalho profissional em nível superior.

Todavia, levando-se em consideração que jovens brasileiros que pertencem à classe popular, quando tem acesso à educação formal, esta ainda é incipiente, especialmente, nas modalidades de ensino médio e superior, observa-se que, a orientação profissional oferecida pela psicologia, historicamente, tem descuidado desse serviço, não somente porque é uma minoria da juventude que conclui os mencionados níveis educacionais, mas, também, porque em geral, esse serviço tem

¹ A expressão classe popular é aqui utilizada, no sentido de um grupo social que, em oposição à elite nacional, apresenta carência nos aspectos político, econômico, educacional, cultural e ideológico, na medida em que é excluído da tomada de decisões e tem privações quanto ao desenvolvimento das potencialidades humanas (Montaño, 1994).

sido oferecido a uma reduzida população jovem. A realidade brasileira tem apresentado de modo veemente, que a juventude vive a crise de exclusão no mundo do trabalho, além de serem mais atingidos pelos altos índices de desemprego, os poucos jovens empregados estão intensamente sujeitos a empregos com baixíssimos salários, longas jornadas e frágeis condições de trabalho.

A prática da educação formal, junto à juventude de classe popular em processo de formação para o mundo do trabalho, tem sido ineficiente, apesar das diretrizes que norteiam a escola apontarem como um dos seus deveres, ao longo da história, a preparação para o trabalho, e atualmente, a proposta de preparação para a vida. Considera-se a educação como um conhecimento que deve envolver-se com a emancipação humana, e compreende-se a centralidade do trabalho enquanto mediação para a realização do homem histórico, mas questiona-se o paradigma do mercado aplicado à escola - lógica neoliberal -, que não concebe a responsabilidade social dessa instituição, mas apenas e parcialmente, como função tradicional no preparo para o trabalho alienado.

Ao se observar a prática e analisar o que a escola tem feito em suas ações cotidianas com a classe popular, mostra-se a perspectiva de mercado de trabalho como ação prioritária para a empregabilidade deficitária e ou transitória e não para a formação profissional do ser humano. Parece não ser relevante que o ensino tenha conteúdos específicos que preparem para esta ou aquela profissão. Até mesmo na alfabetização se faz presente a perspectiva do mercado de trabalho – a aprendizagem da leitura e da escrita, visam um melhor emprego, e não, por exemplo, uma leitura que leve à compreensão de homem e de mundo no âmbito profissional. A escola tem contribuído para o mercado de trabalho e não para a compreensão do mundo do trabalho, especialmente, quando deixa de lado suas funções sociais relacionadas ao saber crítico sobre o mundo do trabalho – deixar de preparar os jovens, considerando a crítica do trabalho alienado, é uma forma de aprontar o ser humano para ocupar um lugar de alienação na sociedade. Conquanto em nosso país existam leis que norteiam a Educação nacional, nem sempre estas são cumpridas de modo satisfatório para o desenvolvimento humano.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 205 e 206, estabelece a Educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, e determina que sua finalidade relaciona-se ao desenvolvimento humano, a cidadania e a

qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 – institui, em seus primeiros artigos, que a aprendizagem escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). De acordo com essa Lei, a relação entre a educação e o trabalho, compreendida na expressão “preparação para o trabalho”, deverá instituir-se em dois níveis educacionais: a Educação Básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a Educação Superior.

Em estudo realizado sobre escola e adolescentes de grupos populares do meio urbano brasileiro, ao analisar o sentido da escola e os valores internalizados por essa classe social, Fonseca (1994), enfatiza a importância da Escola e chama à atenção para a revisão de aspectos envolvidos nas experiências do dia-a-dia dessa instituição de aprendizagem. A Escola é um ambiente que deve propiciar socialização e outros conhecimentos que servem à vida do ser humano, especialmente, àqueles que estão em processo de formação. Todavia, estudos, além do mencionado, revelam que a Escola em seu cotidiano vive - ora produzindo, ora reproduzindo - as contradições da sociedade. Nesse sentido, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica², contribuem a partir das diretrizes recomendadas, com a análise de que o processo educacional está intrinsecamente relacionado ao contexto econômico, das políticas públicas e das políticas sociais (CFP, 2013).

A partir do que foi explanado, enfatizo que o descompasso entre a teoria e a prática da ciência psicológica, evidenciado a partir de minha experiência, tem instigado, continuamente, o meu interesse pela busca da realidade concreta, vivida pela juventude de classe popular diante desses dois fenômenos, educação e trabalho, especialmente, no que concerne à caracterização dos limites e possibilidades, materializados nas dificuldades, trajetórias e aspirações da juventude, no que se refere à inserção e permanência no mundo do trabalho. Uma dessas dificuldades, observadas por mim nessa experiência, diz respeito à falta de condições econômicas e sociais, que entram ou dificultam – atualmente em

² As Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica, constituem um documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), com o objetivo de subsidiar a atuação de psicólogos(as) na Educação Básica, no que concerne à melhoria da qualidade da Educação brasileira. Esse documento norteou-se nas diretrizes da Política Nacional de Educação e nos Ensinamentos Teóricos e Éticos da Psicologia (CFP, 2013).

menor grau - a participação assídua de muitos jovens de classe popular à escola. Em consequência, a essa situação, somam-se, entre outras, o trabalho realizado com jornada diurna, para garantir a sobrevivência.

A citada vivência profissional e sindical ampliou meus questionamentos, especialmente quanto à dimensão histórica dos acontecimentos, no que concerne à articulação entre o passado, o presente e o futuro, tanto em relação à Psicologia, quanto ao trabalho e a escola, enquanto instituição pública. Em meu trabalho na UFMA, ao tomar conhecimento de algumas publicações do Grupo de Pesquisa: Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação – Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, houve identificação de minha parte, ao mirar a possibilidade de atuar a partir da perspectiva da Psicologia Crítica, e vislumbrei estudar com este grupo, confiando na possibilidade de ampliar meus conhecimentos.

A minha participação nesse grupo tem favorecido a compreensão de que a Psicologia Escolar, ao utilizar a orientação profissional, pode contribuir no acompanhamento e desenvolvimento histórico do trabalho, enquanto categoria fundamental do ser social, considerando-se que isto implica no entendimento do trabalho como uma categoria ontológica da vida humana. Desse modo, esta proposta de pesquisa tem como temática principal, o trabalho para a juventude de classe popular e suas interfaces com a escola pública.

Para tanto, o presente estudo apresenta a seguinte estrutura: I - **Introdução**, na qual apresento: 1.1 – Justificativa; 1.2 - Problemas de pesquisa; 1.3 – Pressupostos da Pesquisa; 1.4- Tese; 1.5 – Objetivos. II - **Fundamentação Teórica**, baseada em três eixos estruturantes de discussão, a saber: **1.-** A vida cotidiana e o trabalho no capitalismo contemporâneo – no qual discuto brevemente a gênese do sistema capitalista, passando pelas seguintes fases: 1.1 - Período do Imperialismo; 1. 2 - A intensa explosão do capitalismo; 1. 3 - O capitalismo contemporâneo; e 1. 4 - O trabalho na vida cotidiana. **2** - Educação e Trabalho – onde exponho que a partir da Divisão Internacional do Trabalho ocorreram choques e reestruturações, que exigiram novo perfil de atualização do trabalhador. Para isso, discute-se em subitens: 2.1 - Trabalho e Educação no Capitalismo; e 2. 2 – Políticas Educacionais para o acesso à Educação para o Trabalho. **3** - Juventude e Classe Social – onde realizo reflexões relacionadas a algumas origens históricas do conceito de classes sociais. A seguir, faço breves comentários relacionados ao

conceito de juventude, e evidencio a compreensão de que há várias juventudes existentes na sociedade de classes. Apresentam-se também as Políticas Públicas que foram implantadas, no Brasil, para a juventude; **4 – Orientação Profissional e Psicologia Escolar**, no qual se discorre brevemente sobre a história da orientação profissional no Brasil e posteriormente, discute-se algumas articulações desta com a psicologia escolar. **III - Método**, no qual enuncio os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético; o contexto, o cenário, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de informação, e os procedimentos éticos da pesquisa. **IV - Resultados e Discussões** – ao considerar-se que o objetivo geral deste estudo é analisar concepções de jovens de classe popular, de 15 a 24 anos de idade, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a articulação entre escola e trabalho como elemento de produção humana na sociedade. Os Resultados e Discussões são apresentados considerando-se as quatro dimensões que nortearam a pesquisa, o diário de campo e a proposta de tese. **V – Considerações Finais**; **VI - Referências bibliográficas**; e **VII - Apresentam-se os Anexos**.

2. Problema de Pesquisa

O serviço de orientação profissional, oferecido no Brasil, pela Psicologia Escolar, historicamente, não tem enfrentado a discussão sobre o mundo do trabalho para a juventude de classe popular, que trabalha e ou cursa a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, não ocorre o desvelamento referente à atividade humana, possível via de acesso à mudança social, coletiva e à emancipação; 2) O processo educativo formal das crianças e jovens, oferecido na escola pública brasileira, aliena para o trabalho; e

A inserção dos jovens torna-se cada vez mais difícil no trabalho, especialmente, pelas altas taxas de desemprego, trabalho informal, baixa remuneração e proteção social. No Brasil, é frequente a falta de acesso de jovens à educação, a permanência na escola e o ingresso em um trabalho digno. Em 2013, em nível nacional, a elevada taxa de evasão escolar mostra que, um em cada quatro estudantes que inicia o ensino fundamental afasta-se da escola antes de completar a última série. O índice de desemprego juvenil em 2013 foi de 13,8%, o dobro de desemprego geral no Brasil. Esta condição é ratificada quando este país apresenta-se como a terceira maior taxa (24,3%) de abandono escolar entre os cem

países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e tem ainda um IDH menor que a média entre os países da América Latina e Caribe.

3. Pressuposto da Pesquisa

O pressuposto desta investigação fundamenta-se na Psicologia Crítica, como a abordagem psicológica que subsidia uma nova proposta de orientação profissional - voltada para jovens de classe popular, trabalhadores, estudantes da escola pública brasileira – capaz de propiciar o processo de emancipação em relação à articulação entre escola, trabalho e a escolha profissional futura.

4. Tese

Minha tese configura-se pela asserção de que a Psicologia no exterior da escola pública não está envolvida com a juventude, especialmente, em sua prática de orientação profissional, onde não enfrenta a discussão da educação para o mundo do trabalho no sistema capitalista.

5. Objetivos

Geral

- Analisar concepções de jovens de classe popular, de 15 a 24 anos de idade, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a articulação entre escola e o mundo do trabalho como elemento de produção humana na sociedade.

Específicos

- Caracterizar a trajetória pessoal, escolar e de trabalho desses jovens;
- Identificar os nexos feitos por esses jovens em relação à aprendizagem oferecida pela escola e o mundo do trabalho;
- Detectar o projeto de vida desses jovens no âmbito pessoal, escolar e do trabalho;
- e
- Caracterizar o que atores da escola – cenário da pesquisa - pensam sobre o papel dessa instituição de ensino.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A VIDA COTIDIANA E O TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Um capitalismo humano, social, verdadeiramente democrático e eqüitativo é mais irreal e utópico que o socialismo. O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente por razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas da reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e as “leis” do mercado (Wood, 1995/2003, p. 7-8).

Este primeiro eixo tem como objetivo relacionar o Capitalismo Contemporâneo à vida cotidiana do trabalho. Para isso, fez-se um breve percurso histórico do capitalismo, considerando alguns aspectos, como a formação do referido sistema, a sua efetivação e crescimento – período imperialista, a sua nova impulsão em nível mundial, depois da Segunda Grande Guerra, o trabalho no capitalismo contemporâneo com o seu caráter flexível, terceirizado e de informalidade, e o trabalho e seus impactos no dia-a-dia do trabalhador.

Para compreender o *Capitalismo*³ *Contemporâneo*⁴ e seus impactos na vida cotidiana do homem no mundo do trabalho, considera-se que sejam necessárias discussões, embora concisas, referentes às mudanças ocorridas nas sociedades em âmbito mundial, em diferentes momentos históricos do *crescimento e desenvolvimento econômico*⁵ desse sistema, cuja base está nos meios de produção e distribuição, que são de caráter privado e visam a lucratividade.

Os modos de produção constituem a forma pela qual os homens, em

³ Capitalismo - sistema econômico e social apoiado na propriedade privada dos meios de produção e na constituição dessa produção, tendo em vista o lucro, obtido por intermédio do trabalho pago e do êxito na relação de troca de um bem por outro (Ferreira, 2010).

⁴A expressão *Capitalismo Contemporâneo* será aqui utilizada em alusão à segunda metade do século XX, quando o capitalismo assumiu de maneira veemente a forma globalizada e um novo período imperialista, demarcado pela tendência do capital em impulsionar a produção, o autofinanciamento e a efetivação do valor em dimensão internacional, propiciando, assim, intensas transformações, que influenciaram sobremaneira os processos produtivos, as relações sociais e de governo (Costa, 2008).

⁵ Vários economistas usam ambas as expressões (crescimento e desenvolvimento econômico) como sinônimas, mas, Schumpeter, em 1911, foi o primeiro a diferenciá-las. Neste estudo, elas são utilizadas a partir das distinções feitas pelo filósofo e economista indiano Amartya Kumar Sen, cuja compreensão de desenvolvimento econômico, além de referir-se ao aumento do Produto Interno Bruto, renda pessoal, industrialização e avanço tecnológico, relaciona-se também, sobretudo, a outras variáveis como educação e saúde, que melhoram a condição de vida e fortalecem a liberdade humana. Sen (1999), acrescenta ainda que o crescimento econômico não pode ser um fim em si mesmo, e que este crescimento somente terá sentido, se for considerada a distribuição de renda e a justiça social.

organização na sociedade, produzem o seu sustento; nesta discussão, os modos de produção fazem alusão às ideias do materialismo histórico, isto é, aos modos de vida em diferentes circunstâncias do desenvolvimento do homem (Marx & Engels, 1846/2007; Fontana, 2000/2004; Paulo Netto & Braz, 2008). O modo de produção, além de ser a categoria essencial do materialismo histórico, se constitui também, como afirmou Engels, uma das ideias mais sábias de Marx. Neste sentido, Wood (1995/2003) argumenta que, no materialismo histórico, o modo de produção é o conceito que mais preparado para funcionar. Apesar do surgimento e consistência do Capitalismo, enquanto organização produtiva de destaque ao longo da História, outros modos de produção existiram antecederam o mencionado sistema.

Ao considerar essa anterioridade, aponta-se Marx, que analisa os modos de produção em várias obras de sua autoria como Formações econômicas pré-capitalistas, onde esse filósofo revolucionário afirma que a constância da apropriação do modo de produção leva à complexidade na mudança, uma vez que as antigas formas de domínio vão se tornando consolidadas (Marx 1964/1985).

Ocorreram quatro diferentes⁶ formas de relações de produções: comunidade primitiva, escravidão, Feudalismo e Capitalismo. Esses sistemas econômicos, políticos e sociais relacionaram-se intrinsecamente ao modo como a sociedade se organiza para produzir os recursos necessários à existência do homem, ou seja: referiram-se ou referem-se à forma como a sociedade responde à materialidade da vida, atendida pelo desenvolvimento do trabalho humano (Marx 1964/1985; Beaud, 1981/1991; Lemarchand, 2007).

A formação do sistema capitalista ocorreu na passagem da Média para a Idade Moderna, no centro de sociedades mercantis da Europa Ocidental. No século XIII e XIV, com o aparecimento das cidades e o desenvolvimento econômico, surgiu no continente europeu uma nova classe social denominada burguesia, que almejava o lucro por meio das atividades comerciais. Nesse contexto, marcado pela expansão da economia, a burguesia, juntamente com os banqueiros e cambistas, contribuiu com os primeiros estágios das ideias capitalistas, isto é, com as concepções

⁶ De acordo com Beaud (1981/1991), professor de Ciências Econômicas do Departamento de Economia Política da Universidade de Paris VIII, pesquisador de temas econômicos contemporâneos, como o Capitalismo, além dos mencionados sistemas, ocorreu a experiência de um sistema comunista, cuja primazia baseou-se nos interesses da sociedade sobre os indivíduos - socialismo.

relacionadas às vantagens, ao controle da produção e ao acúmulo de riquezas, entre outras (Wood, 2001; Beaud, 1981/1991).

Nos séculos XVI e XVII, concretizou-se o estágio embrionário do Capitalismo, nomeado Comercial, Mercante ou Pré-Capitalismo, no qual imperaram as Grandes Navegações e as Expansões Marítimas europeias com a busca de riquezas em terras exteriores, como exemplo, na América. Desse modo, as burguesias dispunham de redes bancárias, financeiras e de riquezas acumuladas (Coggiola, 2011; Wood, 2001). O processo de acumulação de riquezas que ocorreu na Europa, denominado *acumulação primitiva*⁷, se desenvolveu a partir dos seguintes pressupostos: o acúmulo de bens materiais por um reduzido número de indivíduos e a constituição de um elevado número de pessoas destituídas de recursos materiais, além de coagidas a vender sua força de trabalho (Marx, 1867/2003).

No percurso de desenvolvimento social da vida, o homem dispõe de relações estabelecidas, que contém exigências que independem de sua escolha – as denominadas relações de produção, que têm correlações com o nível de crescimento das forças de produção material. Esse modo de produção da existência material controla o desenvolvimento humano nas dimensões social, política e intelectual (Marx, 1859/1983).

Com essa situação, a vida do homem apoiava-se, sobremaneira, na hierarquia entre senhores, escravos e nas relações sociais básicas que ancoravam a economia e a política, havendo a prevalência da desigualdade social entre os homens⁸. De acordo com Weber (1905/1987), a noção dos direitos humanitários praticamente inexistia, transcorria das tradições, e a Ética orientava-se pelos princípios religiosos e militares; assim, a garantia da universalidade entre senhores e escravos era praticamente a defesa das terras e a obediência ao poder naturalizado.

Ao seguir esse curso, o Capital, enquanto relação social, ainda não havia atingido a sua maturidade. Na Europa, as relações sociais nas quais ocorreu o

⁷ Acumulação Primitiva - é um conceito criado por Marx, para descrever a formação histórica do Capitalismo. A acumulação primitiva é também conhecida como acumulação originária, em alusão ao início do acúmulo de riquezas (Marx, 1867/2003).

⁸ A vida caracterizada pela desproporcionalidade material entre os homens era aparentemente aceita por diferentes classes sociais. No entanto, essa situação mostrou-se contraditória nesta fase embrionária do capitalismo, uma vez que, segundo Beaud (1981/1991), no século XVI e XVII, esse sistema alardeava em seu discurso, a defesa pela igualdade e pela liberdade, mesmo quando a vida material evidenciava-se com uma nova lógica, a do suposto trabalho livre e do progresso material em nível individual.

progresso do Capitalismo, usurpavam o trabalhador do campo, por intermédio de tributos pagos à nobreza, à Igreja e ao Estado. Em adição a isso, havia o acúmulo de riquezas originadas da pilhagem da América, a preponderância do excesso de atividades exercidas, baseadas no tráfico de escravos africanos.

O avanço das Américas, no que concerne à mineração e à agricultura, se caracterizava no trabalho forçado ou no regime de escravidão. A exploração da força de trabalho de africanos e americanos mantinha o enriquecimento da burguesia europeia (Beaud, 1981/1991). Esta classe social se tornou forte no âmbito do Estado, onde se originou, delineou-se e de forma anexada, tornou-se dimensão nacional da constituição do Capitalismo.

O segundo estágio do Capitalismo, denominado Industrial, foi marcado pelas principais ocorrências do século XVIII, na Europa, onde houve substituição expressiva na maneira de produzir, assim como a valorização demasiada na produção industrial, que passou a superar os modos de produção anteriores. Em meio às transformações políticas e tecnológicas, a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, corroborou o mencionado sistema e fortaleceu suas bases no continente europeu e em outras partes do mundo (Wood, 2001; Weber, 1905/1987).

Ante essa situação, o Estado assumiu papel de poderio, com posturas protecionistas, prerrogativas e de controle astucioso do mercado; com a manutenção, tanto política quanto militar, no que refere ao crescimento comercial e colonial; com a disciplina policial à população pobre e a coibição dos operários que reivindicavam. Nesse período, ocorreu o avanço das ideias liberais, cuja lógica governamental baseou-se na avidez dos homens – sob o ponto de vista da atração universal -, dissimulando assim, a concepção de que a diversidade de interesses e a individualidade fizessem surgir novo acordo na sociedade (Beaud, 1981/1991).

Com o surgimento das fábricas, o século XVIII contribuiu para a consolidação do Capitalismo, no que tange ao modo de produção que lhe é peculiar, e o fez baseado no acúmulo de bens materiais que advieram da violência quanto à força de trabalho e da acentuada exploração dos trabalhadores, sob vários aspectos: trabalho forçado, escravidão, troca desigual e outros. Além dessa exploração, houve o crescimento da população, a extrusão de camponeses pobres de suas diminutas propriedades e a atualização da produção agrícola.

A classe burguesa continuou a acumular riquezas dos bens privados e as reservas dos bens mercantis, assim, essa estratégia cada vez mais, obteve êxito

sob o modelo de capital produtivo⁹ (matérias-primas, máquinas, fábricas). Para Beaud (1981/1991), economistas, como Turgot, Smith¹⁰ e outros, perceberam essa nova lógica, que foi iniciada referente ao trabalho considerado produtivo, que visava expansão ou melhoria da produção. A burguesia da Inglaterra constituiu-se de uma parte da nobreza, e essa classe comandou e manteve a palavra de ordem, ou seja, o discurso da liberdade. No entanto, na Inglaterra, tratava-se principalmente de liberdade econômica, que significava autonomia para comercializar, produzir e remunerar com baixos salários a mão-de-obra. Na França, a liberdade seguiu distante das relações comerciais do Estado, e direcionava-se para a liberdade política, relacionada à extinção dos privilégios e a conformidade com a lei, contudo, os desejos do liberalismo econômico são manifestos. Desse modo, a revolução americana e a francesa conjuntamente com o avanço da Revolução industrial contribuíram para o crescimento do Capitalismo (Wood, 2001; Beaud, 1981/1991).

Com o fortalecimento do capital, a partir do provimento deste, no século XIX, vários países europeus - num contexto denominado de Neocolonialismo¹¹ - exploravam o continente asiático e o africano. Essa condição especulativa ocorreu de modo violento, não somente na obtenção de matérias-primas, mas igualmente na mão-de-obra para o trabalho de mineração, no consumo da industrialização europeia, entre outras situações. Os primeiros países capitalistas, a exemplo da Grã-Bretanha, usavam de forma imperialista o seu poder econômico e militar. Além do domínio local, controlavam, inclusive, territórios no exterior, onde tiravam intenso proveito dos recursos naturais e humanos, visando assim, o aumento do poder da classe dominante (Beaud, 1981/1991; Weber, 1905/1987).

O poderio da burguesia e o acúmulo de riqueza cresceram de forma arrojada, enquanto havia extrema pobreza dos operários no século XIX, resultante do aumento da jornada de trabalho, com poucos salários, em efeito à concorrência a

⁹ Capital Produtivo - para o Marxismo, esta modalidade de trabalho é posta em prática na produção direta, uma vez que se constitui em investimento para que a economia produza, as fábricas se desenvolvam e o capital circule; é um capital bem assente e de longo prazo que produz a mais-valia (Marx, 1863/1987).

¹⁰ Adam Smith analisou a divisão do trabalho como um elemento progressivo e influente para impulsionar a economia. Os preceitos desse filósofo e economista escocês tiveram rápido e vigoroso prestígio para a burguesia - esta classe queria acabar com os direitos feudais e com o Mercantilismo (Beaud, 1981/1991).

¹¹ Neocolonialismo - expressão fundamental no Imperialismo, modo assumido pelo Capitalismo desde a Segunda Revolução Industrial. O domínio europeu, além de econômico, foi também militar, político e social, impondo nova forma de organização do trabalho que garantisse, especialmente, a extração de minérios, para as indústrias da Europa (Galeano, 2004).

que estavam dispostos os operários – essas condições tão precárias foram consideradas inferiores à vida dos antigos servos. Relegados à miséria, ao paternalismo e à caridade, os operários tornavam-se mitigados e emigrantes. Nesse contexto, contudo, houve certa tomada de consciência e resistência dos insurretos, e apesar das repressões, ocorreram lutas de homens e mulheres operários (Wood, 2001).

A condição de vida do trabalhador continuou deplorável. A partir dessa situação de miséria, além das lutas dos operários, economistas iniciavam análises na tentativa de propor soluções, e socialistas delatavam esse estado caótico, inclusive, mostrando as inconsistências do sistema econômico que as gerou. Desse modo, Engels, Marx e outros, denunciaram a opressão, na qual o proletariado estava submetido, ao elucidarem a lógica capitalista e o seu enfraquecimento. Todavia, a opressão e repressão não cessavam; mas, ante a classe dominante, passa a existir, a partir desse embate, uma classe – dos proletários - com a possibilidade de estabelecer uma relação de forças, que embora antagônica, assinalou intensamente as transformações posteriores do sistema capitalista (Wood, 2001).

1.1. Período do Imperialismo

Em cada etapa de constituição e crescimento do citado sistema, os capitalismo extorquiram bens de outros territórios, como o ouro das Américas, o trabalho humano (que foi subjugado) e os tributos. No entanto, não é a tomada desses bens que caracterizou o imperialismo, mas a efetivação do movimento e crescimento do capitalismo de uma nação em escala mundial, isto é, uma política de expansão e poder territorial e/ou econômico de um país sobre outros (Hobsbawm, 1941/1991; Beaud, 1981/1991). Dessa maneira, a produção, o valor gerado pela venda de mercadorias e outros mecanismos a estes relacionados não foram pensados e sistematizados em nível local e nacional, mas em nível nacional e internacional.

O Capitalismo em crescimento se deparou com diversas realidades sociais, como os conflitos entre países, as classes sociais que ora se separavam, ora se juntavam - respondendo de forma combinada à expansão capitalista -, o

Estado enquanto conjunto de mecanismos que retinha força e autoridade; além da intensidade das religiões, ideologias, crenças; do racismo, militarismo entre outras existências efetivas (Hobsbawm, 1941/1991; Beaud, 1981/1991). Em presença dessas realidades, o Capitalismo adotou posturas de objeção ou aceitação, perversão ou mudança, repressão parcial ou total, tornando-as mais intensas. Nesse sentido, historicamente, a família e a escola podem se configurar como exemplos de instituições reprodutoras (da sociedade) e mantenedoras da força de trabalho.

Em razão dessa acumulação do Capital, enfatizaram-se explorações na relação do homem com a venda de sua força de trabalho, assim como extorsões valorativas por meio de subordinação direta ou indireta. Nessa estrutura, a atividade humana foi subjugada, ocorreu a compra da força de trabalho assalariado e a coerção referente à sobrecarga de trabalho; a efetivação do valor produzido sob a forma de venda de mercadoria, a busca de mercado externo e a intenção do Capitalismo internacional quanto à inserção no mercado nacional; ademais, existiram aspirações no que concerne às chances de investimentos lucrativos para o capital constituído a partir de vantagens anteriores.

Essas crises que ocorreram no final do século XIX, em âmbitos nacionais, advieram das seguintes contradições existentes entre a classe operária e a burguesia, a competição entre capitalistas nacionais, a imposição proporcional entre produção e mercado de compra, e a asfixia das indústrias antigas e a indecisão das novas. Essas contradições incitaram a busca pelo comércio externo e exportação de capitais, o que influenciou no aparecimento e estimulação de outras contradições, como a competição entre o capital nacional e o capital de outras nações, a disputa entre os capitalistas nacionais e os capitalistas internacionais e a incoerência entre o aumento dos riscos e a expectativa de ganhos (Hobsbawm, 1941/1991; Hobsbawm, 1962/2009; Beaud, 1981/1991). Desse modo, oposições políticas e militares, sustentadas em ressentimentos de caráter histórico e preconceituoso, como a suposta superioridade de países em relação a outros países, tornaram-se elementos desencadeantes da Grande Guerra de 1914 a 1918.

A Grande Guerra deixou a Europa conturbada, ampliou a decadência britânica, fortaleceu os Estados Unidos, não solucionou as contradições oriundas dos anos de 1914, e estreou uma prolongada etapa de crise nos anos de 1920. Durante esse acontecimento, o Capitalismo europeu apresentou declínio

exacerbado, as manifestações operárias tornaram-se enfraquecidas, houve dizimação da classe operária e de outras classes. Assim, a aspiração do internacionalismo proletário tornou-se utópica (Hobsbawm, 1962/2009; Beaud, 1981/1991; Wood, 2001).

Depois da Grande Guerra, os Estados Unidos tornaram-se a primeira nação em soberania econômica do mundo, porém, é essencialmente a classe operária que suportou os encargos; nos anos de 1913 a 1919, houve várias degradações no que concerne à dignidade dos trabalhadores, como a diminuição salarial, o descumprimento geral da jornada de trabalho, cansaço, perigo ou possibilidade deste, para ganhar tempo – o que resultou em milhões de acidentes de trabalho.

Com o crescente barateamento dos produtos em razão do crescimento exponencial da produtividade, aumentou o consumo para uma fração da classe operária. Embora essa estratégia fosse astuciosa, porque garantia a uma parte dos trabalhadores melhores salários e o consumo, esse modelo de linha de montagem enfraqueceu no fim dos anos 1920. Desse modo, os lucros da produtividade se tornaram escassos. Ademais, houve uma crise agrícola, com redução de preços e rendas, o que levou a restrição de um mercado relevante para a economia, além do comércio externo, com demasiada concorrência e a diminuta lucratividade da indústria automobilística (Hobsbawm, 1962/2009; Beaud, 1981/1991).

A economia americana que se tornou relativamente estável em 1922, com pouca propensão à diminuição, após os anos de 1925, reduziu consideravelmente, especialmente, entre 1929 e 1932, com a crise da bolsa de valores. A partir dessa posição econômica, houve grande aumento do número de trabalhadores desempregados e diminuição salarial. Posteriormente, aconteceu certo recuo na escala do desemprego, em consequência de algumas forças, como a reestruturação e a reativação de segmentos de atividades essenciais como banco, indústria, energia elétrica e transporte; uma política que tinha por objetivo colocar novamente os Estados Unidos em situação propícia ao mercado mundial; e a sondagem de um moderno acordo social que tivesse consonância com as principais influências sociais (Hobsbawm, 1941/1991; Beaud, 1981/1991).

Nesse contexto internacional, economicamente diminuto, desenvolveram-se os distintos capitalismos nacionais, com suas peculiares caracterizações: o alemão, centralizado, com movimentação, entusiasta e instigado a vencer o rebaixamento; o capitalismo britânico, impedido de movimentar-se livremente, porque se encontrava

entre a luta da classe operária, que rejeitava as exigências e as polêmicas de seus competidores da indústria internacional; o capitalismo francês, considerado o mais descomedido à época, tinha intensos conflitos entre a magnânima indústria e o artesanato, entre a tranquilidade provinciana e a incidência do império; o capitalismo americano estava extasiado entre o entusiasmo da produção e o consumo em massa, os acúmulos e a especulação. Posteriormente, outros capitalismos nacionais se desenvolveram, como os desiguais capitalismos europeus e o japonês, para os quais a Primeira Guerra possibilitou ascensões (Wood, 2001; Costa, 2008).

Na luta pelo poder, os antigos capitalismos retrocederam diante dos recentes. Desse modo, foram obstruídos paulatinamente os mercados externos. Os capitalismos americano, japonês, alemão, francês e outros encontraram um período fértil para a acumulação e crescimento do Capital – e as indústrias tiveram grande desenvolvimento. O poder de compra retornou para uma parcela da classe operária, embora na percepção dos capitalistas, isso poderia prejudicar o sistema, mas desvelou-se um aspecto do movimento da economia e de incorporação social, que teve como consequência, a diminuição da carga horária de trabalho e o aumento salarial para os trabalhadores nos países industrializados; entretanto, o desemprego continuou e influenciou intensamente em fase de crise. Nessa conjuntura internacional, os capitalismos nacionais exauriram juntamente com o modelo de acumulação do pós-guerra, assim, nos Estados Unidos o processo de decisão da Grande Crise¹² foi despertado (Hobsbawm, 1941/1991; Costa, 2008).

A extensa crise de 1920 a 1930 atinge especialmente a esfera inicial da industrialização, que contribuiu para o poderio, no século XIX, do Capitalismo britânico. Posteriormente, outros tipos de indústrias desenvolveram-se, como exemplo, a elétrica, a automobilística, de transporte e a alimentar – essa evolução industrial faz com que seja dobrado o número de empregados assalariados, principalmente entre os anos de 1924 e 1937. Porém, o âmbito têxtil continuou desordenado e com limitada eficiência. Em proporção crescente, a aplicação do

¹² É também conhecida como a Crise de 1929 e Grande Depressão - foi considerada a pior recessão econômica do século XX, ocorrida no mundo capitalista. Nesse período houve elevadíssimos índices de desemprego. Essa crise iniciou-se pelo grande desequilíbrio na economia dos Estados Unidos, onde na década de 1920 houve rápido crescimento no mercado de ações das bolsas de valores (existia a crença de que se manteriam continuamente em alta). Nesse período, em busca de lucro fácil e aparentemente seguro, pessoas físicas vendiam suas casas para comprar ações e pessoas jurídicas endividavam seus patrimônios. Mas, em meados de 1929, a economia dos Estados Unidos sinalizou a queda do crescimento econômico, que provocou a quebra da Bolsa de Nova York (Hobsbawm, 1941/1991).

capital britânico no exterior avançou na Europa, na Argentina e no México, e particularmente na Austrália, Nova Zelândia e Índia, embora tenha apresentado retrocesso nos Estados Unidos e no Canadá. Destarte, o lucro desse investimento formou no tempo transcorrido entre as duas guerras, um numerário fundamental para as operações financeiras externas da Grã-Bretanha (Beaud, 1981/1991; Costa, 2008).

O crescimento e a intensidade da exploração em proporção mundial aconteceram em decorrência dos desvios por meio de permutas irregulares, realçadas por esse melhoramento, tanto nas permutas, quanto por intermédio dos lucros obtidos da aplicação do capital externo. Nos cinco continentes, de maneira amoldada à produção, à constituição social e às cidades, a coerção e a sobrecarga de trabalho prosseguiram cada vez mais intensas, o que gerou novos modos de pobreza extrema e injustiças. Surgiram também novos desejos de libertação e de autonomia – frequentemente foram os intelectuais, as classes economicamente favorecidas e a classe clerical que reforçavam as vozes dessas aspirações (Beaud, 1981/1991). No tempo em que se tornou mais necessário para o Capitalismo britânico, esse domínio já se encontrava assinalado por diversas fragmentações.

1.2. A Intensa Explosão do Capitalismo (1945-1978)

O novo impulso do Capitalismo em nível mundial aconteceu após a Segunda Grande Guerra, quando ocorreu a reconstrução, a etapa bem-sucedida, a descolonização, a internacionalização do capital e advieram as recentes industrializações do denominado Terceiro Mundo. Diante da aglomeração coletivista de Estado, claramente alongada, e uma composição mundial demarcada pelo andamento histórico da descolonização, as nações capitalistas desenvolvidas experimentaram – quando reconstruídas as destruições da guerra – um extraordinário período de enriquecimento. Entretanto, mesmo em situações prósperas, germinavam os rebentos da crise contemporânea (Hobsbawm, 1941/1991; Beaud, 1981/1991).

No final da Segunda Guerra, os Estados Unidos se tornaram imponentes força no setor industrial, financeiro e militar. Ante a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), na qual o poderio igualmente tornou-se fortalecido e cujo prestígio territorial se distendeu, os Estados Unidos tomou para si o papel de

comando da área capitalista. A Alemanha e o Japão evoluíram em dois movimentos que exerceram influência imediata no pós-guerra, e tornaram-se decisivos para o conjunto dessa época: por um lado, houve a divisão do mundo em blocos duplos – um com predomínio dos Estados Unidos e o outro sob o domínio da URSS –, por outro lado, ocorreu a descolonização (Abraham, 1985; Costa, 2008).

A organização econômica do Capital e da defesa levou a mundos distintos. Com isso, o capitalista outrora preponderante, reconheceu nesse período, não somente a fragilidade do sistema, quanto aos bens materiais, por exemplo, a matéria-prima tornou-se inacessível, mas, também a existência de outro mundo, cujo acúmulo e industrialização, alicerçaram-se na posse coletiva dos modos de produção sob o plano, a gerência e a repressão do Estado.

Em concomitância, surgiu outro universo, o designado Terceiro Mundo, cuja origem principal deu-se por meio do influente processo evolutivo de descolonização. A debilitação das metrópoles europeias, a posse japonesa do continente asiático, a participação humana dessas nações nas lutas das grandes cidades da Europa, a influência concernente à análise dos marxistas¹³ e as expectativas pela revolução soviética ou o estímulo de cunho nacional e religioso, de um processo de mudança em direção à libertação, constituíram-se motivos sob modos distintos, quanto à possibilidade de uma alternativa que levasse à emancipação do domínio colonial e de seus efeitos como a exploração, o paternalismo, o racismo, a opressão, entre outros (Wood, 2001; Beaud, 1981/1991).

Desde o início da década e 1950, vários Estados no mundo já reconheciam a influência de suas riquezas naturais ou econômicas – anteriormente ao término da descolonização política –, por exemplo, em 1951 e 1956, respectivamente, o petróleo do Iraque e o Canal de Suez pelo Egito, experimentavam a nacionalização. O Terceiro Mundo se ocupava em construir estratégia que tivesse força no futuro do mundo. É nesse cenário mundial que se realizava a reorganização das nações capitalistas assoladas pela guerra e despertava um extraordinário período de riqueza. Depois dessa reforma, o rol de nações capitalistas teve considerável fase

¹³ Estudiosos apresentam distinção conceitual para os termos marxista, marxiano e marxismo. O primeiro, geralmente, é utilizado quando se refere àqueles que acreditam intensamente na dialética da luta de classes. Faz alusão às ideias políticas de Karl Marx, mas, igualmente, de seus partidários posteriores. Enquanto marxiano é um vocábulo com conotação técnica, relaciona-se à obra escrita exclusivamente por Karl Marx. O marxismo é uma teoria crítica do capitalismo, que visa promover na prática, políticas de emancipação, libertação e revolução na sociedade (Lombardi & Saviani, 2005).

de crescimento na produção industrial e no mercado mundial. Desse modo, apesar das destruições ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial, do aumento de mobilização dos trabalhadores com fins produtivos, a organização dos métodos de trabalho e os êxitos da produção foram tantos que entre os anos de 1938 a 1948, o índice de evolução industrial é semelhante ao índice de meados do século XIX (Wood, 2001; Beaud, 1981/1991).

A partir dessa dinâmica geral, a força do mundo capitalista prosseguiu com preponderância, e os Estados Unidos possuíam o domínio da terça parte da produção industrial do planeta. Contudo, estava em desenvolvimento peculiar, outra forma de acumulação e industrialização advinda de países que adotavam o coletivismo¹⁴. Houve certa inclinação para que ocorresse a industrialização em nações do Terceiro Mundo, o que parcialmente foi consequência da internacionalização de nações capitalistas desenvolvidas; em parte, deliberações tomadas nesses países, tanto privadas quanto estatais (Wood, 2001). Essa dinâmica geral evolutiva possibilitou maior desigualdade no mundo; até quando os índices de crescimento elevados mostraram o começo de um processo de obtenção do lucro, aumentou a disparidade em número absoluto entre o resultado para cada indivíduo (per capita) nas nações capitalistas desenvolvidas e no Terceiro Mundo.

O crescimento econômico pós-guerra foi o mais intenso já conhecido pelos países capitalistas. Ocorreu de forma branda na Grã-Bretanha, elevada nos Estados Unidos, importante na Alemanha e na França, e notável no Japão. Esse crescimento foi relativo somente à produtividade do trabalho, comprometendo e aumentando o trabalho requerido para cada trabalhador. A ampliação da produtividade foi lograda por meio das distintas formas de coerção relacionada à sobrecarga de trabalho, concluída com esmero pelo capitalismo em sua trajetória evolutiva. Assim, foram diversos os abusos cometidos contra os trabalhadores, como as pressões levadas a efeito via subserviência alusiva e disfarçada do Capital sobre os agricultores, transportadores, artesãos e pequenos comerciantes; no momento em que a automatização tornou-se pouco viável, foram utilizados os antigos métodos de atividade trabalhista por tarefa, de trabalho exercido no domicílio e de exploração pelo patrão (Beaud, 1981/1991; Costa, 2008).

Além disso, aconteceram a subempregada, que consistia na exigência, por

¹⁴ Sistema social e econômico, no qual a especulação dos meios de produção deve ser comum a todos os fazem parte da sociedade (Ferreira, 2010).

parte da grande empresa, de reduzidos preços de custos ao pequeno comerciante, que por esta forma impunha a seus trabalhadores elevados rendimentos; a instalação da maquinaria, com maiores capacidade e velocidade, favorecendo-se dos avanços da automatização, transformando as condições de trabalho em alguns setores, como o têxtil e o químico – menor fadiga física, no entanto, maior tensão e monotonia; quando havia oportunidade, eram introduzidos os métodos de sistematização do trabalho, o Taylorismo e o Fordismo para estimular maior produção; o desejo de lucratividade, relacionada aos equipamentos que ficavam cada vez mais caros, exigiu novas configurações no trabalho, como o seu exercício por turno e em equipe, que favoreceu a produção; e o aumento do trabalho em outros setores, como bancos, escritórios, entre outros (Wood, 2001; Beaud, 1981/1991).

Com a nova e intensa crise na década de 1960, uma crise do Capitalismo parecia inacreditável. Nos anos de 1970, a crise surgiu de maneira irrefreável, apresentando como consequências, o enfraquecimento concernente ao crescimento, o aumento do número de desemprego, a elevação da inflação, a redução do poder de compra dos trabalhadores, perplexidade e angústia frente a essa situação, afora a ameaça da ocorrência de uma terceira ‘grande crise’, que poderia originar a Terceira Guerra Mundial.

O Capitalismo atingiu esse grau porque a razão de sua evolução fez pressupor, na própria dinâmica de acumulação, o desenvolvimento de barreiras contra as quais se embateu. Destarte, o crescimento do capitalismo, que produziu e sustentou a desigualdade, esbarrou novamente nela. Diante disso, foi destruída na percepção do capitalismo, tanto a situação da produção relacionada ao valor e a mais-valia, quanto à situação de sua efetivação (Wood, 2001).

A partir desse quadro, grupos americanos, alemães, suíços e japoneses fazem investimentos, principalmente, em outras nações capitalistas, ao passo que grupos franceses e britânicos mantem investimentos no Terceiro Mundo. Em concomitância, os bancos americanos corroboraram sua frequência no exterior, em princípio na América Latina, mas igualmente na Europa e Ásia (Beaud, 1981/1991).

Em todo o mundo havia grupos influentes no âmbito financeiro e industrial, que usavam uns para com os outros, o exercício da fiscalização, do confronto e do pacto. Assim, nessa enorme batalha, os grupos americanos dispunham de uma força monetária, o dólar, que poderia desequilibrar sobremaneira as operações

financeiras. A crise em desenvolvimento originava-se simultaneamente em: contradições internas, peculiares à progressão capitalista de acumulação; disputa e luta que propiciaram a refutação das nações capitalistas desenvolvidas; objeção de interesses, tanto em relação aos países desenvolvidos, quanto aos países do Terceiro Mundo. Da conexão dessas distintas contradições e de sua contínua ação recíproca, adveio a intensidade da crise atual (Wood, 2001).

Com a recente transformação do Capitalismo, por meio dessa crise, como por intermédio de outras crises que o Capitalismo conheceu, tornou-se possível que esse sistema não somente criasse transformações, mas, também novos impactos. O que foi previsto tornou-se realidade, na qual o mundo vivenciou apreensão, assim como incertezas. Havia a inclinação do mundo se dividir em dois grandes blocos, um capitalista e o outro coletivista, com duas grandes forças econômicas – os Estados Unidos e a União Soviética – depois, os grupos de forças intermediárias e dois conjuntos de nações pouco desenvolvidas e subjugadas. A partir da progressão financeira, os Estados Unidos se ampararam, no conjunto da América Latina e da Ásia. Nesse contexto de fase próspera, o crescimento nos países industrializados trouxe consigo o ‘desenvolvimento do subdesenvolvimento’ nas nações subjugadas. Na trajetória da crise, as dessemelhanças e as desigualdades se evidenciaram no mundo, da mesma forma, no Terceiro Mundo (Beaud, 1981/1991).

O Capitalismo se formou e cresceu durante cinco séculos, em proporção mundial. Posteriormente, outras mudanças ocorreram nos anos de 1978 a 1986: a ascensão econômica de novas nações, por exemplo, o Brasil, a Índia e a China, além da Ásia, com menor peso; o aumento das interdependências; e a evolução das produções imateriais – atividades vinculadas à manutenção e à diligência para com o homem –, o desenvolvimento dos trabalhos relativos à informação e à cultura (Wood, 2001; Beaud, 1981/1991).

A partir dos anos de 1980 a 1984, o mundo viveu situações insubsistentes; situações perigosas em nações divididas há décadas entre o avanço (na modernização, industrialização e urbanização) e a estagnação evolutiva, condições de miserabilidade, desemprego de muitas populações. Paralelamente, houve outro agravante para os países que passavam por essas complicações: o aumento do dólar. A partir disso, devedores foram conduzidos a reembolsar seus débitos, especuladores e operadores buscavam ampliar sua liquidez com os dólares, famílias que dispunham de certa riqueza – até mesmo as de nações devedoras do

Terceiro mundo –, empresas e outros, preocupavam-se em adquirir dólares para investir ou fazer aplicações nos Estados Unidos (Beaud, 1981/1991).

Esses acontecimentos encareceram os valores de importações de todos os produtos; e também para ampliar o peso das dívidas em dólares e serviços; igualmente, contribuiu para que as exportações ficassem mais difíceis para os industriais que produziam nos Estados Unidos, favorecendo as importações de mercadorias estrangeiras para os estadunidenses, o que criou déficit na balança comercial. Essa condição se tornou cada vez menos digna de aceitação para os produtores e exportadores americanos e ainda, para os parceiros essenciais dos Estados Unidos. Assim, havia o risco de um grande desmoronamento do dólar. Em 1985, os bancos centrais acompanhavam uma descida cautelosa do dólar.

Entre as duas principais correntes¹⁵ de interpretação do Capitalismo anterior ao contemporâneo, prioriza-se, neste estudo, a elaborada por Karl Marx¹⁶, cujos estudos sobre a economia o levaram a afirmar que o mencionado sistema é essencialmente produzido pelas condições históricas e econômicas. Assim, o Capitalismo para Marx é determinado pelo modo de produção, e este se encontra sob o domínio dos capitalistas, que formam uma das classes sociais. A divisão social do trabalho é outra condição prévia característica de uma sociedade capitalista.

1.3. O Trabalho no Capitalismo Contemporâneo

A compreensão que tenho sobre o trabalho está em concernência com as ideias de Marx, para o qual o trabalho - enquanto categoria antropológica - se constitui como uma atividade fundamental na vida do homem por que é capaz de transformar o mundo. Essa ação advém da experiência do homem vivida com e na natureza e o torna um ser social. Destarte, o trabalho presume a consciência, assim

¹⁵ A outra corrente de interpretação do Capitalismo baseia-se na interpretação de Weber, e é bastante divergente do pensamento de Marx, especialmente, no que tange à gênese desse sistema e suas consequências para a sociedade (Beaud, 1981/1991).

¹⁶ Priorizou-se o Capitalismo interpretado por Marx, pelos seguintes motivos: 1) Sua obra, especialmente, *O Capital*, continua sendo até os dias atuais, um profundo estudo da economia na sociedade moderna, o que contribui sobremaneira para a compreensão do funcionamento do Capitalismo; 2) esse filósofo não analisou esse sistema como o fim da história, mas de forma esperançosa, como um modo de produção historicamente efêmero, cujas tensões internas o levariam ao declínio; e 3) no desenvolvimento de seus estudos sobre a economia apresentou as bases para a compreensão do trabalho e de sua relação com o capital.

como o conhecimento dos instrumentos de produção e a finalidade, à proporção que por intermédio do trabalho o homem procura satisfazer suas necessidades. Nessa perspectiva,

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1867/1971, p. 208).

Na contemporaneidade, os produtos são gerados para o consumo efêmero – intencionalidade do Capitalismo –, com vistas à compra de outros produtos mais recentes, tornando os anteriores obsoletos num curto espaço de tempo e uso. Conforme Mészáros (1989/1996), o modo de produção no Capitalismo é adverso àquilo que é duradouro. Assim, há tendência de não serem aceitas as produções com durabilidade, mesmo que para tanto seja comprometida a qualidade do produto.

A ininterrupta compra e consumo de produtos no sistema capitalista leva ao excesso da produtividade, que por sua vez, dentre outras questões, conduz o aumento de trabalho, o que necessariamente não significa mais trabalhadores que venderão sua força de trabalho. Com exceção à parte, ocorre o inverso, ou seja: mais trabalho e menos trabalhadores em exercício.

No Capitalismo contemporâneo o trabalho é temporário¹⁷ e terceirizado, o que demonstra a escolha deste “novo” sistema pelo curto espaço de tempo, reduzindo assim, a possibilidade do trabalhador desenvolver experiências congruentes com outros aspectos de sua vida, como a construção e manutenção das relações interpessoais. Essa concepção muda as condições do trabalho, sua forma de organização e gestão, e apresenta características relacionadas diretamente com o efêmero, descontínuo e caótico, além de mudar também as relações sociais do homem (Sennett, 2012; Coutinho, Krawulski & Soares, 2007).

A mencionada sucessão de estados ou de mudanças no sistema capitalista tem abrangência em países latino-americanos, dependentes economicamente da

¹⁷ O trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente ou a acréscimo extraordinário de serviços, e está regulamentado pela Lei nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974 e pelo Decreto 73.841, de 13 de março de 1974. A mesma lei condiciona o funcionamento da empresa de trabalho temporário ao prévio registro no Ministério do Trabalho e Emprego (Ministério do Trabalho e Emprego).

industrialização intermediária, como o México, a Argentina e o Brasil, cujo aumento do proletariado industrial em décadas anteriores passou a desindustrialização, e mostram a sua precarização (Antunes, 2004). O trabalho é essencial para o homem porque é condicional a sua vida em sociedade; deste modo, na contemporaneidade, faz-se necessário “[...] compreender seus vários significados e sentidos [...]” para que sejam possíveis caracterizações em distintos contextos (Antunes, 2004, p.7).

Em consequência das recentes configurações mundiais apresentadas pelo Capitalismo, o Brasil, principalmente a partir da década de 1990 tem, sofrido transformações sócio-políticas e técnicas, que vêm desencadeando metamorfoses no mundo do trabalho. Dentre elas, destacam-se os sindicatos - espaços de reivindicações da classe trabalhadoras e as re-demarcações da produção (Antunes & Silva 2010). Essa tendência do Capitalismo contemporâneo revela fatores devastadores que seguem a ordem desse sistema, como a competitividade, a maior precariedade das condições de trabalho e a degradação das relações inter e intrapessoais do homem com a natureza. O trabalho, contudo, permanece porque continua a existir a sociedade capitalista que produz a mercadoria, e igualmente, a classe trabalhadora persevera em sua subsistência durante o tempo em que houver os sustentáculos que representam o modo de produção do capital (Antunes, 2004; 2007).

Na sociedade capitalista contemporânea podem ser destacadas também as mudanças consequentes da Pós-modernidade, isto é o uso da alta Tecnologia e a ampla produção de bens não-materiais. Estas mudanças geram a redução de postos de trabalho na indústria e a diminuição do emprego formal cria o desemprego, o trabalho autônomo e a economia informal. Essa realidade cria instabilidade, requerendo novas e várias habilidades para a garantia do emprego, além desta nova ordem econômica mundial intensificar de modo assustador o individualismo, postura geradora de injustiça social (Lassance & Sparta, 2003; Dias, 2005).

Na atualidade, ocorrem dois devastadores fenômenos: o da Globalização e o do Neoliberalismo.

Em vários lugares do planeta, movimentos sociais de trabalhadores, jovens, mulheres, estudantes, intelectuais e ambientalistas protestam contra esses fenômenos, imputando a eles as causas de diversos problemas sociais, como o desemprego, perdas de proteção social, empobrecimento da população, redução

dos direitos trabalhistas, entre outros. Essa percepção da população quanto ao agravamento deste caos, sugere grande anormalidade na aparente naturalidade do funcionamento da sociedade, e revela a culpabilidade da ordem econômica por essas situações destrutivas, que atingem em escala ascendente a maioria da população, especialmente, a classe trabalhadora (Comblin, 2000; Antunes, 2007).

No processo de Globalização do Capitalismo, o Neoliberalismo, enquanto um ideário de grandes diretrizes políticas e econômicas, surgiu no horizonte para recompor e ajustar o sistema na crise estrutural do capital, que teve seu início da década de 1970. Destarte, pode mantê-lo em funcionamento como uma máquina que extrai do trabalho o lucro excedente para a acumulação da produção pela classe capitalista (Lessa & Tonet, 2004/2011).

Esse novo sistema em que o mundo está regido das novas tecnologias, compressão tempo/espço e novas relações de trabalho, sugere uma nova forma de organização do tempo, especialmente do tempo do trabalho. Para isso, essa discussão aborda os conceitos de *flexibilização* e capitalismo flexível, suas consequências nas relações de trabalho, especialmente no espaço urbano, o mais suscetível aos efeitos da globalização. Com as novas regras de livre concorrência, a insegurança da vida sentimental se estendeu à vida profissional, desse modo, qualquer parceria se tornou precária. A presença do outro não mais suscita à colaboração, mas, sim, desejo de instrumentalização. Tornamo-nos uma multidão anônima, sem rosto, raízes ou futuro comum. E, se tudo é provisório, se tudo foi despojado da dignidade que nos fazia agir corretamente, quem ou o que pode apreciar o caráter moral de quem quer se seja? (Sennett, 2012). Na cultura da 'flexibilidade', como afirma o jargão neoliberal, ou fingimos acreditar em valores que não mais existem ou acreditamos em miragens – e a alienação é ainda maior.

A cidade é apontada em diversos conhecimentos como espaço interativo de relações sociais e também de formação e definição de identidades. Assim, nesse contexto, a atual vida urbana expõe certas tendências ao homem, causando-lhe estados de insatisfação, principalmente pela sociedade capitalista que se movimenta por jogos de interesses, e gera processos de exclusão de muitos agentes sociais. O sistema urbano, patrocinado por uma economia global, cuja ideologia prescrita relaciona-se ao arriscar-se para a obtenção do crescimento, e a todo movimento como um constante aventurar-se ou tentar a sorte. Dessa forma, tanto o trabalhador como o investidor são jogadores, inseridos num sistema onde

uma tentativa pode significar a privação (parcial ou total) de algo que possuía (Comblin, 2000; Sennett, 2012).

A denominada *precarização*¹⁸ do trabalho e suas consequências nas relações sociais são apenas parte da discussão sobre as relações de trabalho. O discurso da flexibilidade, especialmente quando direcionado aos direitos sociais do trabalhador, utiliza-se dos impactos das tecnologias mais recentes para justificar as taxas de desemprego, com a existência de muitos profissionais trabalhando em tempo parcial, ou de modo precário, na economia informal (Comblin, 2000; Sennett, 2012).

Em tempos de trabalho flexível, a informalidade¹⁹ torna-se cada vez mais presente no mundo do trabalho, especialmente, em países que compõem a periferia do capitalismo. Anterior aos anos de 1980, a informalidade era percebida como um conflito relacionado a estes países (motivo pelo qual foi objeto de estudo da Economia, Sociologia e da Política), e posteriormente, foi sendo visível aos países desenvolvidos, como consequência da internacionalização da economia, reestruturação produtiva, desequilíbrio do mercado, entre outras questões (Lima, 2009). A informalidade no trabalho traz consequências graves para a vida do trabalhador, como influência à marginalidade social urbana, baixos salários, destituição de direitos trabalhistas (conquistados) como a carteira assinada, o décimo terceiro salário, as férias, entre outros.

Como consequência da *flexibilização* no Brasil, há a reconfiguração da informalidade no mercado de trabalho, com o aumento das formas tradicionais e a diversidade da modalidade contemporânea, a exemplo dos trabalhos terceirizados, temporários, por conta própria e cooperativados. A este último tipo referido, que constitui uma alternativa de organização do trabalho diante do caos instalado, é dada a falsa visão sobre a ideia de “socialismo de mercado” (Antunes, 2006). De acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Art.442, o trabalhador que aderir a sistema de cooperativa, mesmo obtendo o status de cooperado, não é caracterizado como empregado.

¹⁸ Precarização – este termo emergiu na terceira década do século XX, no contexto da ruptura entre o modo de produção fordista e o surgimento de um novo modelo de produção. Em termos gerais, diz respeito a um conjunto de transformações condizentes com o retorno às ideias liberais transpostas para as relações de trabalho, especialmente no que concerne às condições, qualificação e direitos do trabalhador (Mattoso, 1995).

¹⁹ Informalidade – embora exista muitas controvérsias na discussão conceitual dessa palavra, faremos uso em consideração a sua acepção a partir dos anos de 1980, quando passou a descrever e explicar a precariedade do trabalho, levando em conta, sobretudo, a reestruturação da economia e a tensão do modelo fordista de sistematização do trabalho (Lima, 2009).

A literatura consultada apresenta uma diversidade conceitual do vocábulo trabalho, e por vezes, refere-se à existência do trabalho como algo marcado pela transformação do homem à natureza. Essa multiplicidade possivelmente faz com que a categoria trabalho, por vezes seja considerada como sinônimo de categorias como emprego, ocupação ou profissão. No entanto, o conceito de trabalho fundamenta-se em várias vertentes do conhecimento, como a mitológica, a histórica, a marxista e outras (Faria, 2003). Todavia, apresentam-se algumas conceituações dessas categorias considerando especialmente os aspectos históricos e sociais.

Há fatores no trabalho que merecem destaque, como as relações que o homem estabelece com a natureza, com os outros homens e com o instrumento (Faria, 2003, 2009). No que concerne à relação do homem com a natureza, a discussão sobre a organização do trabalho no Capitalismo torna-se relevante, sobretudo pela compreensão da atividade humana como matéria da riqueza, uma vez que é o trabalho quem produz os bens materiais. Ademais, o trabalho é um dispositivo que aliena o homem quanto ao seu produto, por conseguinte, o aliena de sua própria natureza, desumanizando-o nesse sistema econômico e social (Marx, 1844/2004). Quanto à relação do homem com seus semelhantes, pode-se dizer que o homem ao criar condições de vida para si, em contato com a natureza, também estabelece relações com os outros homens.

A relação oferecida pelo instrumento no qual o homem se põe frente à natureza demarca também um lugar na sociedade, um modo de organização social e um papel social gerado por intermédio do trabalho (Faria, 2009). Desse modo, o trabalho é a atividade exercida pelo homem para mudar a natureza e garantir a sua sobrevivência. Como asseverou Marx (1867/2003), o labor estabelece relações sociais enquanto mercadoria e enquanto dinheiro, sendo que nesta primeira relação, a mercadoria é a própria força de trabalho do homem, portanto, a energia do trabalhador. Na segunda relação, o dinheiro é o *trabalho morto*, que volta à vida do homem em sociedade.

O conceito de emprego surgiu com a Revolução Industrial, e sua compreensão está associada à relação de venda e compra da força de trabalho humano por determinado valor, remuneração ou salário (Ramos, 1989;; Singer, 1997). Anteriormente ao advento da sociedade centrada no mercado, não havia “[...] critério principal para definir a significação social do indivíduo, e nos contextos pré-industriais as pessoas produziam e tinham ocupações sem serem,

necessariamente, detentoras de emprego” (Ramos, 1989, p.101).

O emprego cumpre um papel na sociedade na qual o homem tende a ampliar seu consumo com o aumento de sua renda. Se não forem usadas ou investidas as potencialidades de consumo, não serão vantajosas as oportunidades de emprego dirigidas para o deleite do consumo, e com isso surge a estagnação do capital (Sansone & Furtado, 2014).

Na Idade Moderna, a ocupação encontra-se distinta do trabalho e da carreira. Esta diz respeito à continuação ou progressão de posição na mesma ocupação, que conduz de um status inferior a um superior. A ocupação humana considera as crenças e valores vigentes na sociedade, e não é aleatoriamente que as ideias subjacentes às relações sociais diminuem e circunscrevem a ocupação ao trabalho e ao emprego na sociedade contemporânea (Ramos, 1989).

Considera-se pertinente lembrar que, em nosso país, existe a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída em 2002 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A CBO tem o objetivo de uniformizar as ocupações em caráter administrativo, e não quanto às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão é efetuada por lei, cuja análise é feita pelo Congresso Nacional e levada à aprovação do Presidente da República (Ministério do Trabalho e Emprego, 2012).

O termo profissão em seu uso geral designa a ocupação que requer conhecimento e habilidade especializados, adquiridos, em instituição autorizada. A partir do desenvolvimento das sociedades industriais, a acepção da palavra profissão estendeu-se mais, incluindo ocupação que exige conhecimento científico, ainda que não seja de nível superior, geralmente com base em avaliação para o seu exercício - profissão de nível secundário (Sansone & Furtado, 2014).

O conceito do termo “profissional” desenvolveu-se nos séculos XVI e XVII, a partir do crescimento do mercado e dos centros urbanos, quando as profissões foram sendo reconhecidas pela sua organização. Desse modo, o conceito de profissão relaciona-se à divisão do trabalho, assim como remete ao poder profissional – detenção de conhecimento por parte do profissional (na sociedade pós-industrial). O referido conceito vincula-se também à sociedade de consumo, no sentido de oferecer proteção ao cliente pelo código de ética (Botler, 2003).

A profissão é uma construção social e seu conceito é modificado em função das condições sociais. Profissão não é um termo neutro, assim, não se pode desconhecer as lutas políticas, os movimentos direcionados para a construção da

profissão (Popkewitz, 1995). Nessa linha de pensamento, o conceito de profissão tem evoluído socialmente e está assinalado pelas mudanças sociais que acontecem no decorrer da história. Desse modo, em nossa sociedade, a escolha de uma profissão não é algo imparcial à divisão de classes (Santos, 2011).

No que concerne ao Trabalho Manual e Trabalho Intelectual - para a abordagem marxista todo novo estado da divisão do trabalho determina as relações das pessoas entre si com referência ao material, instrumento e produto do trabalho. Isso ocorreu também com a propriedade tribal e feudal. Destarte, um modo de produção é assinalado por uma forma de cooperação ou estágio social, sendo ele mesmo uma força produtiva. Todavia, somente houve efetiva divisão quando se instalou uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Enquanto a execução e a reflexão estiveram juntas nesse processo, as pessoas, de alguma maneira, se sentiram realizadas com suas ocupações. Com o trabalho industrial, o modo de produção, especificamente o capitalista, ocorre efetivamente da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Marx afirmou que mesmo na manufatura, ainda haveria a possibilidade de algum trabalho diferenciado (Marx, 1849/1983).

Trata-se de uma relação hierárquica: na Indústria, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual se configura na relação entre os trabalhadores técnico-científicos, cuja função é organizar o processo de trabalho e os operários, cujo papel está relacionado à execução manual ou mecânica; é o obreiro; o artífice. Os operários estão submetidos à lógica e ao processo de trabalho que o capital impõe. Quem geralmente atua para submeter os operários são os trabalhadores técnico-científicos, que se constituem em agentes diretos ou indiretos do capitalismo. Os trabalhadores técnico-científicos não só organizam e planificam o processo de trabalho, mas também, de certa forma perpetuam uma estrutura hierárquica e reproduzem as relações sociais capitalistas (Marx, 1867/2003).

Considera-se o conceito de trabalho produtivo e de trabalho improdutivo como importante para a compreensão da economia capitalista de modo geral, e parece adquirir maior relevância na atual fase do capitalismo, considerada *especulativa e parasitária*.

Os trabalhadores improdutivos constituem uma grande população de assalariados, maior e heterogênea do que a dos trabalhadores produtivos. Contudo, o Capital se valoriza pela produção da mais-valia. Dessa forma, o sistema capitalista

precisa de uma enorme quantidade de assalariados que não produzam mais-valia, porque esse sistema é em sua natureza, dissipador. Assim, necessita submeter de maneira hierárquica o trabalho ao controle, por exemplo, por meio de carteiras de identidade e passaportes, pelo controle esmiuçador das ações dos operários no interior das fábricas; outro exemplo que se pode apontar é a burguesia, que se desenvolvendo a partir de um intenso mecanismo de controle da sociedade (Lessa & Tonet, 2012).

O trabalho produtivo e o trabalho improdutivo constituem uma diferenciação específica às sociabilidades dirigidas pelo capital; são subcategorias do *trabalho abstrato*. Isto se propõe e serve para individualizar o trabalho gerador da mais-valia do trabalho que não produz mais-valia. A essa diferença se põe em posição superior – relação entre o *trabalho abstrato* e o trabalho fundante da vida humana (Lessa & Tonet, 2012).

O trabalho produtivo e o trabalho improdutivo são expressões que decorrem, cada uma, de modalidades distintas de relações que os trabalhadores tem para com a produção capitalista. No trabalho produtivo, a relação social de produção que o caracteriza concerne à produção de mercadorias. Se um trabalhador repõe com seu trabalho somente o equivalente ao seu salário, ele não é considerado um trabalhador produtivo para o capitalista. Para o capitalista, trabalho produtivo é o aquela atividade que produz a riqueza imediata, isto implica dizer que somente torna-se produtiva a força de trabalho que produz um preço maior que a própria remuneração (Marx, 1849/1983; Cotrim, 2012). Por essa lógica, o trabalho é produtivo quando o trabalhador cria excesso de valores superiores ao excedente de valores que consome, e isso acontece quando o trabalhador gera valor acima que o custo, a mais-valia.

Outro conceito relevante para esta discussão é o conceito de alienação, que inclusive, pode reunir várias formas de pensar. Neste estudo, adotam-se ideias de Karl Marx, que discutiu o significado social, político e econômico desse termo, em sua obra *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Esse filósofo afirmou que o sistema capitalista explora e comete injustiças, principalmente com as classes sociais e economicamente desfavorecidas. Para Marx, a alienação começa com o sistema de divisão do trabalho, quando o trabalhador perde a noção da produção como um todo. Antes, o artesão levava a efeito o processo integral e poderia ter o produto final do seu esforço, com a divisão do trabalho, os trabalhadores executam somente

uma parcela do produto, assim, o trabalhador se torna alienado, além do que o seu trabalho não é suficiente para adquirir o produto que ele ajudou a fazer. O trabalho é uma forma do ser humano se realizar, desenvolver suas potencialidades físicas e mentais (Marx, 1844/2004). No entanto, o trabalho alienado é a negação do trabalho prazeroso para o homem, é um trabalho forçado, apenas um meio para satisfazer necessidades, como exemplos, a sobrevivência e o consumo.

Na manufatura ou modo de produção pré-capitalista, o trabalhador era explorado, mas não era destituído do seu saber. O Capital se apropriava do trabalho, mas a alienação era apenas do corpo. No modo de produção, especificamente, o capitalista - trabalho industrial -, o processo de trabalho é arruinado pelo capital que o remonta à própria lógica. O trabalhador da manufatura torna-se propriedade do Capital. As forças intelectuais na produção desenvolvem-se apenas em um aspecto, em função da classificação e distribuição dos operários, segundo suas aptidões específicas separação entre o trabalhador e as forças intelectuais do processo material de produção, que são apropriadas pelo capital (Marx, 1844/2004).

O trabalho alienado é um trabalho dirigido pelo outro, que é o patrão, o burocrata. Aqui se encontra encoberta a relação de propriedade privada: o trabalhador faz o trabalho sob a administração de outro, este outro, ao gerir o processo de trabalho, igualmente dirigirá o produto do trabalho. Destarte, o trabalho alienado é uma relação social e econômica entre o trabalhador e o patrão, sendo que este, por dirigir o trabalho do primeiro, se apropria dos produtos que aquele produz essa é a procedência da propriedade privada, que se constitui apenas como uma sinopse do trabalho alienado. Na sociedade capitalista, a propriedade privada parece existir naturalmente (Marx, 1844/2004). Figura-se como algo que tem vida própria, que surge de maneira abstrata, mas sua fonte é o trabalho, que gera riquezas que não são usufruídas pelos trabalhadores.

1.4. O Trabalho e a Vida Cotidiana

O modo como uma sociedade está organizada tem relação direta com as instituições, as atividades e as relações sociais na vida cotidiana. Essas relações sociais são preponderantes tanto no âmbito social, quanto no histórico, e são

estabelecidas pelas estruturas de poder. Assim, o modo de produção, “se altera em consequência dos resultados acumulados do trabalho da atividade humana – as relações sociais necessárias para levar a efeito a produção também se alteram e do mesmo modo as concepções que justificam e interpretam essas relações” (Foracchi e Martins, 2006, p. 4).

No cenário mundial e na América Latina, o modelo de desenvolvimento predominante pode ser considerado como produtor e reproduzidor de desigualdades. O trabalho como elemento fundamental da vida material dos homens, gera e proporciona o desenvolvimento do meio e do próprio homem. Contudo, no sistema capitalista esse mesmo elemento estabelece relações sociais de dominação e exploração que tem fortes impactos no dia-a-dia dos trabalhadores.

Não obstante os avanços, principalmente, os científicos e tecnológicos obtidos no processo de crescimento da sociedade capitalista, a qualidade de vida da maioria da população ainda é assinalada por péssimas condições, que são advindas de um processo histórico e assolador no que tange à precariedade no mundo do trabalho.

A forma como se analisa a questão da precariedade do trabalho está intrinsecamente relacionada como se pensa o trabalho na sociedade contemporânea, tanto no que se refere à sua relevância como a posição na qual o colocamos. Isso apresenta implicações na dimensão teórica da categoria trabalho (Offe, 1989). Estamos em sintonia com a literatura consultada neste estudo, para a qual o trabalho tem caráter analítico de transformação da sociedade, levando em conta a dimensão da vida social do homem – é nessa perspectiva que a precariedade do trabalho é considerada.

A precariedade no mundo do trabalho tem conotação de carência social, direcionando seu significado para situações de vulnerabilidade individual ou de grupos sociais causadas pela ganância do Capitalismo (Bastos, 2007). Na trajetória do desenvolvimento do trabalho, a despeito das crises que ocorreram com o capital, não houve de fato interrupções na relação com o modo de produção capitalista e nem tão pouco com questões ideológicas relacionadas à fragmentação da subjetividade e suas consequências para a vida humana. A esse modelo contemporâneo de trabalho, que causa danos subjetivos no dia-a-dia do trabalhador, Sennett (2012) denominou de *corrosão do caráter*. Nesse sentido, Seligmann-Silva (2011), ao discutir os efeitos da precarização do trabalho, comenta

que sua manifestação tem ocorrido também na *corrosão da sociabilidade*, o que tem conduzido o homem a diminuição de valores como, por exemplo, a solidariedade.

As atuais determinações do mundo do trabalho tem se constituído um fardo para muitos trabalhadores. Dentre outras exigências, apontam-se a flexibilização, fruto da reestruturação produtiva, que requer pessoas muito ágeis, dispostas à constantes mudanças num curto espaço de tempo, que tenham permanente capacidade para se arriscarem, sejam independentes de procedimentos formais, sejam competitivas e fertilizadoras do individualismo – os projetos valorizados são os de cunho individual em detrimentos dos projetos coletivos, por que:

“[...] o foco e o núcleo é um indivíduo, como célula isolada e auto-suficiente, em perfeita harmonia com a concepção de ser abstrato, trabalho alienado e propriedade privada. A vida da pessoa dá-se em um campo definido de tempo, quando ela deve lutar o máximo possível para vencer e acumular para si e sua família” (Iasi, 2007, p. 39).

Esses requisitos, que prometem o ingresso e/ou permanência – para a sobrevivência – no mundo do trabalho, causam sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas, e cada vez mais há diminuição do número de pessoas nos setores trabalhistas – isso exerce enorme efeito para a vida pessoal do trabalhador, assim como na vida de sua família. Além disso, no dia-a-dia, em busca de garantias individuais, o trabalhador tende a naturalizar essas condições degradantes e sucumbir no fatalismo em vez de resistir e lutar por melhores condições de trabalho.

O individualismo adicionado a uma lógica exagerada de mercado leva o trabalhador a culpar-se, a sentir-se incapaz diante dessa estrutura, que propaga a igualdade de oportunidade para todos, defendendo que o esforço ocorre somente em nível individual. Esse conjunto de ideologias também se torna responsáveis pela alienação da relação trabalho e da condição humana.

Nessa perspectiva, as asserções de Marx continuam atuais, quando afirma que o trabalhador declina-se ao estado de mercadoria. Na compreensão desse filósofo: “O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (Marx, 1989, p. 148). Desse modo, os atributos do homem existem para responderem ao interesse do capital, o que tende a aumentar o grau de alienação,

uma vez que o trabalho assalariado tem seus direitos subtraídos ou substituídos, passando a se constituir, como comentado anteriormente, cada vez mais com maior precariedade.

Entretanto, o trabalho tem um propósito ontologicamente encaminhado para o percurso de humanização em vasto sentido (Antunes, 2009). Na vida cotidiana, há possibilidades de construção de uma nova sociabilidade entre os homens, considerando que a vida diária do ser do trabalho - o homem - resulta de sua dimensão histórica e dialética. Assim, a díade educação e trabalho são atividades do homem em movimento, que parecem indissociáveis, se levarmos em conta que a educação é um processo de desenvolvimento de diversas capacidades, entre elas, a do processo de preparo para o mundo do trabalho.

2. EDUCAÇÃO E TRABALHO

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire, 2000, p. 67).

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Paulo Freire, 1987, p. 78).

Nas três últimas décadas do século XX houve significativas transformações no Capitalismo, ainda que, com desiguais contornos e proporções, as distintas realidades históricas e sociais administradas por esse sistema econômico experimentaram impactos danosos face à crise estrutural que desabou nos anos de 1970. Embora possam ser consideradas as peculiaridades de cada país e suas inclusões na Divisão Internacional do Trabalho²⁰, os choques e as estratégias de reestruturação adotam características particulares em seu aspecto mais geral (Iamamoto, 2005; Coggiola, 2011).

Nesse panorama, no que concerne ao mundo do trabalho, a incorporação de inovações tecnológicas e organizacionais requer um perfil de atualização do trabalhador, exigindo outras configurações em sua formação e qualificação, imputando à educação a incumbência quanto ao atendimento dessa demanda da nova ordem econômica e social (Segnini, 2000; Frigotto, 2001; Frigotto & Ciavatta, 2003; Almeida, 2012). A partir dessa responsabilidade atribuída à Educação, algumas reflexões podem ser feitas sobre o Trabalho e a Educação contemporânea, considerando-se pertinente abordar determinações da realidade, subentendidas nos fenômenos quase ou totalmente naturalizados, buscando entender a materialidade que se apresenta na vida cotidiana.

Na tentativa de alcançar essa proposta, são utilizados os fundamentos na perspectiva ontológica e social²¹ de Marx para entender o empiricamente dado, o

²⁰ Divisão Internacional do Trabalho (DIT) - é a particularização produtiva de nações e regiões na valorização das trocas. Essa singularidade econômica constitui-se reflexo da fortaleza intrépida da globalização. Outrossim, é uma divisão de produção em nível de panorama mundial, que ocorre entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. No que concerne à origem da DIT, pode-se dizer que o Capital, no final do século XV, era representado via distribuição e movimentação em centros comerciais importantes e em suas colônias. Com a expansão do Mercantilismo, diversos países da Europa foram adquirindo recursos naturais, especialmente terras. Assim, várias nações tornaram-se subjugadas à movimentação e à produção sob o domínio europeu. Mais informações podem ser obtidas nas seguintes obras: Marx (1867/1971); Marglin (1973/1978); Braverman (1974/1981); Chesnais (1994/1996); Pochmann (2001); Silva & Mendes (2006); Pereira & Lima (2008/2009); e Barbugiani (2009).

²¹. Entendida a partir da ideia de que a obra marxiana é construída numa ontologia, com intenso teor histórico, uma vez que trata sobre a formação do ser social no Capitalismo e da sociabilidade inerente, que são peculiares a esse processo de formação (Iamamoto, 2005).

latente, inverter a ordem até alcançar a essência, o concreto com sua multiplicidade de determinações (Marx, 1849/1983). Desse modo, usamos a asserção do Marx (1859/1983): “[...] não é a consciência dos homens que define o seu ser; é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência” (p. 24). O que não quer dizer que a consciência não tenha função resolutiva na concepção de Marx, ao contrário, todavia, o que se dá relevo é a concessão da preferência ontológica que é oferecida ao ser social em sua objetividade.

Ao entender a perspectiva ontológica e social inerente às proposições de Marx ²² torna-se possível preservar a atualidade de sua concepção, independentemente de resultados que alcançou ao analisar o Capitalismo do século XIX, quando a realidade se mostrava, de acordo com determinações peculiares, àquele contexto. Destarte, não obstante as transformações impetuosas ocorridas no decorrer do tempo, o capitalismo continua intenso e real, empurrando às categorias da razão o grande desafio de apreender as suas determinações na Contemporaneidade e procriá-las nos projetos do pensamento, teórico, enquanto o real pensado (Kosik, 1980).

Em relação às transformações resultantes do Capitalismo pós-ano de 1970, há diversos estudos com distintas tendências – dependendo da abordagem analítica – os quais vão desde equívocos, simples descrições até análises criteriosas do contexto aludido. Todavia, um aspecto parece consensual: a mudança na ordem do capital. Isso expressa ser indispensável outra reorganização para a compreensão de atuais materialidades. Nesse sentido estamos em consonância com o pensamento de Aranha (1999), quando afirma que a nova ordem mundial, Globalização, reestruturação produtiva, financeirização da economia, acumulação flexível, novas tecnologias, nova Divisão Internacional do Trabalho, mutações nos processos, relações e formas de gestão do trabalho, novas qualificações, novo perfil do trabalhador, nova educação, enfim, nesse contexto em que o recente parece ser a *marca registrada*, há necessidade de conceituações a partir da proposição basilar de que as *novas materialidades* recompõem, em outras bases, as ‘antigas’ relações próprias da sociedade capitalista.

²² O caráter ontológico da obra de Marx não é consenso para os marxistas. Um dos resgates da ontologia marxiana foi feito de forma intensa pelo filósofo húngaro Lukács (1972/1979; 2004). No Brasil, essa natureza ontológica se faz presente, dentre outras, nas ideias do filósofo, antropólogo, sociólogo, marxiano Chasin (1995), dos educadores Saviani & Duarte (2010), que afirmam: “A perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx” (p. 425).

No que diz respeito à acumulação, a fase de grandes êxitos do Capitalismo tinha como modelos o Fordismo e o Taylorismo²³, o Estado Intervencionista, cuja manifestação mais intensa foi o Welfare State²⁴ e no vigor da presença sindical, os seus protagonistas. A crise do Fordismo teve fortes transformações no apoio técnico da produção, nos processos produtivos, condições e relações de trabalho, no controle, sistematização e gestão da força de trabalho. Nesse quadro, o papel do Estado foi reconfigurado de acordo com a lógica que o restringiu conforme as prescrições neoliberais. Essas alterações no mundo da produção e na esfera política e institucional trouxeram grandes desdobramentos para toda a sociedade.

O quadro que emergiu a partir da referida crise comporta aspectos que se conformam ao que Chesnais (1996) denominou de 'mundialização do capital'²⁵. Assim, apesar de ter reaparecido alguns elementos característicos daquele período, o significado e o teor do acúmulo do capital e de seus resultados são diferentes. As formas de acumulação são concebidas a partir de novos modos de centralização de Capitais financeiros. Nessa ordem, toda e qualquer forma de regulamentação estatal é suspeita, uma vez que cria obstáculos à liberdade de escolha do capital (Chesnais, 1996).

Nesse contexto, ocorreu um aumento das desigualdades – em todos os âmbitos sociais – internas e externas nos países, em função de uma lógica contraditória, que exclui ao incluir os que têm menos poder de barganha diante da dinâmica perversa do sistema financeiro. Parece redundante assinalar que o Neoliberalismo assume, legitima e garante o processo de desregulamentação, fragilização dos Estados nacionais, privatizações e outras mazelas, tão necessárias à quebra de pactos anteriores e afirmação do novo estilo de acumulação (Comblin, 2000; Mészáros, 1930/2008).

De acordo com o que apontamos, não é demais lembrar a grande diferença

²³ O **fordismo** é o sistema de produção e consumo em massa, e gestão idealizada, criado por Henry Ford, em 1914. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista. Enquanto que o **taylorismo** ou administração científica é o modelo de administração, desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor. Esse modelo caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, que objetivam o aumento da eficiência em nível operacional – seleção e treinamento corretos do operário na função específica (Braga, 2003).

²⁴ Welfare State - essa denominação em português, alude ao Estado do bem-estar social, que designa o Estado assistencial que garante padrões mínimos de Educação, Saúde, habitação, renda e seguridade a todos os cidadãos (Ferreira, 2010).

²⁵ Mundialização do Capital - essa expressão, para Chesnais (1996), professor francês de Economia Internacional e grande crítico do Neoliberalismo, tem correspondência com o termo globalização, cunhado pelos ingleses.

entre os países de economias avançadas e os denominados periféricos, de Terceiro Mundo, em todo esse processo, uma vez que, para os países do denominado Primeiro Mundo, a desregulamentação e as esporádicas privatizações relacionam-se a uma estratégia para situarem-se face à concorrência internacional, em setores principais para o futuro do capitalismo, nos países que estão à margem. Trata-se de desviar o patrimônio nacional, sem nenhuma contrapartida aparente, sob a pressão da dívida externa e dos programas de estabilização instituídos pelo Fundo Monetário Internacional (Bolaño, 2002).

No que concerne à estrutura de classes, apresenta-se a sua recomposição, conforme um processo de fragmentação, heterogeneidade e complexidade, no qual se assiste ao enfraquecimento das formas de organização da classe trabalhadora, precarização e flexibilização das relações de trabalho, desemprego estrutural, subemprego, intensificação e grande exploração do trabalho, em um acentuado ritmo de deterioração das relações de assalariamento e exclusão social (Antunes, 1995). Ante esses pontos²⁶, discute-se o significado dessa conjuntura para o trabalho e sua articulação com a educação.

2.1. Trabalho e Educação no Capitalismo

Em uma perspectiva de análise, brevemente esboçada anteriormente, cabe ao trabalho a centralidade na construção e desenvolvimento da sociabilidade humana, pois, como ressalta Marx, desde a obra *Os Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844, o homem a si constrói quando, em sua permuta com a natureza, modifica a sua relação imediata com ela e, pela mediação do trabalho, por ele considerado como o primeiro modelo de práxis, a transforma para dar respostas às suas necessidades. Ao transformar a natureza, os homens transformam a si próprios, deixando de ser apenas um ser que, sem perder a sua objetividade natural, torna-se um ser social, cuja essência, para esse filósofo, reside no conjunto de suas relações sociais.

Antes de tudo, o trabalho é um processo em que o ser humano com sua

²⁶ Não constitui nossa pretensão, nos limites deste capítulo, abordar todos os elementos que configuram as determinações da crise capitalista desencadeada após anos 70 do século XX, tampouco abordar todos os aspectos que caracterizam o cenário que a partir dessa crise emerge.

própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo as forças naturais (Marx, 1867/1971, p. 202).

Esta concepção torna-se evidente em várias de suas obras, e é por intermédio dela que Marx procura entender a sociabilidade capitalista. Assim, é tomando como fundamento a centralidade do trabalho, que encaminhamos nossa reflexão. Marx (1859/1983), ao analisar o trabalho no Capitalismo, destaca seu caráter dúbio, ou seja, o trabalho em sua dimensão histórica e social, como trabalho concreto voltado para a criação de valores de uso, como práxis, que afirma a humanidade do ser social, e, como trabalho abstrato, o trabalho referente aos valores de troca, condição que nega o homem, alienando-o e condenando-o a viver em função somente da necessidade – o trabalho como processo de valorização do Capital.

Nesse sentido, é necessário compreender que as transformações ocorridas na ordem do Capital não podem ser reduzidas às modificações na base, mas devem ser buscadas também nas diferentes faces do conjunto que adéqua a reorganização das sociedades. As modificações decorrentes da Segunda Revolução Industrial também se caracterizaram por mudanças sociais consequentes de uma nova forma de organização capitalista. O Capitalismo liberal foi substituído pelos monopólios. Instalou-se a produção em massa, o número de assalariados aumentou intensivamente (Aranha, 1999; Weinstein, 2000; Hall, 2002).

No contexto produtivo, com a base técnica eletromecânica sobre a qual se assenta a automação fixa, por meio de máquinas especializadas, desenvolveu-se a produção em massa de bens padronizados; potencializou-se a separação entre concepção e execução do processo de trabalho, com pouca ou quase nenhuma exigência de qualificação para a maioria dos trabalhadores, alta qualificação para o segmento que comanda o processo e determinadas qualificações para alguns setores fundamentais da produção, como torneiros e ferramenteiros (Carvalho, 2010; Corrêa, 2012). Assinala-se que essa configuração ocorre em um quadro de “extrema fragmentação e simplificação das funções e [...] subordinação do ritmo de trabalho ao meio de transporte mecanizado” (Carvalho, Schmitz, 1990, p.148).

A partir desse panorama, o consenso foi construído com uma espécie de harmonia, mínima, entre Capital e Trabalho, uma vez que o período expansionista

respondeu a muitas conquistas da classe trabalhadora, como salários com base nos ganhos de produtividade, pleno emprego, avanço das organizações sindicais, entre outros elementos (Batista, 2011; Braz, 2012; Pereira, 2012).

Quanto à relação trabalho e qualificação por intermédio da escolaridade, não obstante a segmentação descrita, comumente utilizou-se o discurso da igualdade de oportunidades, tomando-se a questão da mobilidade social, via Educação, como ângulo fundamental para a garantia do projeto hegemônico burguês e, naturalmente, do consenso social.

Se esses e outros mecanismos garantem levar adiante a preponderância do bloco dominante no período referido, a crise desencadeada a partir da década de 1970, do século XX, põe em xeque não somente as formas de produzir, mas as formas de controle da classe trabalhadora e a necessidade de organizar outras estratégias tendo em vista o lucro do capital e a manutenção da legitimidade (Ciavatta, 1998; Boneti, Gisi & Filipak, 2013).

Na relação entre Trabalho e Educação, estudos vêm tomando direções nem sempre convergentes, embora com aproximações em determinados aspectos. No tocante ao novo perfil do trabalhador, as características vão desde a dimensão cognitiva até a comportamental, ressaltando-se, entre outros, os seguintes quesitos:

Escolaridade crescente; experiência no exercício da função, o que implica o 'conhecimento tácito', relacionado com a subjetividade do trabalhador; capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes operacionais; capacidade de comunicação que permita o estabelecimento de referenciais e proposições de ação comum entre trabalhadores que desempenham funções distintas e com diferentes graus de complexidade; habilidade manual que permita a utilização eficiente de equipamentos e instrumentos de trabalho de alta precisão técnica; capacidade de inovação no âmbito da(s) atividade(s) desempenhada(s); capacidade de conhecimento por simbolização de selecionar e relacionar informações várias; capacidade de assimilação de códigos e normas disciplinares e comportamentais, articulando, ainda, aspectos de personalidade e atributos relativos à condição étnico-cultural de gênero e geracional (Bruno, 1996, p. 97).

Ao considerar tais aspectos, pode ser observada que a alteração se dá por meio de um duplo mecanismo, ou seja: de um lado, a flexibilização, agregando novas funções por trabalhador e definindo um novo perfil de qualificação, o qual demanda elevada capacidade de abstração. Do outro lado, há formas rígidas de trabalho e trabalhadores semiqualeificados (Machado, 1994; Arrais Neto & Cruz, 2011).

No entanto, historicamente, com evolução das forças produtivas, a sociedade foi atribuindo outras dimensões à Educação e ao Trabalho - excetuando-se, a dimensão ontológica – e desse modo, foi incorporando novos sentidos à Educação. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a díade Trabalho e Educação possui uma relação no que se refere a seus aspectos ontológicos.

Na reflexão sobre a dimensão ontológica da Educação, Lukács (1972/1979; 2004) põe o trabalho como categoria fundamental da origem ontológica do ser social, uma vez que é uma ação posta como situação teleológica²⁷ básica, que cria outras situações teleológicas, entre as quais, a educação se encontra nessa conjuntura de atividade. Para o referido estudioso, o ser social é histórico e dinâmico e sua existência está marcada pela contínua reprodução, que por sua vez está em constante transformação no processo de reprodução.

O Trabalho e a Educação são atividades humanas que se relacionam diretamente, uma vez que, ao produzir a existência por meio do trabalho social o homem educa-se mutuamente, além de ser educado pelo próprio processo de trabalho (Tassigny, 2004; Saviani, 2007; Tonet, 2011). Em sentido amplo, é possível afirmar que a essência humana é produzida pelo Trabalho e transmitida pela educação.

O sentido ontológico do Trabalho consiste na sua compreensão como práxis humana, o modo pelo qual o homem ao produzir sua existência, produzir conhecimentos. A produção na existência humana é transformada no decorrer do tempo, abrangendo características diferenciadas que constituem a dimensão histórica, que por sua vez criou distintos modos de produção.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (Saviani, 2007, p. 155).

O que era intrínseco ao processo de produção para todos os indivíduos, tornou-se dissociado, passando a constituir-se de acordo com as classes sociais. Com o Capitalismo, a diferença na formação tornou-se acentuada para as distintas

²⁷ Relativo à teleologia - doutrina que considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins; teologismo (Ferreira, 2010, p. 1545).

classes sociais, uma vez que na era Moderna, a escola constituiu-se como instituição social, necessária ao modo de produção. Nesse período, a família e a escola – instituições educativas – passaram por grandes redefinições, dentre as quais, esses dois segmentos sociais tornaram-se fundamentais na formação humana e na reprodução da dinâmica da sociedade (Giles, 1987; Cambi, 1999; Fontana, 2005).

A institucionalização da Educação e separação da prática produtiva do processo educativo coincide com a divisão de classes, que demarcou a existência de trajetórias diferenciadas para ambas as classes. Desde a era Moderna, com os ideais de universalização, laicidade e gratuidade da Educação, semeados pela revolução burguesa, a escola, que em períodos anteriores era somente para os patrões, passou a ser também lugar da classe trabalhadora (Lombardi, 2008).

No Liberalismo²⁸, com a criação da escola pública moderna, muitos pedagogos, como Pestalozzi, Filangieri, Herbart e outros, alicerçados na concepção burguesa da época, defenderam a ideia de adaptar a educação da juventude às suas origens sociais (Alves, 2007). Destarte, a educação profissionalizante para os filhos de trabalhadores, enquanto que a educação científica caberia aos filhos dos patrões. Nessa perspectiva, convém lembrar que a fragmentação e a segmentação são estratégias de subordinação dos processos educativos ao capital – a solidez do capitalismo e a estruturação do sistema educacional defendem o caráter dualista da educação de classes (Frigotto, 2003).

Mas, sabe-se que a separação entre Trabalho e Educação pode ser identificada desde o escravismo na Antiguidade, onde havia duas modalidades distintas de Educação: uma para os homens livres (proprietários) e outra para os escravos (não proprietários), sendo que, para aqueles, a formação privilegiava as atividades intelectuais, a arte da palavra e os exercícios físicos, enquanto que os não-proprietários aprendiam o trabalho no próprio trabalho. Da modalidade de educação dos proprietários, originou-se a escola, cuja palavra é proveniente do grego e significa lugar de ócio (Saviani, 2007). Portanto, a escola nasceu destinada aos que têm tempo livre e condições financeiras.

Diante desse processo de institucionalização da Educação, a classe dos

²⁸ “[...] o Liberalismo incorporou ideias como, o livre comércio, a democracia e a autodeterminação nacional” (Outhwaite et al., 1996, p. 421). Liberalismo: O conjunto de ideias e doutrinas que visam a assegurar a liberdade individual no campo da política, da moral, da religião, etc., dentro da sociedade (Ferreira, 2010).

proprietários, que acessava a escola, passou a deter não somente os meios de produção, mas, também, o conhecimento. A substituição do modo de produção escravista pelo modo de produção feudal apresentou diferenciação na forma de produzir, mas houve a manutenção da divisão social entre proprietários e não-proprietários, assim como a diferenciação da formação educacional nessas classes (Stromquist, 2004; Saviani, 2007).

Na sociedade capitalista, a Educação é um processo que visa a formação do homem, mas ela é desenvolvida na convivência com o outro no meio social, em distintos espaços da vida cotidiana. A escola é um ambiente essencial para que seja construída uma educação com caráter igualitário e humano (Gramsci, 1995). Desde a era Moderna, com os ideais de universalização, laicidade e gratuidade da Educação, semeados pela revolução burguesa, a escola, que em períodos anteriores era somente para os patrões, passou a ser também lugar da classe trabalhadora (Lombardi, 2008).

Nessa mesma perspectiva excludente, na configuração contemporânea, percebe-se que, assim como as bases técnicas que as antecederam, as novas tecnologias determinam mudanças das relações sociais nos processos produtivos. Desse modo, novas formas de uso da força de trabalho foram delineadas, assim como novas exigências de qualificação para o trabalho, o que torna cada vez mais difícil, o ingresso e a permanência à escola e ao trabalho.

2.2. Políticas Educacionais de acesso à Educação para o Trabalho

Na era Moderna, o acesso à educação escolar pelos trabalhadores constituiu-se como uma necessidade advinda dos avanços do modo de produção capitalista. Dessa forma, a instituição, escolar para a classe trabalhadora, possivelmente não representava a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, para a compreensão dos processos de produção, mas a aquisição de habilidades específicas para o crescimento da produção.

A escola desse período é formada por ideais burgueses, por conseguinte, produto de interesses dos detentores dos meios de produção. Nesse sentido, Marx e Engels (1846/2007) afirmam: “As idéias da classe dominante são, em cada época,

as idéias dominantes, isto é, a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (p. 47).

A Educação, como uma das dimensões da vida social, ao trabalhar com o conhecimento sistematizado, constitui-se em um dos elementos de continuidade das concepções dominantes. Face ao modo de produzir o Capitalismo, a sua classe proprietária, passa a “[...] dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material por meio da indústria” (Saviani, 2003, p. 96).

Com a importância da sistematização do conhecimento, a escola²⁹ torna-se condição para o acesso ao modo de produzir da sociedade. A educação do trabalhador deteve-se, historicamente, na apropriação das formas de produzir, sendo, por consequência, separadas do saber intelectual. Assim, reitera-se que a dominação da riqueza material está aliada à dominação da riqueza intelectual. Desse modo, o acesso e a permanência à escola e ao trabalho – de maneiras dignas – tornam-se privilégio de uma minoria em nossa sociedade. Tem-se aqui claramente, a divisão de classes sociais.

Ao considerar a luta de classes e a necessidade de uma educação *desinteressada*³⁰, no sentido gramsciano, muitas propostas fundamentaram uma possível “pedagogia comunista”³¹. Apesar de Marx e Engels não sistematizarem uma proposição para a escola e para a Educação, sua obra permite a muitos estudiosos indicarem caminhos de formação para a classe trabalhadora. Com esse propósito, Lombardi (2008) apresenta as principais contribuições de Marx e Engels para o direcionamento de uma pedagogia para a classe trabalhadora.

Marx e Engels fizeram veementes críticas à Educação, ao ensino e à qualificação profissional defendida e realizada pela burguesia. Esses autores também discutem a relação do trabalhador com a Ciência, a Cultura e a Educação, enfatizando ser fundamental desvincular tais elementos do caráter do serviço ao capital, formando-se, ao contrário, instrumentos de luta da classe trabalhadora (Marx & Engels, 2006). Segundo Lombardi (2008), os revolucionários, Marx e

²⁹ Relembre-se que ela reproduz a sociedade.

³⁰ A discussão sobre a escola “desinteressada” encontra-se no Caderno 12, um dos Cadernos do Cárcere, de Antonio Gramsci.

³¹ “Pedagogia Comunista” - essa abordagem tem influência do marxismo-leninismo, e considera que o desenvolvimento social ocorre a partir da atividade do homem na história e na cultura; constitui uma proposta educacional baseada na teoria marxiana. Muitos teóricos marxistas ao apresentarem suas teorias educacionais, apontaram a necessidade de construção de uma pedagogia fundamentada na obra de Marx e Engels – norteadas pelo materialismo histórico e dialético (Histedbr 1986-2006).

Engels, defendiam uma Educação comunista e a formação integral do homem, de forma que estivessem articulados o fazer e o pensar cotidiano.

É nesse sentido que Gramsci encaminha o debate em torno da educação. Em seu Caderno 12, esse estudioso discute a questão dos intelectuais e sua função social. Outrossim, analisa o trabalho como princípio educativo e apresenta a sua concepção de escola como espaço de formação de *intelectuais orgânicos*³² aos interesses da classe trabalhadora – esses intelectuais são capazes de atuarem como dirigentes na sociedade.

Para que a escola seja esse ambiente deve ter um caráter *desinteressado*, ou seja, ao contrário do que historicamente se estabeleceu para a classe trabalhadora, a Educação não deve estar associada somente a uma finalidade imediata, no caso, a formação para a ocupação de um espaço no processo produtivo. Para Gramsci (2006),

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: a escola de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (p. 49).

A preocupação de Gramsci não está em eliminar a formação profissional e estabelecer somente a escola formativa, mas, sim, em (re)integrar tais elementos como realmente são, tentando superar a divisão feita pelo capital ao dissociar o processo de trabalho do domínio de conhecimentos sobre esse processo. É nesse sentido que se propõe a unitariedade da escola, que só será possível se considerar o trabalho como princípio educativo. Para tanto, Gramsci propõe a divisão entre formação desinteressada - denominada por ele de *escola unitária* - e a formação especializada - a escola profissional (Nosella, 2004).

A palavra *desinteressada*, não significa neutralidade, mas se contrapõe a interesse imediato e utilitário, o que é útil a toda coletividade, histórica e

³² 'Orgânico' é um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa, responsáveis pelo aspecto organizativo. (...) Orgânico também diz respeito à estrutura íntima, interna do ser vivo, animal ou vegetal. Portanto, refere-se a uma função importante, vital e funcional. Gramsci ama utilizar esse termo sintetizando todos os sentidos que acabamos de expor. Sem dúvida o prefere ao termo "estrutura" que, aliás, considera demasiadamente mecânico e sem vida (Nosella, 2004, p.165).

objetivamente. Dessa forma, a escola unitária se destinaria à transmissão dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela Humanidade, sempre compreendendo o trabalho como categoria central. A escola, portanto, se ocuparia com a preparação dos sujeitos para o domínio dos fundamentos da prática do trabalho social (Nosella, 2004).

O acesso à educação de qualidade em favor da classe hegemônica tem seu alicerce assentado, com elementos históricos, como um bem a serviço do Capital. Essa crítica foi tecida nas discussões de dois expoentes da Educação – em Gramsci³³, fora denominada de *cultura enciclopédica*, e nos estudos de Paulo Freire, foi chamada de educação bancária (Freire, 1987). Em sentido amplo, essas modalidades educacionais denunciam a dissociação da realidade concreta da vida diária no que se refere aos conteúdos do ensino e da didática. Nesse modelo, os estudantes se tornam reservatórios e os professores são meros depositários, inexistindo assim, a relação dialógica, defendida por Freire no processo educacional.

Breve história das Políticas Educacionais para a Educação Profissional

A seguir, traça-se uma breve discussão das políticas educacionais para a educação profissional no Brasil, identificando a relação Trabalho e Educação. Abordam-se, especialmente, as orientações oficiais a partir do Decreto 5.154 de 2004, apresentando a proposta de incorporação inscrita no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Ministério da Educação (MEC) lançou um documento por ocasião dos Cem anos da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, no qual fez um resgate histórico relacionado à formação do trabalhador em nosso país. Essa obra afirma que desde o período colonial a educação profissional esteve voltada às pessoas de classe social e economicamente desfavorecida – índios e escravos, com a finalidade de formar aprendizes de ofícios. De acordo com Cunha (2000), as atividades trabalhistas eram rejeitadas pelos homens livres, e realizadas por

³³ Nas ideias de Gramsci, o vocábulo cultura e educação estão intimamente relacionados. A concepção desse filósofo, ativista e cientista político italiano sobre cultura refere-se a um dado período histórico, e representa uma expressão do capitalismo, com vistas à continuidade de sua preponderância enquanto sistema (Angeli, 2011).

escravos, índios e africanos não somente por que exigia a força braçal - ferreiro, carpinteiro, pedreiro, agricultor e outras – mas, também, por que de certo modo seriam iguados em nível.

Ao resgatar aspectos históricos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pode-se perceber a manutenção de ações governamentais quanto ao funcionamento dessa modalidade de ensino. Contudo, enfatizam-se a seguir, alguns pontos:

- No século XIX, o processo de industrialização exigiu uma formação mínima ao proletariado para garantir o funcionamento das máquinas no setor fabril. Nesse período, o Brasil vive um novo momento, marcado por greves dos trabalhadores. A partir dessa situação, o ensino profissional passa a ser concebido pelas classes dirigentes como uma influente ferramenta para resolver as problemáticas sociais (Cunha 2000).

- Na década de 1930, as escolas de aprendizagem para o ofício são transformadas em Liceus Profissionais, com vistas à difundir no Brasil o ensino profissional em várias áreas e níveis. Em 1937, a Constituição do Brasil determina que o ensino profissional seja de responsabilidade do Estado, e designado às classes sociais menos favorecidas (Pacheco, 2010).

- No relatório denominado Realizações do Ministério da Educação, referente às ações de governo do ex-presidente José Sarney, se encontra registrado que os cursos técnicos, de nível médio se destinam a “incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico” (Brasil, 1990, p. 27) – esse documento evidencia o cunho instrumental.

O governo brasileiro criou diversas normas com o objetivo de regulamentar a Educação Profissional e Tecnológica, nessa trajetória houve retrocessos e avanços. Nesse panorama, considera-se relevante apresentar algumas questões que ocorreram nas últimas gestões governamentais, como por exemplo, no mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, no qual foi produzido o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu uma reforma no âmbito público para o atendimento das solicitações do setor privado, ademais essa determinação fez alusão somente à Educação Profissional (Frigotto, 2008).

No governo Lula, há a continuidade da concepção de que a Educação Profissional e Tecnológica serve para sanar as mazelas sociais – motivo pelo qual

essa modalidade de educação é defendida como política pública importante para o Estado. Porém, nessa defesa há uma evidente contradição, que desconsidera que o Estado é composto também por uma classe social que concorda com a existência da aprendizagem acelerada, uma vez que, posteriormente, seus atores tem a possibilidade de preencher vagas de trabalho com reduzida remuneração ou de constituírem o exército de reserva (Frigotto, 2003; Frigotto, Ciavata & Ramos, 2005).

Nessa linha de pensamento, no que concerne às análises da educação no país, há o equívoco de considerar o processo educacional em si mesmo e não como formado e formador de um projeto numa sociedade dividida em classes, portanto, constituída de desigualdades – essas análises acontecem continuamente nas mais diversas modalidades de ensino (Frigotto, 2001).

Em suma, a Educação Profissional e Tecnológica foi definida como modalidade de ensino pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Todavia, o governo Lula desconsiderou a referida lei, e promulgou o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) em 24/04/2007, com o compromisso de melhorar a educação, em todas as suas modalidades, em um período de quinze anos, sendo a prioridade a Educação Básica (Frigotto, 2007). Quanto à meta da Educação Profissional, consistiu na reorganização dos Institutos Federais de Educação Tecnológica no que diz respeito ao modelo de educação, com vistas a partir do PNE, ao atendimento de distintas modalidades de ensino.

A relação entre Trabalho e Educação estabelece um debate complexo no campo das políticas educacionais, em especial no que concerne à Educação profissional. O Brasil, que herdou do Capitalismo ocidental as bases estruturais, apresenta, historicamente, políticas educacionais marcadas pela divisão de classes em que se assenta. Os projetos educacionais brasileiros têm expressado a situação política e econômica do país no decorrer da história (Ciavatta, 1998; Lombardi & Sanfelice, 2007; Lombardi, 2008).

No que tange à educação profissional, segundo Kuenzer (2002), a política educacional iniciou-se no Brasil sob a responsabilidade do Estado, em 1909, com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios (precursoras das escolas técnicas federais e estaduais). A mencionada autora afirma que

Essas escolas, antes de pretender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedecem a uma finalidade moral de

repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora de formação do caráter pelo trabalho (Kuenzer, 2002, p. 27).

Com o passar do tempo, surgiram alternativas para a formação dos trabalhadores. Em 1931, além do curso primário, havia o curso rural e o curso profissional, que poderiam ser sucedidos pelo nível ginasial com opções entre normal, técnico comercial e técnico agrícola. Esses cursos buscavam atender às demandas do processo produtivo e, em geral, não davam acesso ao ensino superior. Já as elites passavam pelo ensino primário, seguiam o ensino secundário e acessavam pelo ensino superior. Somente o último, dividido em ramos profissionais. Nesse sentido, Kuenzer (2002) reitera a questão da dualidade estrutural como elemento central para a discussão da formação de trabalhadores no Brasil.

Durante a década de 1940³⁴ as diferenças na formação foram se acentuando em consequência do crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, exigindo, a partir daí, escolas e cursos para atender os ramos profissionais emergentes. Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, foram elaboradas novas propostas para a formação diferenciada entre intelectuais e trabalhadores. Para os primeiros, estudantes oriundos das elites, foram criados os cursos, médio de 2º ciclo, o científico e o clássico, com o objetivo de alcançar o ensino superior. Para os trabalhadores também foram apresentadas alternativas de cursos em nível médio de 2º ciclo, como o agrotécnico, o comercial técnico e o normal – que não davam acesso ao ensino superior (Ciavatta, 1998; Saviani, 1999).

Como complemento dessa separação dual no sistema de ensino brasileiro, foi criado o sistema privado de formação profissional, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, em 1942, e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Com isso, as iniciativas privada e passaram a pública atender às demandas da divisão social e técnica do Trabalho, geradas pelo mencionado modelo taylorista-fordista de produção (Saviani, 1999; Demo, 2002).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 promoveu uma significativa alteração na realidade educacional, atendendo a

³⁴ Vigência do Estado Novo, sob a ditadura, de Getúlio Vargas.

mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A legislação educacional integrou completamente o ensino profissional ao sistema regular, equivalendo os cursos profissionais aos propedêuticos, com a finalidade de permitir a continuidade dos estudos. Entretanto, com a Lei nº 5.692, de 1971, a pretensão era substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização no ensino médio. Sendo assim, parecia que todos tivessem a mesma trajetória da formação técnica. Essa reforma do governo militar pretendia a adequação à nova etapa do desenvolvimento econômico, com vistas à internacionalização do capital e a hegemonia do Capital financeiro. A necessidade de qualificação técnica do trabalho em consequência da expectativa de crescimento industrial diminuiu ao passo que foram se acentuando as dificuldades de implantação do novo modelo econômico. Assim, em 1975 foi restabelecida a modalidade de educação geral (Saviani, 1999, Demo, 2002).

Educação do Trabalhador

As discussões para a proposição da nova LDB, a partir do processo de redemocratização do país, indicaram novas perspectivas para a Educação dos trabalhadores. O final de 1980 foi permeado de debates em torno da nova lei da Educação, envolvendo, além do poder legislativo, muitos estudiosos da área. Entretanto, a LDB nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, não atendeu às expectativas criadas pelos debates, constituindo-se em uma lei genérica em todos os aspectos, inclusive, no que se refere à educação profissional.

A inexistência de especificações possibilitou, posteriormente, o estabelecimento do Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamentou a educação profissional. A LDB 9.394/96, que dividiu a educação nacional em níveis e modalidades³⁵, de modo que essas poderiam perpassar aqueles, foi contrariada pelo Decreto 2.208/97, no qual a possibilidade de integração entre a modalidade de educação profissional e os níveis de educação foi derrubada (Saviani, 1999). De acordo com Kuenzer (1999), esse decreto, nega a garantia de integração feita pela LDB e, portanto, corrobora a separação entre educação geral e educação

³⁵ Os níveis indicam a necessidade de cumprimento de etapas sequenciais, sendo divididos em: Educação Infantil, Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação). As modalidades, entre as quais são incluídas a Educação Profissional, podem ser concomitantes, subsequentes e/ou integradas aos níveis de ensino (LDB 9.394/96, Título V, Cap. II).

profissional.

O Decreto 2.208/97 foi revogado em 2004³⁶, quando do estabelecimento do Decreto 5.154, que retomou a possibilidade de integração. Contudo, conforme Cêa (2007), apesar de alavancar a possibilidade de integração, esse último Decreto, manteve a estrutura básica da educação profissional do anterior, mudando somente a nomenclatura dos programas e cursos a serem ofertados. Além disso, a integração é retomada como alternativa, ou seja: carregando o mesmo nível de importância que a formação profissional concomitante e subsequente.

Ao considerar o caráter alternativo para a formação, o Decreto 5.154/04 permitiu a ampliação do Ensino Médio Integrado e a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um programa do governo federal, regulamentado pelo Decreto 5.840 de 2006, que tem por objetivo integrar a Educação Básica e Educação Profissional na modalidade de EJA, constituindo-se como alternativa para a formação de trabalhadores no Brasil (Ciavatta, 1998; Demo, 2002; Cêa, 2007).

A proposta de integração inscrita no Documento Base do PROEJA aponta para uma perspectiva de formação em que “[...] um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura versus cultura técnica [...]” (Brasil, 2007, p. 25). A luta pelo rompimento da dualidade, indicada e defendida pelo documento, permite a inclusão da categoria trabalho como princípio educativo. O documento afirma que, entre outros princípios que consolidam os fundamentos dessa política, está

[...] o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem a sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (Brasil, MEC, 2007, p. 28).

A integração curricular que permite aos cursos técnicos uma formação científica e a defesa de eixos norteadores para a proposta pedagógica – Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia – mostra outra perspectiva de formação de trabalhadores da histórica dicotomia refletida nas políticas educacionais brasileiras,

³⁶ É interessante observar-se que, atualmente (2015), a exacerbação educativa se condicionaria ao ingresso na força de trabalho. Novamente recomposta!

pelo menos em nível formal (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

De acordo do Ramos (2005), a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária, que considera a educação de qualidade como um direito de todos à apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Esse pressuposto remete à negação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e à afirmação de que é preciso uma educação unitária em que “[...] todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social” (Ramos, 2005, p. 3).

Para isso, é fundamental a concepção de Trabalho como princípio educativo, ou seja: a compreensão de que os conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela Ciência constituem-se instrumentos de produção da existência humana, por meio dos quais os homens assumem as formas históricas de seu tempo. Nesse sentido, o homem é considerado em sua totalidade histórica, o que para Gramsci (2006), significa que “não se pode separar homo faber do homo sapiens”³⁷ (p. 53). Desse modo, a integração pretende que seja ultrapassada a divisão estabelecida entre o saber e o saber fazer, possibilitando a domínio dos conhecimentos advindos das práticas produtivas.

Nessa concepção, a proposta de integração em questão defende, além da integração entre modalidades educacionais, a integração entre a formação geral e a formação técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Destarte, o Trabalho é princípio educativo, uma vez que a constituição da escola unitária, defendida por Gramsci, indica a necessidade de superar a divisão entre formação intelectual e formação técnica. Conforme Ciavatta (1998):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (p.84).

Em nosso país, a Constituição de 1988, vigente, afirma em seu Artigo 1º, que a República Federativa do Brasil “constitui-se em Estado Democrático de Direitos”.

³⁷ Homo faber – conceito do ser humano como ser capaz de fabricar ou criar com ferramentas e inteligência. Homo sapiens – primata antropóide do paleolítico inferior, que deu origem ao homem moderno (Dicionário, 2008-2013).

O Estado de Direito inclui entre outras faculdades garantidas, a igualdade de todos perante a lei, a garantia dos direitos individuais e sociais, entre eles, a educação.

Ademais, o Artigo 25, que trata dos objetivos da Educação apresenta em primeiro, o pleno desenvolvimento da pessoa, seguido do exercício preparatório para a cidadania e posteriormente, da qualificação para o trabalho; e o Artigo 26, refere-se aos princípios que deverão orientar a educação, entre eles, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais; e a gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade.

No campo educacional, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) nº 9.394/96, que em seu Artigo 1º, diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Contudo, a história de nossa educação pública, ao longo do tempo, vincula-se à busca dos direitos sociais, especialmente, por intermédio dos movimentos sociais, que ora procuram efetivá-los, ora dirigem-se para conquistá-los. A falta de acesso e permanência na escola são desvantagens que se acumulam no percurso da história de vida das pessoas, fazendo com que a juventude de classe popular, ao ingressarem em atividades trabalhistas - mesmo em situações de trabalho com direitos precários – retorne à escola por meio de programas educacionais como a Educação de Jovens e Adultos³⁸, que se propõe a incluir os que foram e continuam excluídos. Desse modo, as desigualdades educacionais e de acesso ao trabalho permanecem.

A discussão em torno da integração curricular e do Trabalho como princípio educativo ainda necessita de maiores discussões, no que concerne à proposta inscrita no PROEJA. Outrossim, no limite deste capítulo foi possível discutir algumas questões sobre a relação trabalho e educação profissional.

A discussão apresentada pretendeu retomar alguns debates no campo da Educação e do Trabalho, problematizando-os na sociedade capitalista, que entrava a possibilidade de acesso e permanência igualitária. O percurso histórico das políticas de educação no Brasil e a proposta de integração a partir do Decreto

³⁸ A exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), da bolsa escola etc.

5.154/04 permitem algumas reflexões necessárias à referida discussão.

Essas reflexões apontam, entre outras, duas questões: a primeira diz respeito à relação ontológica e histórica, o que possibilita o nosso entendimento, em consonância com o pensamento de Gramsci, de que no aspecto ontológico, a Educação ocorre por intermédio do Trabalho, o que garante que *o trabalho constitua-se como princípio educativo*, isto é, como elemento norteador da transmissão e apropriação de conhecimentos, sistematizados ou não sistematizados.

Todavia, com a dinâmica das sociedades, historicamente, a relação Trabalho e Educação seguiu a divisão social e técnica do trabalho e, por consequência, na sociedade capitalista, a divisão entre capital e trabalho. Nesse contexto, a Educação deixou de ser intrínseca ao Trabalho e passou a ser também a preparação para o trabalho.

A segunda questão, decorrente da anterior, concerne ao debate em torno da relação Trabalho e Educação, é o fato de que, na sociedade capitalista, foi possível estabelecer a existência da Educação profissional, ou seja: de uma modalidade educativa que tenha por finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. Nesse sentido, a defesa da Educação, mesmo que integrada, está inteiramente associada ao modo de produção que separa a Educação do Trabalho, uma vez que o trabalho assume o caráter de exploração de uma classe por outra. Desse modo, apesar de uma proposta que visa superar a dualidade estrutural na educação, ela não se torna possível sem que seja ultrapassado o modo de produção que produz essa dualidade.

Nessa ótica, as Políticas Educacionais brasileiras, no sentido de integrar a educação profissional à formação geral (educação básica) e, ainda, de integrá-las à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não têm garantido o fim de formações distintas para as diferentes classes sociais, uma vez que essa divisão está estabelecida no âmbito de nossa sociedade. Contudo, constitui-se uma possibilidade para a classe trabalhadora, no que se refere ao acesso, embora limitado, de conhecimentos cientificamente elaborados e acumulados historicamente – resultado do trabalho social.

Considera-se ainda, pertinente enfatizar que a integração curricular não é garantia de integração de conhecimentos, e que isso se torna um desafio para a implementação dos cursos técnicos integrados à educação básica. Assim, a educação dos trabalhadores deve ser crítica e científica, uma vez que a apropriação

dos fundamentos das práticas produtivas é indispensável ao processo de tomada de consciência de classe, essencial para a produção de condições objetivas para a transformação de nossa sociedade.

3. JUVENTUDE E CLASSE SOCIAL

O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e exploração para garantir a mais-valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerado como mera insuficiência de renda, é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos, à informação, ao trabalho e a uma renda digna; é não a participação social e política (Maria Ozanira da Silva e Silva, 2010).

3.1 O conceito de Juventude

O objetivo deste capítulo pauta-se na discussão sobre classes sociais, com vistas a educação para o mundo do trabalho.

O conceito de juventude é assinalado pelo interesse em levantar reflexões que possibilitem pensar esse período da vida humana além das configurações conceituais, por vezes abstratas e generalizantes.

Segundo Marcuse (1967, p. 199), “[...] o conceito expressa de algum modo a diferença e a tensão entre potencialidade e realidade”. O conceito de juventude assumido neste estudo tem conotação etática, isto é, compreende a faixa etária específica entre 15 e 24 anos. Este parâmetro foi o estabelecido em 1985, pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Trata-se também de um padrão utilizado pela Organização Internacional do Trabalho e pela Organização Mundial da Saúde (CENTRO REGIONAL DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011), e por diversos órgãos públicos brasileiros como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

O conceito internacional de juventude engloba-se parcialmente na fase da adolescência, definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para o qual a adolescência abrange o período dos 12 aos 18 anos de idade.

Considera-se bastante complexa, senão impossível, a universalização do conceito de juventude (motivo pelo qual se adota a proposta de faixa etária), exceto como fase da vida humana, após a infância e anterior à vida adulta. Desse modo, o

conceito de juventude na sociedade contemporânea implica em discutir elementos constitutivos desse período, assim, pretende-se abordar alguns aspectos relativos à materialidade da vida de jovens trabalhadores e estudantes de classe popular, no sentido daquilo que a sociedade propõe de mudança e o que eles conseguem efetivamente mudar.

A partir dessa ideia, pensa-se que as mudanças não são abstratas, dissociadas da vida concreta em sociedade, elas são construídas na trajetória histórica do homem. Há diversos significados relacionados à juventude, mas o que se assume neste estudo refere-se à classe popular, inserida em um contexto específico, de caráter social, cultural, histórico e econômico precários, motivos pelos quais essa população vem sendo assistida por políticas públicas, recentemente neste país.

No Brasil, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) – um dos órgãos que compõe a Secretaria Geral da Presidência da República – foi criada por sugestão de um Grupo Interministerial, no ano de 2004. Esse Grupo tinha o objetivo de realizar um diagnóstico da juventude brasileira e dos programas do governo federal, designados a essa população. Mas, recomendou a fundação do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), ambos instituídos em 2005, pela Lei nº 11.129 (Secretaria Nacional de Juventude, 2013).

A SNJ tem como função elaborar, interligar, integrar e articular políticas públicas para a juventude brasileira, além de fazer avançar os programas de cooperação com estruturas organizadas em níveis nacionais e internacionais, públicos e privados, direcionados para as políticas relacionadas ao jovem (Secretaria Nacional de Juventude, 2013).

Nesse momento, em que o Brasil passa por um virtuoso crescimento econômico e registra a maior população jovem da sua história, com 50 milhões de pessoas de 15 a 29 anos, um dos principais desafios da Secretaria é criar e articular mecanismos que garantam a participação efetiva da juventude no projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do país (Secretaria Nacional da Juventude, 2013, p. 1).

A primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, organizada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), foi realizada em Brasília, no ano de 2008. Esse evento assinala não somente a história dos

movimentos sociais, como a história das políticas públicas de juventude em nosso país, tanto pela participação de diversos segmentos sociais, quanto pela sociedade civil organizada, que reivindicou a participação institucional por intermédio de uma Política Nacional de Juventude (PNJ).

No ano de 2005, o governo federal criou a PNJ. Anteriormente, no âmbito do governo, a juventude brasileira era concebida apenas como uma etapa de transição da infância para a vida adulta. Após o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), algumas políticas públicas contemplavam as pessoas com idade até 18 anos (Secretaria Nacional de Juventude, 2013).

Em 2007, o Grupo de Trabalho (GT) fez uso de informações estatísticas da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD), que revelavam que o Brasil tinha 4,5 milhões de pessoas na faixa etária de 18 a 29 anos, que não estudavam e nem trabalhavam.

Com base nisso, é nessa faixa etária que estão concentrados os maiores índices de desemprego, exclusão escolar, morte e outros prejuízos causados à juventude. Essa situação obrigou o governo a criar a PNJ, com a finalidade de buscar meios que pudessem amenizar ou resolver os problemas dessa população, e propor estratégias capazes de incluir os jovens na pauta das discussões nacionais, possibilitando que a juventude ocupasse o lugar de protagonista no desenvolvimento do país.

Nessa perspectiva, a SNJ tem ação intersetorial que junta várias políticas estruturantes com alguns programas específicos de responsabilidade de vários ministérios (Secretaria Nacional de Juventude, 2013).

Em concomitância, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), designado inicialmente para os jovens com idade entre 15 e 24 anos, que não haviam concluído o ensino fundamental. Segundo a SNJ, essa iniciativa tinha como objetivo reconduzir esses jovens à escola, possibilitando-lhes qualificação profissional e integração nas ações relacionadas à cidadania, esporte, cultura e lazer.

Um programa posterior foi o Projovem Integrado, instituído em 2007, pelo governo federal com a finalidade de atender um maior número de jovens. Esse programa apareceu a partir da junção de seis programas, a saber: 1) o próprio Projovem; 2) Agente Jovem; 3) Saberes da Terra; 4) Consórcio Social da

Juventude; 5) Juventude Cidadã; e 6) Escola de Fábrica (Secretaria Nacional de Juventude, 2013).

No presente momento, há quatro tipos de Projovem Integrado, que são de responsabilidade de diferentes Ministérios. O antigo Projovem passou a ser chamado de Projovem Urbano, e foi transferido no ano de 2012 da SNJ para o Ministério da Educação, que igualmente tem a incumbência pelo Projovem Campo.

Existem ainda os programas: Projovem Trabalhador, cujo encarregado é o Ministério do Trabalho e Emprego e o Projovem Adolescente, sob a responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Secretaria Nacional de Juventude, 2013).

O reconhecimento da necessidade de políticas públicas de caráter geracional para a juventude, tendo como diretriz a concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, é recente. No Brasil, o reconhecimento da criança e do adolescente como prioridade nacional foi uma conquista dos movimentos sociais iniciados a partir dos anos de 1980, que culminaram com a realização, em 1985, do "Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a Criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua". Finalmente, em 1988, a Constituição Federal incluiu no, Art.227, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Todos esses programas revelam a compreensão não só ratificam os conceitos de juventude no Brasil, como também servem para subsidiar as necessidades mais básicas desses jovens. A maioria deles visa inserir o jovem no mercado de trabalho, o que implica na relação dessa classe social com o objeto de pesquisa proposta neste estudo.

3.2. A expressão Classes Sociais

O conceito da expressão *classes sociais* não é uma criação do marxismo. Desde a Grécia Antiga, Aristóteles dividiu a sociedade em escravos e homens livres. Ademais, distinguiu cidadãos quanto aos bens materiais em pobres, médios e ricos. Igualmente, entre os instituidores da Igreja, era bastante habitual a concepção de uma sociedade de escravos – por exemplo, o evangelista Lucas, nos Atos dos Apóstolos (2, 37; 8,12; 9, 42; 11, 20) e o Novo Testamento comentam sobre as classes sociais, comumente referidas em pobres e ricos, ou ainda em descrição concernente ao escravismo (Santos, 1982).

De suprimento de bens, condições exteriores de vida, e experiências pessoais, na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou por sua ausência, de dispor de bens ou habilidades em benefício de rendimentos em uma dada ordem econômica. O termo “classe” refere-se a qualquer grupo de pessoas que se encontra na mesma situação de classe (Weber, 1971, p. 63).

As classes sociais são divididas em quatro níveis de conceitos. No primeiro nível, denominado *modo de produção*, o conceito se apresenta como fator resultante da análise dos esforços produtivos, como organização da força do trabalho e o nível tecnológico dos meios de produção, bem como das chamadas relações de produção, estabelecidas pela sociedade entre si dentro do processo de produção social (Weber, 1971).

Tais forças produtivas, bem como as relações de produção podem assumir “[...] modos possíveis de relação na história. Estes modos [...] são essencialmente contraditórios quando as relações de produção se constituem em base de propriedade privada” (Santos, 1982, p. 19). Este caráter de cunho contraditório determina as diretrizes gerais sobre o funcionamento e desenvolvimento dos meios de produção relacionados às classes (Silva, 2010).

A luta de classes se relaciona de forma direta com a superação de uma forma social (meio de produção, porém cultural e político). Desta feita, só é possível entender o conceito nos termos das contradições e leis de desenvolvimento no âmbito interno de uma determinada maneira de produção e de algum modo de formação social (Fernandes, 2009). Nesta etapa da avaliação é integrado o conceito referente à consciência de classe. O conceito, quando inserido no marxismo, não corresponde ao ideal duvidoso e empírico da consciência que os sujeitos têm de sua própria condição de classe (Santos, 1982).

No que diz respeito ao segundo nível, a chamada *estrutura social*, Weber (1971) comenta que uma sociedade concisa não deve corresponder de modo direto às categorias referentes à abstração - com base nisso, o marxismo não utiliza a abstração de modo formal. Ao construir o conceito de abstração, Marx imediatamente o nega, ao demonstrar o quanto este nível do conceito é limitado (Fernandes, 2009). Advém desta assertiva a necessidade de transformar em níveis mais concretos de abstração (Cotrim, 2012). Segundo Santos (1982), no que diz respeito a uma sociedade concreta, ela pode ser estabelecida de três modos:

1º A otimização e posterior desenvolvimento do meio de produção e de suas contradições coloca momentos sociais historicamente específicos, como a maneira capitalista de produção, que passa, lá pelo final do Século XIX, a um modo imperialista e esta nova característica contrai um caráter integrado no mundo todo;

2º O meio de produção desenvolve outros modos de produção entre os seus elementos, criando assim novos elementos, como a expansão do sindicato, que impõe limites às relações assalariadas, a criação de outros setores sociais como a “as novas classes médias” ou a “aristocracia operária”, modificam a distribuição da mais-valia dentro do sistema e atinge diretamente os modos de realização que se referem à mais-valia;

3º Em um nível ainda mais conciso, dentro de uma sociedade concomitantemente habitam outros modos sociais que se diferem em antagonismo juntamente a formação dominante e, desse modo, a limitam, entretanto constroem certos momentos de equilíbrio historicamente determinados, como a altercação entre as classes dominadas e as classes dominantes de meios de produção adversários – feudalismo contra capitalismo. Outro exemplo se trata do surgimento de classes sociais intermediárias, prestes a desaparecer, ou até mesmo de classes sociais em construção. Além desses exemplos, é necessário atentar ainda para o caso da contradição zona rural/zona urbana. Sobre este nível,

A análise deve concretizar-se mediante a descrição ainda teórica dos modos de relação possíveis numa determinada sociedade, quer dizer, numa estrutura social determinada. A diferença do nível anterior é que agora a análise tem que referir-se a um universo histórico e geograficamente situado, no qual se distingue o nível de desenvolvimento de uma determinada formação social e suas relações com outras formações sociais. É preciso trabalhar sobre dados empíricos de caráter histórico, demográfico, sociológico, etc., a fim de compor o quadro das relações básicas e de sua dinâmica. A este nível, a consciência de classe deve ser tratada sob a forma de interesses sociais definidos teoricamente. Quer dizer, por consciência de classe se entenderão as formas possíveis de *consciência nas condições específicas de uma dada estrutura social*. A análise será muito mais concreta e matizada, mas ainda não se relaciona com o que as pessoas ou grupos sociais empiricamente pensam. (Santos, 1982, p. 25).

A respeito do terceiro nível, chamado *situação social*, ele se que trata da análise, e se aproxima do modo que uma sociedade concisa é descrita. Entretanto, tal descrição não é simplesmente empírica e científica, posto que conheça as determinações capazes de explicar tal realidade. Ao se dispor de uma ferramenta teórica do gênero descrito, não se deve confundir a estrutura das classes com a

chamada estratificação social, como é comum que alguns estudiosos o façam, nem as elites gerentes com a classe dominante, tampouco a psicologia relacionada às classes por meio de sua consciência de classe (Silva, 2010).

Desse modo, ao se diferenciar internamente a estrutura, é possível encontrar vários fenômenos relacionados e que dependem da estrutura de classes. Um deles se trata da chamada estratificação social, que insere um componente de hierarquização que se refere aos indivíduos partícipes de determinada sociedade não apenas por conta de sua posição de classe, mas também por causa das diferenças de rendimentos, culturais, políticas e profissionais (Santos, 1982; Santos, 1999).

Essa diferenciação descrita por Santos (1982) é um fenômeno bastante comum a nível mundial, sobretudo na realidade brasileira, cujas regiões Sul e Sudeste são favorecidas social e economicamente se comparadas à região Nordeste, por exemplo, algumas vezes vitimada, caracterizada por interpretações, comentários preconceituosos e acusações imponderadas, sobretudo acerca de questões educacionais, socioeconômicas e políticas, tendo em vista os constantes comentários referentes à pobreza, falta de recursos hídricos, e outros eufemismos de caráter duvidosos.

O Brasil, embora seja um país multicultural, ainda sofre com muitas desigualdades sociais, sobretudo para o indivíduo negro, cujos recursos estão bastante aquém do indivíduo dito “branco”, por exemplo. Esse tipo de estratificação pode ser encontrada na obra de Ianni (2004), se se levar em consideração o fato de que alguns vislumbram “[...] os negros e mulatos como ‘malandros’ e ‘farristas’, isto é, indivíduos dados à vida boêmia e desorganizada” (Ianni, 2004, p. 89). Ainda nesse sentido, “[...] quando o branco afirma que o negro é trabalhador, pretende incluí-lo entre aqueles que se dedicam eficientemente ao trabalho braçal” (Ianni, 2004, p. 91). Quer dizer, essas asserções também podem ser aplicadas aos nordestinos, indivíduos constantemente responsabilizados pela falta de emprego em outras regiões, sobretudo na região sudeste, tendo em vista o seu caráter de “retirando em busca de melhores oportunidades de vida”.

Nesse sentido, tais indivíduos deixam de representar a personificação de classes sociais e se tornam meramente pessoas, sendo eles mesmos capazes de construir classes através do conjunto de perspectivas sociais que se correlacionam em sua pessoa. Destarte, “[...] não é necessário levar este passo da análise a uma

concreção empírica tão grande. Podem-se analisar ainda as relações das estruturas de classe com estes sistemas de estratificação em geral (Santos, 1982, p. 26).

Outro componente relevante que se insere neste nível se trata da ampliação dos sistemas de estratificação, o que de certo modo constrói uma realidade concisa ainda mais complexa. Este é um problema bastante comum inerente à psicologia das classes (Silva, 2010). Neste nível se trabalha com valores cedidos pela sociedade, sendo que a estrutura classista está sujeita a algumas diretrizes bastante diversas, resultado de uma especificidade de determinada circunstância social (Santos, 1982).

No nível supracitado, não é adequado pesquisar a consciência de classe, em suma, os modos e as condições pobres de disseminar os interesses classistas, contudo é adequado estudar ao em nível da chamada psicologia das classes: os modos de pensar, agir e sentir que se originam das classes sociais que ocupam nichos históricos.

É neste nível que aparecem vários problemas contraditórios entre os interesses imediatos e os interesses de *classe* de uma classe, entre os interesses classistas e suas raízes históricas; entre a sua condição mental por meio da estrutura operante, as relações de cunho raciais, os valores desinentes da estratificação social, bem como os interesses classistas que exigem as eventualidades de sua atuação de classe (Silva, 2010).

O que há de mais rico no sentido analítico referente ao método dialético surge nesse contexto com grande evidência. Oposta à realidade clara e unilinear concernente ao empirismo se mostra contrária a multiplicação de planos oriundos de contradições, de possíveis análises com vistas ao comportamento humano (Santos, 1982).

Nesse sentido, nasce ainda a *condição dramática da chamada realidade social*, bem como as contradições entre os sujeitos juntamente à sua realidade condição concreta de vida cotidiana psicológica e também objetiva. Nascem as ferramentas *trágicas, grotescas ou cômicas* da vida humana. A ciência colide desse modo contra a literatura, a política real, a existência cotidiana dos homens e a arte. Ela se transforma em vida. E é aqui que se faz presente a força bruta a dimensão material do marxismo (embora ainda não se apresente completamente evoluída), seu dom em sua aptidão de unir a mais absoluta teoria abstrata às realidades mais cotidianas relacionadas à vida humana (Santos, 1982).

Sobre o quarto nível, chamado de *a conjuntura*, a avaliação se torna ainda mais importante e diferenciada no instante em que se introduz o efeito de determinadas conjunturas dentro do processo de pesquisa do fenômeno. A estrutura classista pode sofrer grandes mudanças de acordo com a situação em que essas contradições se desenvolvem (Santos, 1982).

Sob essa perspectiva, “[...] nos momentos de ascensão do ciclo capitalista [...] o comportamento e a psicologia das classes se apresentam de forma completamente diversa das situações de crise ou revolucionárias” (Santos, 1982, p. 28).

No que diz respeito às situações de crise, a consciência classista e a psicologia parecem se confundir dentro de uma única realidade, ou seja, se apresentam de modo mais claro aos homens reais a sua categoria de existência. Outra se trata da circunstância nos instantes de equilíbrio ou de ascensão assim que a psicologia e a consciência classista visam se separar e os modos imediatos dos fenômenos visam ensombrar suas formas reais de existência (Silva, 2010).

Tomando essa asserção como base, “[...] a ciência empirista [...] substitui a totalidade pelos aspectos [...] de sua manifestação. Por isso tende a confundir a dinâmica da realidade com a dinâmica aparente de certos períodos históricos”. (Santos, 1982, p. 28).

Uma classe social é definida em primeira instância através por intermédio das relações ou modos de se relacionar que possibilitam *ações recíprocas* entre os seres humanos, ofertando em uma determinada forma de produção. Com base nisso, o conceito referente à chamada consciência de classe se trata de um conceito puro genuíno, ou seja, teórico, abstrato, incapaz de ser referenciado de forma direta com consciências empíricas (Santos, 1982).

Neste cenário supracitado, conforme pode ser notado torna-se possível determinar a consciência concernente a uma classe como a representação consciente com vistas aos seus interesses dentro de um determinado meio de produção. Os sujeitos que “personificam” ou compõem tais categoriais que permeiam a abstração, ou seja, que possibilitam de modo prático estas relações, não desfrutam sobremaneira dos meios teóricos para representar todos esses termos em sua consciência. Elas a representam de forma caótica, fragmentária e assistemática, mesclado com os ideais dominantes dentro de uma sociedade ou até mesmo naquela em que esses indivíduos foram educados (Santos, 1982).

A forma sistemática das impressões de um determinado sistema de relações reais nas consciências dos sujeitos constrói a *psicologia da classe*. À medida que essa psicologia não expõe a realidade das relações em um setor significativo dos sujeitos pertencentes a uma classe social, é possível conceituar estes conjuntos humanos como uma *classe em si* (Orlandi, 1978).

A relação que no modo de produção capitalista junta patrões e trabalhadores, provem de uma situação necessária: para gerar riqueza, o patrão, que tem os meios de produção, mas não dispõe da força produtora, carece esperar do trabalhador, que é proprietário da força de trabalho, enquanto que o trabalhador sem a posse dos meios precisa vender sua força de trabalho (Fernandes, 2009).

Sem o tipo de relação supracitada, o trabalhador não poderia contar com o salário e nem o patrão se tornaria dono da mais-valia. Assim, torna-se essencial no modo de produção capitalista, a divisão entre trabalho e meios de produção, na qual cada bem pertence a cada um desses indivíduos, que pertencem a diferentes classes sociais, mas necessitam firmar uma relação na produção (Fernandes, 2009).

Nesse sentido, “[...] a mais-valia é o trabalho não pago, valor incorporado ao produto do trabalho que excede o valor da força de trabalho, de que o trabalhador se apropria na forma de salário” (Cotrim, 2012, p. 98). Quer dizer, a relação de poder através do trabalho é paradoxal no sentido de que é o próprio trabalhador quem produz o lucro, ficando para si próprio com um pequeno percentual desse montante.

Embora na realidade atual do dia-a-dia da sociedade capitalista não haja dois pólos das classes, há sólida “desproletarização”, isto é, um aumento das classes médias e uma diversidade heterogênea de classes, o que não esconde a marca fundamental da classe patronal e da classe trabalhadora, assim como sua principal contradição - a especulação do trabalho pelo capital (Braverman, 1987).

Entretanto, a despeito do conceito de classes sociais, na visão de Karl Marx, ser de fundamental importância, este conceito não recebe o mesmo tratamento dado a outros conceitos.

No que diz respeito à sua principal obra, O Capital, ela se encerra justamente quando o pensador alemão começava a falar das classes sociais. Além desta assertiva, em várias obras anteriores, Karl Marx utiliza tal conceito, em algumas vezes com desleixo, o que desencadeou uma série de dúvidas acerca do seu

sentido. Depreende-se disso que o conceito de classes sociais, dentro da obra de Marx, foi sistematizado de forma progressiva (Santos, 1982).

Em primeiro lugar, Marx jamais consegue [...] estabelecer com clareza se a consciência de classe é ou não um elemento necessário à definição de uma classe social. Algumas vezes, a presença da consciência de classe aparece como um elemento decisivo para a existência da classe social; outras vezes aparece a classe social sem manifestação desta consciência. E, segundo lugar, [...] Marx não conseguiu definir com clareza em que é que a classe social se distingue dos outros agrupamentos como as castas, estamentos, etc. Por isso Marx não consegue responder claramente à pergunta: As classes sempre existiram? Pois se, de um lado, fala de classes em toda a história humana erudita, por outro, expõe certas características das classes sociais que as distinguem como um agrupamento exclusivo da sociedade industrial moderna. Uma terceira crítica se refere à quantidade de classes que Marx distingue em suas obras. [...] Marx distingue numerosas classes na sociedade moderna, sem conseguir definir as relações que mantém entre si as diversas classes e quais são suas relações com os outros agrupamentos sociais modernos. [...] Marx jamais conseguiu definir claramente o papel de certos agrupamentos como a pequena burguesia, a burocracia, etc. (Santos, 1982, p. 11).

As classes sociais, para a teoria marxista, constituem grupos de homens, que são representantes sociais, indicados a partir de seus lugares no processo de produção, isto é, sua posição no campo econômico. Nesse sentido, há dois aspectos relevantes que estabelecem causas de ordem prática: a situação econômica dos representantes sociais e aquilo que serve de base para a comparação econômica. Contudo, no primeiro aspecto, essa posição não é necessariamente capaz de determinar as classes sociais.

O que pode se entender é que esse sistema modo de produção nos moldes capitalistas, que se pauta na expropriação e na exploração no sentido de garantir assegurar a mais-valia, e a repartição divisão irregular desigual e bastante iníqua injusta do capital de renda lucro nacional entre essas classes sociais podem e devem ser responsabilizadas pela instauração de um processo excludente uma sequência de exclusão, que gera cria e reproduz pobreza, compreendida como um fenômeno construído estrutural, de grande complexidade, com uma natureza relativa e caráter multidimensional, que não pode ser considerada compreendida como apenas um fator insuficiente simples elemento de rendimento de renda, posto que, apresenta também outrossim um caráter desigual no que tange à partilha da riqueza distribuição renda gerada produzida pela e para a sociedade (Marx, 1852; Poulantzas, 1968).

Efetivamente, para o marxismo, a dimensão econômica realmente exerce função determinante em uma sociedade classificada em classes. Mas, as dimensões política e ideológica – a macroestrutura – cumprem de modo análogo uma função importante (Marx, 1852; Poulantzas, 1968).

Todavia, quando Marx analisou de forma material as classes na constituição social, não se restringiu somente ao critério econômico, aludiu de maneira evidente à posição de classe, ou seja, às dimensões política e ideológica foram também utilizadas como critério. Desse modo, uma classe social é determinada por sua situação no conjunto da segmentação social do trabalho (Cotrim, 2012)..

No Manifesto Comunista, Marx e Engels (1998) distinguem duas classes sociais opostas em suas relações, os burgueses (exploradores) e os proletários (explorados).

A ideia materialista relacionada à história defende o argumento de que a produção e a permuta de produtos são o fundamento da ordem social. Destarte, em todas as sociedades que seguem o curso da história, a disposição dos produtos e a segmentação social de forma estratificada são delimitadas pela produção da sociedade, pelo modo como produz e pela maneira como faz a troca dos produtos. Em Marx, a classe social constitui-se em categoria dialética e dinâmica, criada a partir do modo de produção capitalista.

Desse modo, só é possível a existência da classe burguesa só é possível existir por meio da com a condição de com vistas à transformar constantemente incessantemente as ferramentas de produção, e conseqüentemente, as relações referentes à produção e, desse modo, todas as relações de caráter social (Marx & Engels, 1998).

A manutenção imutável conserva a forma ultrapassada do velho modo de produção, constrói de maneira contraditória o primeiro estado de existência e permanência no que se refere às classes de categorias industriais antecedentes (Marx & Engels, 1998).

Tal subversão incessante da produção, as inquietações constantes do sistema, a estrutura social de modo geral, a agitação infundável e a ausência de segurança dissociam o período burguês de todos aqueles que o precederam os anteriores. Desse modo as relações sociais cristalizadas e antigas são diluídas, juntamente ao cortejo de conceitos, concepções e ideias tradicionalmente

enaltecidos, as relações substituem esses fatores se tornam ultrapassados antes mesmo de consolidar-se (Marx & Engels, 1998).

Destarte, “[...] tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas’ (Marx; Engels, 1998, p. 10).

Ainda tomando posse do pensamento de Marx e Engels (1998, p. 12), “[...] impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”.

O que há também de vantagem no cenário brasileiro é que o mesmo possibilita considerar, dentro da característica do regime de classe inerente ao mundo subdesenvolvido, não somente os aspectos mais primitivos, mas também os aspectos modernos referentes à estratificação social que se condiciona por meio do capitalismo dependente (Ianni, 2004).

Portanto, ainda que ele não carregue consigo as prospecções de futuro das outras sociedades subdesenvolvidas, ele atenta para o fato de que o regime classista, a exemplo da relação de proximidade dessa modalidade com o capitalismo, concorre concomitantemente para ordenar no âmbito interno os interesses socioeconômicos dos quais as classes são oriundas, bem como dar prosseguimento à exploração do âmbito externo para o âmbito interno (Fernandes, 2009).

Para indicarmos como “interesse de classe”, “situação de classe”, “classe social”, “consciência de classe” e “atuação de classe” se vinculam às relações de produção e aos dinamismos do mercado, precisamos considerar algumas características fundamentais do sistema econômico e da ordem econômica sob o capitalismo dependente. Primeiro, o sistema econômico não se integra da mesma forma que sob o capitalismo avançado: ele coordena e equilibra estruturas econômicas (ou subsistemas econômicos) em diferentes estágios de evolução econômica. Segundo, a ordem econômica não exprime o ponto de equilíbrio dinâmico de um lado estado de articulação do todo, mas o conjunto de tendências que, no momento correspondente, regulam as situações econômicas (ou algumas de suas bases) em fases propriamente capitalistas (Fernandes, 2009, p. 59).

Antes disso, é oportuno trazer à tona o fato de que o Brasil, durante toda a sua trajetória, tem apresentado um grande problema relacionado à exclusão social, o que tem incidido de forma direta na qualidade do ensino, e conseqüentemente na

oportunidade de vagas em escolas públicas, sobretudo porque essas vagas são preenchidas pelos menos favorecidos, o que representa a maior parte da juventude brasileira. Dessa forma, depreende-se disso a importância dessa modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sentido de oportunizar a essas pessoas que constituem uma categoria marginalizada, o ingresso no ensino à escola e, naturalmente como possibilidade de elevar as chances de ingressarem de modo um pouco mais digno no mundo do trabalho.

A despeito de esses fatores – educação e trabalho - representarem o processo natural na vida das pessoas, o que se nota é o constante afastamento da juventude da educação e a inserção desses jovens no mundo do trabalho cada vez mais precocemente, tendo em vista que a maioria, por ser oriunda de uma classe menos favorecida social e economicamente, necessita trabalhar o mais cedo possível para contribuir com a renda doméstica.

Destarte, “[...] 27% de los jóvenes brasileños entre 15 y 24 años que vive en las grandes regiones urbanas del país no trabaja ni estudia, según encuestas realizadas en las principales regiones metropolitanas del país”³⁹ (EJA, 2006). Quer dizer, se quase 30% dos jovens não trabalha nem estuda, infere-se que eles estejam envolvidos com outras atividades menos construtivas, muito embora o trabalho precoce represente.

No Brasil, um em cada cinco jovens entre 15 a 29 anos que não estudam e nem trabalham constituem um contingente de 9,6 milhões, o que representa 19,6% da mencionada população (PNAD/IBGE, 2012). Essa intensidade numérica chama a atenção – apesar da apresentação desse número ter ocorrido em 2012 -, entre outras questões, por que supera a quantidade de habitantes do Estado de Pernambuco nesse mesmo ano, que correspondia a 8.796.448 (IBGE, Censo, 2010)

A maior proporção dos jovens em condição “nem-nem”⁴⁰ abrange a faixa etária de 18 a 24 anos, que representa 24% da população. Deste conjunto, um em cada quatro jovens (26,3%) procura emprego com frequência, mas não o encontram (PNAD/IBGE, 2012).

³⁹ Tradução: [...] 27% dos jovens brasileiros entre 15 e 24 anos, que vivem em grandes regiões urbanas não trabalham nem estudam, de acordo com pesquisas realizadas em grandes áreas metropolitanas.

⁴⁰ A condição “nem-nem”, é utilizada no Brasil com similar significado da língua espanhola, é uma interpretação alusiva à expressão “*ni ni*”, cuja designação refere-se à jovens que não estudam e nem trabalham. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) faz uso do termo NEET (Neither Employed, nor in Education and Training), com semelhante significado desses dois países citados (Cardoso, 2013).

De acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, é terminantemente proibido que o menor de 16 anos trabalhe (ECA, 2013), entretanto ele pode se tornar legalmente um aprendiz a partir dos 14 anos de idade, podendo permanecer ocupando essa vaga até os 24 anos de idade, desde que a empresa necessite e esse ambiente de trabalho esteja em conformidade com a lei.

Essas considerações remetem à importância da discussão sobre juventudes e classes sociais, segundo proposta dentro desse eixo de fundamentos.

4. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E PSICOLOGIA ESCOLAR

4.1. Breve história da Orientação Profissional no Brasil

A gênese da Orientação Profissional (OP), no Brasil, vinculou-se em 1924 ao Serviço de Seleção e Orientação Profissional, destinado aos estudantes do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Assim, a origem da OP teve relação direta com a Psicologia Aplicada, especificamente, na área organizacional e do trabalho, desenvolvendo-se no setor empresarial (Santos 1977; Antunes, 1991; Carvalho, 1995).

No período de 1930 a 1940, a Orientação Profissional estabeleceu relações diretas com a Educação, e em 1934, foi iniciada pelo educador Lourenço Filho no Serviço de Educação do Estado de São Paulo. O panorama histórico, político e social brasileiro desse período foi assinalado pela ditadura de Vargas (1930-1945), na qual a legislação esteve voltada para a ordem e interesses vigentes. Nessa época foi promulgada a Reforma Capanema (1942-1946), incluindo as seguintes modalidades de ensino: primário, secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. Essa estrutura do ensino secundário propiciou a orientação educacional, conferindo-lhe a assistência na escolha profissional (Romanelli, 2005).

Nesse período, os egressos da educação média profissionalizante somente poderiam cursar o ensino na mesma carreira. No entanto, os estudantes que concluíam o ensino secundário podiam fazer o ensino superior, sem restrição (Romanelli, 2005). O projeto curricular passou a responder à necessidade da formação para a força de trabalho. A proposta do ensino secundário voltava-se para a formação dos gestores do país, enquanto o ensino profissional deveria designar-se à formação dos trabalhadores da produção primária. Essas leis tinham o propósito de beneficiar determinadas classes sociais em detrimento da população pobre (Manfredi, 2002).

A partir de 1940, a orientação profissional brasileira teve intenso desenvolvimento. Na primeira metade dessa década, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) já trabalhava com atividades concernentes à orientação profissional, a partir da necessidade de parcela da sociedade. Nessa ocasião, o governo já sinalizava

seu interesse pela produtividade com vistas às ações que alcançassem metas no âmbito econômico e social (Freitas, 1973).

A FGV desempenhava várias atividades relacionadas à orientação profissional, como o estudo da organização racional do trabalho, o desenvolvimento de projetos, a criação de instituições educacionais, e propunha que a administração pública tivesse em seu quadro de funcionários, técnicos para atuarem em distintos setores (Freitas, 1973).

Em 1945 e 1946, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) convidou o psicólogo e psiquiatra Mira y López para proferir palestra e ministrar curso relacionado à seleção, orientação e readaptação profissional. Essas atividades tinham por finalidade o treinamento de técnicos para atuarem nessa área. Inicialmente, foram indicados de várias instituições públicas, 80 profissionais, dentre eles, médicos, professores, agrônomos, técnicos da educação e da administração. A partir dessa formação profissional, havia condições basilares para a atuação e divulgação científica referente à orientação de jovens no país. (Freitas 1973).

Em 1947, foi criado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), vinculado à FGV, no Rio de Janeiro. Esse instituto agregou os técnicos e estudiosos da Psicologia Aplicada, e funcionava como entidade técnica e científica que destinava seus trabalhos à indústria, comércio, família, escolas e outras instituições públicas e privadas. O primeiro curso de Seleção e Orientação Profissional do ISOP aconteceu em 1948. No ano seguinte, o ISOP publicou um periódico denominado Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, no qual continha várias pesquisas feitas nessa instituição (Freitas, 1973; Carvalho, 1995).

De 1940 a 1960, o ISOP foi uma instituição de referência para a Psicologia brasileira, especialmente, porque divulgava trabalhos de Orientação Profissional – partir de com base na Psicometria. A partir de 1960, as publicações do periódico do ISOP passaram a contemplar outros focos da orientação profissional e da psicologia (Freitas, 1973).

Com a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, a Orientação Profissional no Brasil, fez novo percurso. O ISOP passou a ser instituição normativa da Psicologia, mudou seu nome para Instituto Superior de Pesquisa Psicológica; aumentou suas áreas de interesse, trabalhava com a formação de especialistas, professores e pesquisadores (Freitas, 1973; ISOP, 1990).

A partir da regulamentação da profissão, a Orientação Profissional vinculou-se à área da Psicologia Clínica, cujas intervenções passaram a acontecer em consultórios particulares (Carvalho, 1995, Rosas, 2000). No Brasil, a orientação profissional teve influência da abordagem psicanalítica, especialmente, porque foram adotados os conhecimentos teóricos do argentino Bohoslavsky sobre o assunto. Ademais, Carvalho ocupou-se da divulgação desses saberes aqui no país, uma vez que foi primeira docente da disciplina de Seleção e Orientação Profissional, na Universidade de São Paulo, e projetou a Orientação Profissional em grupo.

No Brasil, os anos de 1970, foram marcados pelo início de certa abertura política, no entanto, parte da população habituada com o sistema opressivo, esquiva-se dos atos públicos (Goulart, 1985). Nesse período, nos *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* houve maior diversidade nas publicações, surgiram, por exemplo, a Psicologia Social e a Dinâmica de Grupo. Especificamente, na Orientação Profissional, os testes cederam espaço para a discussão de Informação Ocupacional. Foi implantado na Universidade de São Paulo (USP) o Serviço de Orientação Profissional (SOP), que teve muita procura de usuários, o que levou Carvalho à proposta de grupo.

Durante muito tempo houve o predomínio da perspectiva clínica da Orientação Profissional, segundo Bohoslavsky, contudo, há outras modalidades que vem conquistando espaço e contribuindo com a Orientação Profissional no Brasil, como por exemplo, o modelo chamado Abordagem Integrada, desenvolvido por Lassance (Lassance 1999), a denominada Metodologia de Ativação de Aprendizagem, desenvolvida por Hissa & Pinheiro (Hissa & Pinheiro, 1997), o instrumento brasileiro de maturidade vocacional (Fernandes & Scheffer, 1986), a Escala de Maturidade para Escolha Profissional, criada pela psicóloga clínica Kathia Neiva (Neiva, 2002) e o Paradigma Ecológico em Orientação Profissional, desenvolvido por Sarriera (Sarriera, 1999).

Na década de 80, estudiosos da Educação discutiram sobre a escolha e a Profissional. Os educadores Ferreti e Pimenta criticaram teorias psicológicas referentes à escolha profissional, especialmente, no que diz respeito às classes sociais no sistema capitalista. Ferretti propôs um modelo de orientação profissional, todavia, de modo contraditório, fundamentado no Modelo de Ativação e

Desenvolvimento (Ferretti 1988). Pimenta, propôs a Fenomenologia Existencial para o processo de tomada de decisão (Pimenta, 1981).

Posteriormente, o educador Bock (2002) apresentou uma proposta de Orientação Profissional intitulada de Abordagem Sócio-Histórica, cujos fundamentos estão ancorados no pensamento de Vigotsky.

Com a criação da LDB nº 9.394/1996, o ensino médio regular permanece com a finalidade de subsidiar o estudante para o trabalho, contudo, sem a perspectiva de profissionalizá-lo. A modalidade de ensino médio profissionalizante tem a conotação de curso continuado, que serve de completo ao ensino médio regular (Brasil, 1996).

Um órgão de representatividade da área foi criado em 1993, no I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional Ocupacional – a Associação Brasileira de Orientação Profissional – ABOP, que tem como principais objetivos, congregar os profissionais da área e desenvolver a Orientação Profissional no país. A partir de sua criação, promove a cada dois anos um evento científico. Em 1997, publicou a Revista da ABOP (Carvalho, 1995).

Convém lembrar que no Brasil, a orientação profissional pode ser feita por psicólogos e pedagogos, cuja formação é realizada no ensino superior, por intermédio de uma ou duas disciplinas específicas de orientação profissional. Ademais há cursos livres que formam profissionais na referida área. A orientação profissional não está incluída na lista de especialidades do psicólogo, elaborada a partir da Resolução 014/2000 do Conselho Federal de Psicologia, que estabelece o título profissional de especialista em Psicologia (CFP, 2000). Assim, as atividades realizadas pelo psicólogo que se propõe trabalhar com a orientação profissional podem ser desenvolvidas por profissional de qualquer área da Psicologia – geralmente o envolvimento com a orientação profissional na Psicologia está relacionado às áreas Clínica, Organizacional e do Trabalho e a Escolar/Educacional.

A Orientação Profissional (OP) e a Psicologia Escolar tem relações intrínsecas, especialmente no que concerne ao desenvolvimento humano e ao mundo do trabalho. A Orientação Profissional é uma área de conhecimento que se propõe a contribuir com o processo de escolha de um trabalho, que será realizado no futuro. A Psicologia Escolar se propõe a contribuir com o desenvolvimento psicossocial no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração

uma das funções da educação escolar, que é oferecer o preparo básico para a socialização e inserção do educando no trabalho. Nesse sentido, a LDB vigente estabelece que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB nº 9.394/1996, Título I, Artigo 1º, parágrafo 2º).

As mudanças de caráter teórico-metodológico que vem ocorrendo na Orientação Profissional e na Psicologia Escolar tem instigado nessas áreas, a construção de intervenções mais evidenciadas no que refere ao desenvolvimento humano, especialmente no espaço escolar (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010). A Orientação Profissional, no interior das instituições educativas, não tem sido considerada pelo psicólogo escolar como uma atividade prioritária (Correia & Campos, 2004).

Essa desconsideração do psicólogo escolar com a atividade de Orientação Profissional pode estar relacionada, entre outros aspectos, com a dificuldade que muitos profissionais da Psicologia tem no que se refere à postura política em sua atuação. A prática da Orientação Profissional, no Brasil, desde a sua gênese - suas teorias e instrumentos utilizados - esteve voltada para responder as demandas da classe social, a qual pertence os patrões. Além disso, a Psicologia, historicamente, tem mostrado em suas práticas, como uma ciência elitista. Nessa perspectiva, Lisboa (1998) denuncia que há alienação dos orientadores profissionais, que muitas vezes, realizam seus trabalhos sem análises sobre o mundo do trabalho no sistema capitalista.

Com reflexões e análises que propõem uma ruptura dessa postura alienada, a Psicologia Escolar alia-se ao modelo de intervenção alicerçado no compromisso profissional com a transformação do ambiente escolar. Nesse sentido, Martin-Baró (1998) apresenta a psicologia da libertação, como uma estratégia cuja ação remete à práxis. Ademais, essa abordagem psicológica instiga para o desenvolvimento prático e teórico.

III. MÉTODO

1. Fundamentos Metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético

Considero pertinente iniciar pela conceituação de método, e para tanto, utilizo inicialmente a asserção de Vigotski (1995), cuja compreensão alude que o método é fundamental para se conhecer algo, especialmente, em uma concepção teórica; e que o objeto e o método em uma pesquisa relacionam-se intrinsecamente; o método é útil para se ter noção de um fenômeno, porque estabelece o objetivo da investigação.

Outra afirmação relativa ao método diz respeito à Marx, mas convém lembrar que esse teórico não chamou de método o caminho pelo qual se alcança um ou mais objetivos na pesquisa, mas o denominou de *modo de investigar* ou *modo de expor*, considerando que sua teoria denota a reprodução do movimento do objeto, como registrado no prefácio de sua obra *O capital*: “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (Marx, 1939/2002, p. 28).

O método é o meio que facilita o processo de captura do objeto de investigação. A partir da segunda metade dos anos de 1840, paulatinamente, Marx avança no estudo do *modo de investigar* adequadamente o conhecimento da realidade social e, após 15 anos, expõe de forma concisa, os elementos fundamentais do que convencionalmente chamamos de método. O *modo de investigar* para Marx, está relacionado com a apreensão da dinâmica pela qual passa o objeto,. Assim, são enfatizados o objeto e suas transformações no curso da história, uma vez que para esse filósofo, a essência humana depende da história (Lessa & Tonet, 2004/2011; Paulo Netto, 2011).

Conforme Gonçalves (2005), a ideia de método pressupõe uma compreensão de mundo, de homem e de conhecimento, desse modo, referir-se sobre métodos de investigação envolve características ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Neste sentido, tais características são criações do homem realizadas ao longo da história, logo, manifestações advindas da vida cotidiana dos homens, que é constituída pelas condições materiais estabelecidas a partir das relações sociais de produção.

Porque o método é denominado de Materialismo Histórico e Dialético (MHD)

Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como primeira e última essência de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que por sua riqueza e complexidade pode compor tanto a pedra quanto os reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência. O materialismo se contrapõe ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito.

Histórico, por que a sociedade e a política dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo. O método materialista histórico e dialético defende que o sujeito é ativo e sustenta, igualmente, a existência objetiva do objeto, isto é, o sujeito e o objeto possuem existência que constituem uma unidade de contrários (Chauí, 1997; Gonçalves, 2005).

O método materialista histórico, em Marx, é também dialético, uma vez que propõe a crítica do objeto de investigação, isto é, vai buscar aquilo que está estabelecido pelas relações de produção na sociedade; o que desvela que cada objeto ou situação que parece como real, só é compreendida pela negação de algo que o(a) precedeu, ausência que se completa pela falta da negação. A dialética do pensamento marxiano surge como uma tentativa de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto, desde Aristóteles, era afirmado que a dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como algo fundamentalmente contraditório e em permanente transformação, em oposição à lógica formal, na qual inexistente o movimento, e não consente a contradição e o conflito (Konder, 1981).

O método materialista histórico e dialético considera que todas as coisas naturais ou históricas, não são estáticas, tem movimento, podem ser re-configuradas a cada momento, estão em constante mudança, destarte, são historicamente determinadas. Outro ponto importante, defendido por Marx, é a constatação de que o que move a história é luta de classe, que se constitui em expressão das contribuições da sociedade, e em sustentáculo dessa maneira de pensar a realidade - o que apóia a afirmação de que o materialismo histórico é também dialético (Chauí, 1997).

Na dialética, os momentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas, também, de erro; não se misturam, todavia, o conteúdo considerado como unilateral é recapturado e elevado a nível superior. Para Marx, o conhecimento teórico é político, uma vez que a compreensão das condições materiais de vida envolve e requer a superação (Paulo Netto, 1998). Ademais, a lógica é dialética, porque está baseada na “necessidade de superação da sociedade capitalista, já que, implica na responsabilidade de construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos” (Tamamachi & Meira, 2003, p. 19).

Por que discutimos o método MHD associado ao marxismo

Para Marx, o ponto nuclear de sua teoria é nomeado “concreto real”, o que Lukács (1982) define como a “vida cotidiana”. O método provém da materialidade do dia-a-dia da vida dos homens, origina-se da vida concreta e não da forma como se mostra em seu caráter imediato, assim, é necessário apreender aquilo que contém a matéria (Paulo Netto, 2011). Para Marx (1974): “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo” (p. 122).

A diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Saviani (1991) indica o método materialista histórico e dialético como instrumento da reflexão teórica e prática. Nesta perspectiva diz:

“[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). [...] Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal, ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (p.11).

O modo de investigar proposto por Marx apresenta características importantes, como o conhecimento imediato do objeto, ou seja, do todo em que se

encontra oculto o movimento. As informações da experiência direta são sistematizadas e suas representações organizadas de forma conceitual, isto é, em abstrações gerais, que posteriormente, são desenvolvidas de modo extensivo em determinações, das quais suas junções formam o concreto, resultante do processo de investigação e de conhecimento da realidade.

A partir disso, a atividade investigativa faz a pulverização das abstrações por intermédio da elaboração de críticas, uma vez que as abstrações surgem da colisão com o objeto de estudo, do tratamento das informações colhidas por meio da crítica ontológica, cuja compreensão refere-se à análise do ser concebido como possuidor de uma natureza comum, que é inerente a todos os seres humanos e a cada um dos seres. Assim, a essência do modo de investigar em Marx é marcada pela crítica ontológica, distinta nas experiências relativas à dedução e indução, que se sustentam somente no aspecto epistemológico (Pires, 1997).

Ademais, estudamos o materialismo histórico e dialético associado ao marxismo, especialmente, pela concepção de homem sustentada nessa teoria, que o compreende a partir de suas relações sociais que ocorrem ao longo da história por influência das relações de produção. Desse modo, o homem é um ser em constante movimento, com habilidade para se desenvolver e mudar o meio e a si próprio - à medida que promove a mudança feita por ele - por intermédio do trabalho, que constitui categoria central da materialidade histórica, uma vez que a atividade humana é considerada a forma mais simples e mais objetiva para que homem se organize em sociedade (Lessa & Tonet, 2011). Convém considerar, contudo, que as diversas atividades humanas não devem ser reduzidas à categoria trabalho, uma vez que, a “reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não especificamente de trabalho” (Lessa, 2007, p.36).

O trabalho no aspecto ontológico marxiano, no processo de transformação da natureza, é dado numa junção entre teleologia ⁴¹ e causalidade e, mesmo modificando a natureza, esta se faz presente. No entanto, “nenhum outro ser da natureza tem a capacidade de, a partir da prévia-ideação ⁴² e das condições materiais, criar elementos que venham a lhe proporcionar maior bem-estar e facilitar a sua existência” (Costa, Portela & Araújo, 2001, p.34-35).

⁴¹ Teleologia – é um argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato a uma causalidade final (Ferreira, 2012, p. 1080).

⁴² *Prévia-Ideação* - “É sempre uma resposta, entre outras possíveis, a uma necessidade concreta (Lessa & Tonet, 2011, p. 20).

Quando a perspectiva marxiana discute sobre a “essência do trabalho livre”, considera o caráter da objetivação no ato do homem escolher entre alternativas, constituindo assim, o fundamento encontrado na ontologia marxiana, para a liberdade humana. Nesse sentido,

[...] As relações de exploração sob as quais o trabalho é efetivado em determinadas sociedades concretas, coloca-o como uma forma de aprisionamento e não de fundamento para a liberdade. Entretanto, neste ponto da nossa discussão, consideramos o trabalho a partir de uma compreensão ontológica e nesta, sem dúvida, podemos encontrar o fundamento para a liberdade (Lima, 2009, p. 25).

Na sociedade capitalista, a formação humana, cultural e espiritual subordina-se aos imperativos do capital, da produção exagerada de riquezas, impossibilitando a formação integral, de exploradores e explorados (Tonet, 2005). A possibilidade de continuação da espécie humana é arrancada, ideologicamente, pelo capitalismo, não permitindo que o homem, a classe trabalhadora, perceba-se capaz de mudar os rumos da história, a partir de ações que promovam a emancipação humana (Mészáros, 2003).

A partir do exposto, em sintonia com o MHD, considera-se relevante o contato mais próximo com o participante, o contexto, o cenário e o processo do fenômeno a ser investigado. Assim, busca-se uma forma de pesquisar que possa revelar a materialidade do objeto de estudo, tanto pelos fundamentos do método no qual este estudo ancora-se, como pela relação que desenvolvo com o campo – tudo isso na tentativa de realizar um estudo na abordagem qualitativa⁴³ das ciências, com características de pesquisa-intervenção. Destarte, esse delineamento encontra-se também relacionado com os referenciais da Psicologia Crítica⁴⁴ e da Psicologia da Libertação⁴⁵.

⁴³ A investigação qualitativa refere-se ao objeto de pesquisa e está relacionada à profundidade das relações dos processos, e dos fenômenos, preocupa-se com a realidade; sugere estudo de campo que gera conhecimentos a partir da realidade (Minayo, 1994).

⁴⁴ A Psicologia Crítica é uma nova abordagem, com caráter dialético e político. Assim, analisa as formas nas quais as diversas psicologias são construídas cultural, histórica e politicamente - as teorias psicológicas não surgem por acaso -, e como as psicologias alternativas podem confirmar ou resistir aos pressupostos ideológicos dos modelos dominantes. Os psicólogos críticos, geralmente, assumem que, onde há poder, há resistência, e que em cada prática dominante há contradições e espaços para trabalhar, para desafiar e mudar o estado das coisas (Parker, 2005).

⁴⁵ Psicologia da Libertação refere-se ao pensamento e prática libertadora, com caráter ético-político, voltada para a América Latina. Essa abordagem psicológica aspira romper com as condições de opressão, exploração e exclusão social - por intermédio de processos revolucionários - do ser humano. Essa Psicologia foi construída na década de 1950, a partir de inquietações de profissionais com as mazelas advindas do imperialismo existente no sistema capitalista, recaídas com maior impacto nos povos latino-americanos. Esse paradigma se propõe a fortalecer, de modo crítico e comprometido, a organização e a libertação dos oprimidos (Guzzo, 2013).

2. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Estado de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas (RMC), distando 100 Km da capital. Segundo a Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo, a RMC é a maior área metropolitana do Estado. Conforme o IBGE (2013), a referida região é composta por vinte municípios⁴⁶, tem 2.798.477 habitantes, - esse contingente representa 6,8% da população do Estado e, 1,46 da população brasileira. O maior e mais abastado município dessa região é Campinas, que possui aproximadamente 300 (trezentos) bairros, e sua população consta de 1.098.630 habitantes, distribuídos em uma área total de 796,4 Km, sendo 388,9 Km de perímetro urbano e 407,5 Km de área rural (IBGE, 2012).

A RMC tem o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Brasil (PNUD, 2013). Não obstante essa riqueza, o município apresenta contradições, especialmente, econômica, social e educacional. No que concerne à educação formal, oito municípios revelaram índices de crescimento, todavia, Campinas apresentou taxa inferior a 53, considerada baixa, de acordo com o Índice Paulista de Responsabilidade Social⁴⁷ (IPRS). Nesse sentido, Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizei e Silva Neto (2010), afirmam que a desigualdade social constitui-se em indicador de análise psicossocial, e pode configurar-se na construção da subjetividade, como uma crença de que o curso dos acontecimentos está previamente fixado, e nada pode transformá-lo.

O órgão público que, inicialmente, viabilizou esta investigação com estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA⁴⁸, foi o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) – um organismo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), que concentra sua atuação por intermédio de cinco núcleos, divididos de acordo com regiões (Norte, Sul, Leste, Sudeste e Noroeste),

⁴⁶ A Região Metropolitana de Campinas é constituída pelos seguintes municípios: 1) Campinas; 2) Americana; 3) Artur Nogueira; 4) Campinas; 5) Cosmópolis; 6) Engenheiro Coelho; 7) Holambra; 8) Hortolândia; 9) Indaiatuba; 10) Itatiba; 11) Jaguariúna; 12) Monte Mor; 13) Nova Odessa; 14) Paulínia; 15) Pedreira; 16) Santa Bárbara d'Oeste; 17) Santo Antonio de Posse; 18) Sumaré; 19) Valinhos; e 20) Vinhedo;

⁴⁷ O Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) é constituído por indicadores que resumem a condição de cada município, quanto à escolaridade, longevidade e riqueza, a partir de uma *combinação linear* de variáveis, exposta numa escala crescente de zero a cem (www.seade.gov.br/produtos/perfil/popup_notas.php?var%5B%5D=7).

⁴⁸ A EJA está organizada do seguinte modo: a) EJA II, Ciclo III, 1º e 2º Termos/Semestres (equivale ao 5º e 6º Ano) - duração de um semestre cada Termo; b) EJA II, Ciclo IV, 3º e 4º Termo/Semestre (equivale ao 7º e 8º Ano) - duração de um semestre cada Termo. As EJA's com escolaridades anteriores a que pesquisaremos está assim constituída: EJA I, Ciclo I, 1º e 2º Termo/Semestre (equivale ao 1º e 2º Ano) – esse 1º Termo tem a duração de um ano e o 2º - duração de um semestre; e a EJA I, Ciclo II, 3º e 4º Termo/Semestre (equivale ao 3º e 4º Ano) - duração de um semestre cada Termo (Ministério da Educação).

geograficamente demarcadas pela Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), ou seja, esses núcleos dirigem suas ações por zonas, não convergindo tudo na SME. A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que está sob a responsabilidade do NAED/Noroeste.

Os NAED's comportam as seguintes instituições: 1) Municipais – Escolas de Educação Infantil (com 6.747 crianças matriculadas), Ensino Fundamental (com 3.340 discentes) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (com 466 pessoas); e 2) Particulares – Escolas da rede particular de ensino e outras instituições situadas em suas zonas de abrangência.

Esses Núcleos tem como gestores os representantes regionais, que deverão garantir a descentralização dos serviços relativos à educação e a implementação de políticas educacionais em toda a rede municipal de Campinas. Os supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos formam a equipe de cada NAED, que busca atuar de modo participativo, fazendo acompanhamento, assessoramento e garantindo o desempenho das ações cotidianas das unidades educacionais de que compõe o sistema municipal de ensino. Assim, cada EMEF da zona noroeste está sob a responsabilidade de um supervisor educacional e de um coordenador pedagógico do NAED.

A macrorregião Noroeste ocupa a extensão entre as rodovias SP-101 (a Sul) e SP-348 (a Oeste), é constituída pelos bairros mais antigos do município de Campinas, e engloba a região do Campo Grande. Na zona Noroeste, uma parte dos seus 29 (vinte e nove) bairros, principalmente, os localizados em Campo Grande e em Itajaí, são conhecidos pela autonomia, uma vez que são afastados mais de 15 Km do Centro da cidade.

Nessa região, majoritariamente, residem famílias de classe popular, estão agrupados 70% dos usuários de transporte públicos, está situado o Corredor Metropolitano⁴⁹, é onde está concentrado o maior índice de pobreza de Campinas (Prefeitura Municipal de Campinas, 2014).

Contudo, essa macrorregião tem grande expansão econômica, possui dois shopping centers, e aproximadamente 145 mil habitantes, em uma área de 65,64 Km² de extensão. No que se referem à proteção e amparo à população, essa área

⁴⁹ O Corredor Metropolitano é um local que auxilia a reorganização do transporte intermunicipal de passageiros na Região Metropolitana de Campinas, e também atende as cidades vizinhas de Hortolândia, Sumaré e Monte Mor (Prefeitura Municipal de Campinas, 2014).

zonal oferece serviços de assistência social, educação, cultura e saúde - possui um Pronto-Socorro, uma Maternidade e um Hospital.

Convém esclarecer que o Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação – da Linha de Pesquisa: Prevenção e Intervenção Psicológica, da Pós-Graduação em Psicologia, PUC/Campinas – desenvolve desde 2013, sob a coordenação da Prof^a Raquel Souza Lobo Guzzo e a convite do NAED, um Projeto de enfrentamento à violência, denominado Espaço de Convivência, Ação e Reflexão - ECOAR⁵⁰, em cinco EMEF's da zona Noroeste, com o objetivo de dar voz aos atores da escola⁵¹. Quatro destas escolas, também, são campos de estágio em Psicologia Escolar, e em algumas dessas instituições funcionam o Programa de Educação de Jovens e Adultos.

3. Cenário da Pesquisa

A minha contribuição – enquanto membro do grupo de pesquisa – no referido projeto sobre violência, acontece com mais frequência no turno matutino de uma dessas EMEF's que atende a EJA. Esse é o primeiro motivo que conduziu minha escolha para realizar a pesquisa nessa instituição. Além disso, o conhecimento desse contexto escolar, possivelmente, possibilitará não somente o compartilhamento de situações confidenciais, favoráveis à investigação, mas, também, contribuirá com reflexões sobre o futuro profissional dos estudantes do período noturno, abrangendo com atividades da Psicologia Escolar, dois turnos nessa escola.

A Escola⁵² onde foi realizada a pesquisa existe no mesmo endereço há 38 anos; segue a metodologia das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do

⁵⁰ O ECOAR é parte de um projeto maior, denominado Voo da Águia, cujo desenvolvimento de intervenção foram basea-se em três focos – criança, família e educador -, e iniciou-se em 2003, sob a liderança da Prof^a Raquel Guzzo, colaboração de profissionais da pós-graduação e dos estagiários da graduação em Psicologia.

⁵¹ Atores da escola – o entendimento da pesquisadora para esta expressão refere-se aos supostos agentes da educação, no sentido de participação e envolvimento com a ação educativa.

⁵² Anteriormente à coleta de dados, pesquisadora visitou a EMEF no turno em que funciona a EJA II - conheceu seus atores e várias atividades. Em conversa com gestores, professores, outros funcionários e alguns estudantes (antes do início de suas aulas), foram obtidas algumas informações: a) os estudantes da EJA ingressam na escola por intermédio da inscrição, que ocorre semestralmente; b) as disciplinas cursadas pelos estudantes do 1º ao 4º Termo/Semestre (equivalente do 5º ao 8º Ano) - Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística, Inglês e Educação Física; e c) uma relação impressa que contem o nome, número, sexo, data de nascimento, RA (Registro Acadêmico) e a data de entrada dos discentes por cada Termo.

Município de Campinas; possui 692 estudantes, distribuídos em três turnos: matutino (281), vespertino (311) e noturno (92); existem vinte e um discentes com necessidades educativas especiais (um deles da EJA); há uma equipe gestora, composta por uma diretora, dois vice-diretores e uma orientadora pedagógica; existem quarenta professores nos três turnos – destes, oito professores lecionam na EJA e duas professoras trabalham com a Educação Especial; há dois inspetores de alunos, duas pessoas que trabalham na secretaria (uma delas é cozinheira e a outra é professora – ambas readaptadas), dois vigilantes, três cozinheiras e quatro pessoas que trabalham na limpeza (esses dois últimos conjuntos de servidores são terceirizados).

No que concerne à estrutura física, há restrição de espaços nessa escola, havendo: 1 pequena guarita coberta, onde fica o vigilante; 1 secretaria em que trabalham também os gestores; 1 sala de professores; 10 salas de aulas; 1 sala de informática; 4 banheiros (2 para estudantes e 2 para os funcionários); 1 refeitório e 1 cozinha; 2 quadras poliesportivas descobertas; 1 sala de Artes; 1 sala de orientação pedagógica; 1 biblioteca; e 1 pequeno pátio.

4. Participantes

A Educação de Jovens e Adultos da Escola onde ocorreu a pesquisa cursava a segunda fase do Ensino Fundamental, que nessa modalidade de ensino recebe a denominação de EJA II, e os semestres são conhecidos como Termos, assim, há nessa instituição o 1º, 2º, 3º e 4º Termos, que correspondem na educação regular, respectivamente ao 1º, 2º, 3º e 4º ano (do Ensino Fundamental).

Na EJA dessa EMEF há 92 (noventa e dois) estudantes, sendo 53 (cinquenta e três) na faixa etária de 15 a 24 anos. A partir do universo apresentado, a amostra⁵³ desta pesquisa atendeu aos seguintes critérios de inclusão: a) pertencer a faixa etária de 15 a 24 anos; e b) estudar na EJA. A amostra foi constituída por 25 (vinte e cinco) jovens, de ambos os sexos, que desejaram participar da pesquisa. Posteriormente serão explicitadas as demais características

⁵³ Segundo Lakatos & Marconi (2010), “a amostra é uma parcela conveniente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (p. 28).

peçoais que estão contempladas na 1ª dimensão que compõe o roteiro da entrevista.

5. Instrumentos e procedimentos de coleta de informações

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações desta pesquisa foram os seguintes:

1) **Roteiro de Entrevista semi-estruturada**⁵⁴ (Anexo V), composto por quatro dimensões: Pessoal, Escolar, Trabalho e Expectativas de Futuro. Cada uma dessas dimensões teve em média sete perguntas. Com este instrumento, as perguntas foram feitas de forma individual, em uma sala onde funciona o refeitório⁵⁵ – ambiente destinado pelos gestores para a realização desta pesquisa. Essa sala é ampla, possui vários bancos, mesas, boa iluminação, ventiladores, cortinas, pouquíssimo barulho vindo da rua e da escola, garantindo desse modo, um ambiente discreto e silencioso.

Propomos aos participantes que suas respostas fossem gravadas, tanto para que eles ficassem menor tempo fora da sala de aula, quanto para a garantia da fidedignidade das informações. No entanto, a maioria (17) não aceitou a proposta. A partir disso, resolvemos escrever suas respostas, o que não se tornou difícil, e possibilitou o registro integral, uma vez que, geralmente, respondiam sem pressa. Os recursos utilizados para a realização da entrevista foram: 1) cópia do roteiro de entrevista, disponibilizado também para o participante acompanhar, com vistas a amenizar a possível ansiedade; 2) folhas de papel A4; 3) canetas para as anotações; 4) pastas para guardar as entrevistas, os termos de assentimento e os termos compromisso; e 5) clipes.

Em conversa com gestores, ficou previamente combinado: quando a pesquisadora iniciasse a coleta de informações, iria à sala de aula e convidaria o estudante que anteriormente já tinha aceitado participar da entrevista. O estudante sairia da sala de aula, desde que não estivesse realizando atividades coletivas ou

⁵⁴ Esse instrumento foi anteriormente elaborado pelo Grupo de Pesquisa - da PUC-Campinas - do qual participo, e posteriormente, adaptado por mim no que concerne aos itens que compõem as dimensões.

⁵⁵ Todos os dias, a partir das 19h15min, a sala do refeitório fica desocupada, uma vez que a refeição diária nessa EMEF é servida antes do início das aulas (19h10min.).

fazendo provas. A pesquisadora foi informada de que havia certa dificuldade dos estudantes com relação às disciplinas de matemática e inglês, especialmente, nos Termos iniciais (1º e 2º). Em consideração a essa situação, a pesquisadora não chamou os estudantes quando estavam assistindo aulas dessas duas matérias.

Quando o estudante chegava à sala onde ocorria a entrevista, a pesquisadora procurava o seu nome na lista fornecida pela escola (com várias informações, como a data de nascimento) e observava se o participante era ou não menor de idade. Caso fosse menor, solicitava o termo de assentimento – anteriormente disponibilizado - assinado por pais ou responsáveis. Quando os estudantes esqueciam eram dispensados naquele dia, e solicitava-se que trouxesse para que fosse marcado outro dia para a entrevista. A maioria que desejou responder a entrevista trouxe o referido documento posteriormente.

2) **Diários de Campo** (DC) – elaborados pela pesquisadora, onde constam informações de cada visita à escola, relevantes para a pesquisa, no processo de conhecimento desse ambiente educacional e de seus atores. De acordo com Reboredo (1992); Bogdan & Biklen (1994), o diário de campo é um instrumento relevante para o registro de informações. Em sua utilização, esses estudiosos propõem que o pesquisador ultrapasse a simples descrição do empírico e torne-se um narrador, que além de descrever o campo de pesquisa, exercita a interpretação, buscando revelar o concreto, a dinâmica de mudança do objeto de pesquisa;

Esta pesquisa que visou e continua visando a produção de conhecimentos, tanto no âmbito teórico como na prática do psicólogo, que envolve seres humanos. Assim, o primeiro procedimento foi concernente à submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e após a sua aprovação, a pesquisadora realizou a coleta de informações fazendo uso dos instrumentos mencionados e utilizando-se dos seguintes procedimentos: a pesquisadora anotou os acontecimentos observados (por itens). O registro detalhado foi feito no mesmo dia das anotações dos itens, com vistas a resgatar o conteúdo da forma mais fiel possível. As observações e percepções da pesquisadora referiram-se às opiniões e interações sociais dos atores da escola (gestores, professores, funcionários, discentes). Os recursos materiais utilizados foram: caderno e caneta para anotações.

6. Procedimentos Éticos

No aspecto filosófico, a ética, desde os seus primórdios estuda e fornece princípios que orientem a ação humana. A ética origina-se amparada em ideias gregas, de consideração à justiça e ao equilíbrio das ações. Essa justiça procura a diligência do agir humano, de modo a promover o bem-estar e a equidade para todos. Esses princípios indicam e solicitam a ação mais adequada possível (Cenci, 2000).

Nessa perspectiva e no âmbito legal, o pesquisador deve se guiar pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Entre outras recomendações, essa Resolução apresenta, na dimensão individual e coletiva, referenciais básicos da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça; objetiva assegurar os direitos e deveres concernentes à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado; outrossim, indica aspectos que devem ser contemplados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mecanismo no qual os participantes, de modo individual ou em grupo, por si próprios e ou por seus representantes legais, manifestarão a sua anuência à participação na pesquisa (Ministério de Estado da Saúde, CNS, 2012).

Na primeira visita à referida EMEF, a pesquisadora apresentou uma Declaração de estudante do curso de doutorado (Anexo I), expedida pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da PUC-Campinas. Ademais, solicitou uma Carta de autorização para a sua inserção como pesquisadora dessa instituição escolar (Anexo II).

Foi elaborado pela pesquisadora um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo III a) e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE – (Anexo III b) para a presente pesquisa – que contem duas vias, sendo que uma ficou com o participante ou seu responsável (em caso de menor idade) e a outra via ficou com a pesquisadora. Esses dois documentos comportam a assinatura do jovem participante maior de dezoito anos, ou do(a) seu(sua) responsável, em casos de menor idade, e também, a assinatura do participante menor e a assinatura da pesquisadora.

O participante não correu riscos conhecidos⁵⁶ à saúde física e ou mental, quando respondeu as questões dos instrumentos citados. Entretanto, a pesquisadora previu que podia ocorrer inicialmente, por parte de alguns participantes, certo estado de ansiedade e/ou inibição relativa à entrevista. Para amenizar esses possíveis desconfortos, foi disponibilizada para o participante uma cópia do roteiro de entrevista, com a qual ele acompanhou o desenvolvimento desse processo. Quando algumas inquietações continuaram, a pesquisadora conversou na tentativa de amenizá-las, e quando persistiu, foi perguntado se o(a) participante desejava interromper temporária ou definitivamente a sua participação - quando a resposta foi positiva, encerrou-se a entrevista.

Nas relações iniciais com a Escola e os estudantes da EJA, foi assegurada cautela e zelo, especialmente, o sigilo, quando foram abordados assuntos da vida pessoal. Essas atitudes tiveram a finalidade de exercitar continuamente, o respeito e a consideração pela história de vida do participante. Essas diligências não foram referentes somente às palavras, mas, relacionadas igualmente, ao tom de voz, à linguagem não-verbal, à atenção e escuta, enquanto ferramentas de trabalho do psicólogo e do pesquisador.

⁵⁶ A justificativa ocorre a partir das leituras anteriores de produções científicas relacionadas à temática que se deseja investigar e aos instrumentos usados.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dessa investigação serão apresentados de acordo com as quatro dimensões estudadas, sendo descritas as informações obtidas pelas entrevistas realizadas com os participantes e anotações decorrentes dos diários de campo da pesquisadora.

1ª Dimensão – Pessoal

O **Anexo VII**, apresenta as idades dos jovens da pesquisa, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º ao 4º Termo. Conforme pode ser observado, a maior concentração de idade dos participantes foi 24% (6) – que tinham 15 anos. Em sequência, apresentam-se a quantidade de participantes por idades: 20% - 19 anos, 16% - 16 anos, 12% - 17 anos, 8% – 22 anos, 8% – 24 anos e 12% que tinham cada um respectivamente, 21, 20 e 18 anos.

Sabe-se que a EJA, no Brasil, é definida pelo artigo 37, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica, e que esse tipo de ensino é oferecido a jovens e adultos que não deram continuidade a seus estudos e àqueles que não puderam cursar o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade estabelecida pela legislação educacional brasileira. Assim, uma das características da EJA é a distorção idade-série⁵⁷.

Segundo o Mapa da Distorção Idade-Série de 2013, no Estado de São Paulo, na rede de ensino pública e privada, zona urbana e rural, na 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) existe a defasagem de 11%. O município de Campinas apresenta esse mesmo percentual, o que significa que em cada 100 (cem) estudantes, aproximadamente 4 (quatro) estavam em atraso escolar de 2 (dois) anos. Nesse mesmo mapa, a Escola na qual foi realizada a pesquisa, mostra o percentual de 10% na referida fase de ensino (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2014).

Contudo, no Brasil, paralelamente a essa realidade da EJA, a LDB admite a matrícula no Ensino Fundamental com início aos seis anos de idade – o que se tornou meta gradual da Educação Nacional. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de

⁵⁷A concepção de distorção idade-série advém do entendimento de há uma adaptação teórica entre a série e a idade do estudante. Pela legislação, a criança deve ingressar no Ensino Fundamental aos 6 anos e concluir essa etapa de ensino aos 14 anos de idade. O estudante é considerado em situação de defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do estudante e a idade prevista para a série é igual ou superior a dois anos (Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2014).

2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças aos seis anos de idade, estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas, até 2010.

A partir desse panorama, chama a atenção aspectos historicamente contraditórios em nosso país. Apesar das leis, especialmente, a Constituição do Brasil (1988) e a LDB (1996), ainda não vigora a garantia da educação como um direito básico de todos – como veracidade disso, existem, há bastante tempo, programas de ensino, similares à EJA. Nesse sentido, nosso pensamento coaduna-se com as ideias de Bourdieu (2010) sobre os direitos aclamados pelo Direito que, de acordo com esse sociólogo francês, não trazem garantia de oportunidades e equidade a todos as pessoas. Se somente alguns podem usufruir de direitos básicos, isso revela que há distintas classes sociais.

No Brasil, jovens que pertencem à classe popular tem pouquíssimo ou nenhum alcance ao *capital econômico, social e cultural*. A negação desses bens - que continuam divisos em nossa sociedade - torna-se prejudicial ao desenvolvimento humano, aspecto propagado por várias instituições, como a escola.

Segundo aportes teóricos da Psicologia e de outros conhecimentos científicos, a maioria 84% (21) dos participantes de nossa pesquisa, estaria na da adolescência, uma vez que pertencem à faixa etária de 15 a 20 anos. Todavia, muitos desses jovens estudantes, trabalhadores, praticamente, não apresentam comportamentos referentes às características psicossociais e nem usufruem de alguns privilégios atribuídos à sua faixa etária - em nossa sociedade, eles são advindos da classe popular, e assim, tem que trabalhar para contribuir com o sustento da família desde a tenra idade.

Nessa perspectiva, diversos estudos como os de Bock, Furtado e Teixeira (1999) já apontaram que a adolescência, como fase natural do desenvolvimento humano inexistente, uma vez que dependendo da classe social e da sociedade, essa faixa etária apresenta comportamentos distintos, motivo pelo qual a expressão *adolescências* tornou-se comumente utilizada.

A despeito dos estudos antropológicos de Mead, na década de 1940, questionarem a universalidade dos conflitos na adolescência, a Psicologia tradicional continua negando a história da maioria dos jovens, no que se refere às condições materiais da vida cotidiana (Ozella,2002) . Quando a ciência psicológica

traz em suas teorias a ideia de igualdade de oportunidades, declara como legítima uma uniformidade dissimulada nas relações sociais. Nessa concepção, a responsabilidade quanto às oportunidades é atribuída ao jovem e não a estrutura da divisão de classes (Clímaco, 1991).

Ademais, o mundo do trabalho exige posturas, atualmente, traduzidas em competências e habilidades profissionais. O domínio de técnicas já não é mais suficiente, além disso, são necessárias competências comportamentais, uma vez que foi percebido que estas exercem grande influência no desenvolvimento do trabalho, mais especificamente, apresentam resultados cuja essência está relacionada à produtividade. Embora o préstimo das competências requeridas apresente caráter subjetivo em cada ambiente de trabalho, existem comportamentos e ações avaliados em comum no mercado, e bastante considerados para a inserção e permanência das pessoas no mundo do trabalho. Entre eles, há a exigência de escolaridade, contínuo aperfeiçoamento, inovação e conhecimento de várias áreas.

O **Anexo VIII** refere-se à naturalidade dos participantes. A maioria 72% é oriunda do Estado de São Paulo, seguida de 12% do Estado de Minas Gerais, 8% do Maranhão, 4% do Rio de Janeiro e 4% da Bahia.

A condição de migrante, considerando 28% dos participantes, reflete a possibilidade de melhores condições de sobrevivência, por intermédio da inserção no mundo do trabalho. Sabe-se que no Brasil, historicamente, fatores econômicos impulsionam a migração interna, especialmente no século XX, quando o modelo de produção capitalista estabeleceu espaços geográficos estratégicos para a instalação de complexos industriais em nosso país. Dessa forma, ocorreu a concentração fabril na Região Sudeste – motivo pelo qual há um grande contingente de migrantes de outras regiões.

Contudo, a região Sudeste tem recebido menos migrantes por conta da inércia da economia e do elevado índice de desemprego (Seade, 2015). Há uma mudança na migração interna, sendo atualmente, a região Centro-Oeste a mais almejada.

Segundo o IBGE, 35,4% da população brasileira não moram no município onde nasceu e 14,5% (26, 3 milhões de pessoas) moram em outra unidade da federação. Os Estados onde há mais residentes que não nasceram lá, são os seguintes: São Paulo, sucedido do Rio de Janeiro, Paraná e Goiás. Ao passo que, Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Paraná tem a maior população cuja residência

está situada em outro Estado (IBGE, Censo 2010).

Outra consequência do atual modelo de produção está relacionada à migração rural para o meio urbano, fenômeno conhecido como êxodo rural. No Brasil, esse tipo de migração tem aumentado nos últimos cinquenta anos em consequência das políticas econômicas fortalecerem - com empréstimos financeiros - os latifúndios, e a mecanização na agricultura tomar o lugar da mão-de-obra.

Em nossa pesquisa, 12% dos participantes relataram que trabalhavam na zona rural com seus pais, na agricultura. Mas, como perceberam as precárias condições dessa região, se mudaram por que sonharam com um futuro melhor que o presente.

O **Anexo IX** mostra o estado civil dos participantes, com predominância de 84% de solteiros (as). Destes, há 36% jovens solteiros e 48% solteiras. Há 8% das participantes casadas e 8% em situação de união conjugal não oficial. A maioria dos participantes ainda não constituiu sua própria família e reside com seus familiares. Há coerência com os seus desejos relatos posteriormente (4ª Dimensão – Expectativas de Futuro) de continuidade dos estudos, obtenção de melhor emprego e qualidade de vida e construção de uma família. O estado civil dos participantes também apresenta relação com uma pesquisa na qual é relatado que os jovens estão casando com mais idade – os do sexo masculino, em média, com 28 anos, enquanto o sexo feminino, em média, com 26 anos (IBGE, 2011).

O **Anexo X** apresenta os bairros onde residem os participantes. A maioria dos participantes, 24% está no Satélite Íris I, seguidos de: 20% no Jardim Ipaussurama⁵⁸, 16% no Satélite Íris IV, 12% no Jardim Rosa, 8% no Jardim Roseira, 8% no Jardim Bassoli, 4% no Satélite Íris II, 4% no Residencial Sírius e 4% na Vila União.

Todos esses bairros pertencem a uma zona geográfica periférica do município de Campinas. Trata-se da macrorregião Noroeste, que ocupa a extensão entre as rodovias SP-101 (a Sul) e SP-348 (a Oeste), constituída pelos bairros mais antigos de Campinas, e engloba a região denominada de Campo Grande. Uma parte dos 29 (vinte e nove) bairros, principalmente, os localizados em Campo Grande e Itajaí, conhecidos pela autonomia, uma vez que são afastados mais de 15 Km do Centro da cidade. Entretanto, nessa região, majoritariamente: residem famílias de classe popular, estão 70% dos usuários de

⁵⁸ Bairro onde está localizada a escola onde ocorreu a pesquisa

transporte público, está situado o Corredor Metropolitano⁵⁹, e é onde está concentrado o maior índice de pobreza do referido município (Prefeitura Municipal de Campinas, 2014).

Entre os 9 (nove) bairros citados, o Jardim Bassoli, onde residem 8% dos participantes, é o que apresenta menor infraestrutura. A precariedade do mencionado bairro é apontada por uma pesquisa realizada por Alves (2015). Um outro estudo do Ministério Público Federal (MPF) em parceria com a PUC-Campinas apontou lacunas relativas ao planejamento e construção de 2.380 apartamentos (distribuídos em 19 condomínios e 119 blocos) do Programa Minha Casa, Minha Vida. Esse conjunto habitacional foi construído longe do Centro da cidade, lá vivem 10 mil moradores, sem escolas, postos de saúde e comércio local (Oão, 2012).

Contudo, essa macrorregião tem grande expansão econômica, possui dois shopping centers, e aproximadamente 145 mil habitantes, em uma área de 65,64 Km² de extensão. No que se referem à proteção e amparo à população, essa área zonal oferece alguns serviços de assistência social, educação – todos os níveis da educação básica e o ensino superior, cultura e saúde – possui um Pronto-Socorro, uma Maternidade e um Hospital.

Esse panorama implica dizer que todos os participantes pertencem à classe popular. A estreita relação entre atraso da escolaridade e classe popular constitui um fator recorrente na sociedade brasileira – essa classe, com algumas exceções, fica à margem dos direitos básicos em nossa sociedade.

O **Anexo XI** revela com quem os participantes da pesquisa moram. Há preponderância de 32% do número de participantes que residem somente com a mãe e irmãos, sequenciados de: 20% que residem com o pai ou padrasto, a mãe e irmãos, 16% com o marido (união oficial) ou companheiro (união não oficial), 16% moram somente com o pai e irmãos, 8% com os tios e primos, 4% com a mãe, irmãos, tia e primos e 4% com o irmão, a cunhada e sobrinhas. Nas residências dos participantes moram entre duas e cinco pessoas, com exceção de três residências em que moram, respectivamente, seis, seis e sete pessoas.

⁵⁹ O Corredor Metropolitano é um local que auxilia a reorganização do transporte intermunicipal de passageiros na Região Metropolitana de Campinas, e também, atende as cidades vizinhas de Hortolândia, Sumaré e Monte Mor (Prefeitura Municipal de Campinas, 2014).

O **Anexo XII** expõe a profissão ou ocupação que exercem os pais dos participantes. Há o predomínio de 16% da profissão/ocupação de motorista (caminhoneiro, transporte de fretes e outros), seriado por 12% - agricultor/lavrador, 8% - pedreiro, 8% - vendedor (de passagens rodoviárias e de água mineral), 8% dos participantes não souberam informar a profissão/ocupação de seus pais - ambos justificaram que não tem contato com eles; 4% - borracheiro, 4% - gari, 4% - bombeiro, 4% - soldador, 4% - agricultor/lavrador aposentado, 4% - enfermeiro, e 8% estão no sistema prisional do Brasil, sendo que um deles exercia a profissão/ocupação de mecânico de automóveis e o outro, segundo o participante, fazia “bico” (emprego subsidiário, pouco rendoso; gancho) para sobreviver.

O **Anexo XII-A** dá a conhecer a profissão ou ocupação que exercem as mães dos participantes. Existe a hegemonia de cinco atividades trabalhistas: 12% - empregada doméstica, 12% - costureira ou auxiliar de costura, 12% - faxineira, 12% - cozinheira ou auxiliar de cozinha de restaurante e 12% - do lar. Há 8% que desenvolvem a atividade de agricultora/lavadora, 8% - pequenas empresárias (dona de bar e dona de barraca de lanche), 4% - atendente de loja, 4% agricultora/lavadora aposentada e 4% disse não saber informar o trabalho/ocupação da mãe porque desde bebê não convive com ela.

O **Anexo XIII** exhibe a escolaridade dos pais dos participantes. A maior parte, 44% cursou a 1ª fase do ensino fundamental (destes, somente 16% concluíram esse grau de ensino); 24% cursaram a 2ª fase do ensino fundamental (sendo que somente 8% concluíram esse grau de ensino), 8% (são analfabetos, 4% pai tem ensino superior, 20% participantes não souberam informar a escolaridade dos seus pais.

O **Anexo XIII- A** exprime a escolaridade das mães dos participantes. A maioria, 48% cursou a 1ª fase do ensino fundamental (deste percentual, somente 28% concluíram esse nível de ensino), 40% cursaram a 2ª fase do ensino fundamental, mas nenhuma concluiu esse grau de escolaridade, 8% são analfabetos e 4% não souberam informar a escolaridade de sua mãe.

Síntese

Como síntese da primeira Dimensão – Pessoal, enfatizamos que os participantes da pesquisa são jovens de 15 a 24 anos, do sexo masculino (09) e

feminino (16), que lutam cotidianamente pela sobrevivência em um dos municípios mais ricos do Brasil, cujos indicadores econômicos e sociais são considerados altos, como por exemplo, a renda per capita igual a R\$ 1.390,83 (Atlas Brasil, 2013) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – 0,805 (Atlas Brasil, 2013). A maior parte dos participantes tem o estado civil de solteiro, são da cor negra ou parda, e em especial, mulheres.

Esse dado é preocupante porque ao longo da história do Brasil as mulheres negras ou pardas são desfavorecidas em nossa sociedade. Com base na pesquisa de gênero, as mulheres negras ou pardas tem menor escolaridade e trabalham, em maior proporção, como domésticas (57%) e sem carteira assinada (62,3%). Quanto à distribuição da população por nível de instrução, há uma grande participação dessas mulheres entre as que não possuem sequer o Ensino Fundamental completo (42,5%) quando comparadas com as mulheres brancas (28,2%). A desigualdade de cor ou raça entre as mulheres no campo educacional se reflete no mercado de trabalho - as mulheres brancas tem preponderância entre as trabalhadoras com carteira assinada (58,4%) (IBGE, 2010).

Os participantes em geral, residem em bairros populares com seus familiares; a profissão/ocupação exercida por seus pais são aquelas que exigem pouca escolaridade em nosso país, com exceção de um enfermeiro que cursou o ensino superior. A maioria das atividades realizadas pelas mães está relacionada ao setor doméstico, e os pais trabalham como motoristas.

No que concerne à escolaridade dos pais, a maioria não concluiu a 1ª fase do ensino fundamental. Enquanto que a maioria das mães concluiu a 1ª fase do ensino fundamental - isto contraria alguns estudos, uma vez que o fato das mulheres brasileiras possuírem maior escolaridade que os homens, compõem um dado recente. Conforme pesquisa, a escolaridade das mulheres, em todos os níveis educacionais aumentou em relação à dos homens – esse estudo foi baseado por meio da comparação entre o ano de 2010 e o ano de 2000 (IBGE, 2010).

Apesar da realidade exposta, de acordo com dados da Síntese de Indicadores Sociais, no cenário de trabalho brasileiro, quanto mais elevada a escolaridade das mulheres, maior é a diferença salarial, se comparada com os homens (IBGE, 2013). Outra pesquisa desvela que em 2002, o salário das mulheres equivalia a 70% do salário dos homens. Dez anos depois (2012), a

relação passou para 73%. No grupo com 12 ou mais anos de estudo, o rendimento feminino diminuiu para 66% em relação ao masculino (PNAD, 2013).

2ª Dimensão – Escolar

O **Anexo XIV** apresenta a atual escolaridade dos participantes da pesquisa por sexo. Os maiores percentuais constituem: 32% dos participantes que cursam o 3º Termo do Ensino Fundamental (correspondente ao 7º ano do ensino fundamental regular) e 32% que cursam o 4º Termo (correspondente ao 8º ano do ensino fundamental regular). Em sequência, 24% cursam o 2º Termo (que corresponde ao 6º ano) e 12% cursam o 1º Termo (que corresponde ao 5º ano).

O **Anexo XV** denota os seguintes aspectos dos participantes do 1º Termo: 1) há quanto tempo o participante estuda; 2) o tempo de repetência; 3) os anos sem estudar; e 4) o motivo pelo qual ficou sem estudar. Há a preponderância de 12 (doze) anos em que 1 (um) dos participantes frequenta a escola, repetiu os anos escolares por cinco vezes e ficou sem estudar durante 10 (dez) anos. O motivo: *“Porque repeti várias vezes e resolvi trabalhar; enjoei da escola”*. Em sequência, 1 (uma) participante frequenta a escola há 10 (dez) anos, repetiu duas vezes os anos escolares e ficou sem estudar durante 10 (dez) anos. O motivo: *“Porque me achava burra”*. Outro participante (1), frequenta a escola há 9 (nove) anos, repetiu uma vez um ano escolar e ficou sem estudar durante 7 (sete) anos. O motivo: *“Porque repeti o 5º ano, passei dez anos sem estudar, só trabalhava”*.

O **Anexo XV- A** mostra os seguintes aspectos dos participantes do 2º Termo: 1) há quanto tempo o participante estuda; 2) o tempo de repetência; 3) os anos sem estudar; e 4) o motivo pelo qual ficou sem estudar. Há predomínios mostrados por 8% dos participantes: os quais frequentam a escola, durante 13 (treze) anos, sendo que ambos repetiram os anos escolares por quatro vezes, ficaram sem estudar durante 2 (dois) anos, e verbalizaram o motivo da seguinte forma: *“desanimei”*; e em seguida, 8% dos participantes, frequentam a escola durante 12 (doze) anos, sendo que um deles repetiu os anos escolares por quatro vezes, ficou sem estudar durante 1 (um) ano, e o motivo alegado: *“desanimei com a escola e comigo”*. O outro participante repetiu os anos escolares por três vezes, ficou sem estudar durante quase 1 (um) ano, e o motivo foi o seguinte: *“Repetia*

porque ficava desanimado de ir para escola; repeti na EJA porque faltava"; 4% dos participantes frequentam a escola durante 11 (onze) anos, repetiu os anos escolares por três vezes, ficou sem estudar por 4 (quatro) anos, e o motivo revelado: *"Quando se repete muito, a gente desanima de estudar"*; 4% dos participantes frequentam a escola durante 10 (dez) anos, repetiu os anos escolares por quatro vezes, ficou sem estudar por quase 1 (um) ano, e o motivo declarado: *"Repetia porque faltava muito. O pai só deixava eu ir à escola quando tinha pouco trabalho na roça"* .

O **Anexo XV-B** mostra os seguintes aspectos dos participantes do 3º Termo: 1) há quanto tempo o participante estuda; 2) o tempo de repetência; 3) os anos sem estudar; e 4) o motivo pelo qual ficou sem estudar. Um percentual de 8% dos participantes frequentam a escola durante 13 (treze) anos, sendo que ambos repetiram os anos escolares por três vezes, mas nunca ficaram sem estudar; em seguida, 4% dos participantes frequentam a escola durante 12 (doze) anos, repetiu os anos escolares por três vezes e nunca ficou sem estudar; 12% participantes frequentam a escola durante 11 (onze) anos, sendo que 1 (um) repetiu os anos escolares por três vezes, outro repetiu por duas vezes e o terceiro repetiu por uma vez. O motivo só foi apresentado pelo último dos três participantes: *"Fiquei um ano parado porque tive um acidente de carro, fui atropelado"*; 4% dos participantes frequentam a escola durante 9 (nove) anos, repetiu os anos escolares por uma vez, ficou sem estudar durante 2 (dois) anos, e apresentou o seguinte motivo: *"Fiquei dois anos sem estudar porque morei longe da escola, e não tinha passagem, mudei várias vezes de bairro"*; 4% dos participantes frequenta a escola durante 6 anos, nunca repetiu de ano, mas ficou sem estudar por 11 (onze) anos e 6 (seis) meses, pelo seguinte motivo: *"Parei de estudar por onze anos porque mudei muitas vezes, e a escola que estudava tinha muita briga"*.

O **Anexo XV-C** expõe à vista os seguintes aspectos dos participantes do 4º Termo: 1) há quanto tempo o participante estuda; 2) o tempo de repetência; 3) os anos sem estudar; e 4) o motivo pelo qual ficou sem estudar. Um percentual de 4% dos participantes frequenta a escola durante 13 (treze) anos, repetiu os anos escolares por quatro vezes, nunca ficou sem estudar; 4% dos participantes frequenta a escola durante 12 (doze) anos, repetiu por três vezes, ficou sem estudar por três anos, e desvelou o seguinte motivo: *"Fiquei dois anos fora da escola para trabalhar, parei um ano quando me mudei para São Paulo"*; 12% das

participantes frequentam a escola durante 11 (onze) anos, sendo que uma repetiu uma vez, ficou sem estudar durante 6 (seis) anos e “(seis) meses e expôs o seguinte motivo: “ [...] *meu pai que foi preso, minha mãe que morreu depois, e porque vim morar em Campinas e não gostava daqui*”; a outra participante repetiu por duas vezes, ficou 1 (um) ano sem estudar e apresentou o seguinte motivo: “*Fiquei um ano sem estudar porque trabalhava e não dava tempo de ir à escola*”. A última participante dessas três, repetiu por uma vez, ficou sem estudar durante 6 (seis) meses, e verbalizou este motivo: “*Parei de estudar [...] porque estava trabalhando muito, mas tinha resolvido fazer a EJA*”.

Os **Anexos XVI, XVI-A, XVI-B e XVI-C** relativos ao 1º, 2º, 3º e 4º Termo, declaram que o conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho. A predominância de 68% dos participantes que consideram que a escola prepara para o trabalho; 24% acham que o conteúdo ensinado pela escola prepara mais ou menos ou em parte; e 8% avaliam que a escola não prepara para o trabalho, embora ajude nesse processo.

Os **Anexos XVII, XVII-A, XVII-B e XVII-C** referentes ao 1º, 2º, 3º e 4º Termo revelam porque o participante está cursando a EJA e não o ensino regular. Um percentual de 60% dos participantes - está cursando a EJA porque repetiu várias vezes de ano; 16% – porque a escolaridade regular demora e a idade vai avançando; 8% – porque a diretora sugeriu; 4% – porque parou de estudar; 4% – porque está aprendendo melhor; para terminar os estudos o mais rápido; 4% – porque passou 7 (sete) anos sem estudar; e 4% – porque estava atrasado nos estudos.

Anexo XVIII mostra quanto tempo os participantes do 1º, 2º, 3º e 4º Termo estudam em escola pública. Um percentual de 20% participantes estudam durante 13 anos na escola pública; 20% estudam 12 anos; 24% estudam 11anos; 16% estudam 10 anos; 16% estudam 9 anos e 4% estudam 6 anos.

Os **Anexos XIX, XIX-A, XIX-B e XIX-C** retratam o encanto e o desencanto dos participantes do 1º, 2º, 3º e 4º Termo na escola. Todos os participantes citaram vários elementos que encantam e desencantam. As maiores frequências referentes aos encantamentos, são: a aprendizagem oferecida pela escola, amizade, a responsabilidade, paciência e interesse de muitos professores, a vice-diretora, a inteligência de professores e colegas e os professores das seguintes matérias: Ciências, Geografia, Informática, Educação Física, Artes, Matemática e Inglês. A

preponderância para os desencantos refere-se à bagunça feita pelos colegas, seguida da infraestrutura dos banheiros, ignorância de alguns professores, dificuldade de aprender a matemática e o inglês e o uso que alguns colegas fazem do cigarro e da maconha.

Os **Anexos XX, XX-A, XX-B e XX-C** mostram o significado que a escola tem para os participantes do 1º, 2º, 3º e 4º Termo. Todos os participantes mencionaram dois ou mais significados. As respostas predominantes estão relacionadas: a aprendizagem para o trabalho e para a consecução de um futuro melhor, a aprendizagem para a vida e as amizades.

Os **Anexos XXI, XXI-A, XXI-B e XXI-C** manifestam o que os participantes do 1º, 2º, 3º e 4º Termo fazem quando não estão na escola – todos concederam diversas respostas. A hegemonia do que fazem refere que assistem televisão, frequentam a igreja, realizam serviços domésticos em suas residências, acessam a internet e fazem leituras (revistas, livros com poucas páginas, bíblia e jornal).

Síntese

Como síntese da segunda a Dimensão – Escolar, ressaltamos que em todos os Termos da EJA da escola onde ocorreu a pesquisa há mais mulheres que homens estudando – participantes ou não desta investigação.

Os participantes do 1º Termo, em média (9 anos), ficaram maior tempo sem estudar e muitos alegam que esse tempo tem relação com as repetições de ano – a EJA, em nível nacional, está se tornando a modalidade de ensino da preferência dos jovens com história de repetência. Muitos participantes desta pesquisa verbalizaram que estão cursando a EJA na tentativa de resgatar o tempo de escolaridade perdido, uma vez que a EJA tem como proposta a aceleração do ensino, eles consideram que a escola regular estabelece um tempo que demora o processo educativo. Alguns pretendem cursar o Ensino Médio em modalidade de educação regular, compreendendo que aligeirar a educação tem danos na aprendizagem, especialmente, para alcançar seus objetivos relacionados à uma profissão de nível superior. Entendem igualmente, que já tem prejuízos duplamente – o percurso em escola regular e EJA - nesse processo educacional.

Os anos de repetência dos participantes na escola de ensino regular foram demasiados, somente 24% repetiram uma única vez, os demais repetiram entre duas e cinco vezes. A repetição de ano levou muitos participantes a abandonarem

a escola, contudo, nenhum deles menciona como causa de abandono algo relacionado à negligência da escola, pelo contrário, quando perguntamos o motivo pelo qual ficou sem estudar, alguns atribuíram culpa a si próprio, expressando baixa autoestima – “*porque me achava burra*”. Outros alegaram que desanimaram consigo mesmo e com a escola. Uns se referiram à carência econômica, como a falta de passagem para ir à escola e a necessidade de trabalhar.

A maioria dos participantes acredita muito no poder da aprendizagem dada pela escola em relação ao mundo do trabalho, uma vez que consideram que os conteúdos ensinados por essa instituição preparam as pessoas não somente para o trabalho, como também para a vida. Possivelmente, essa crença na escola tem conexão com as exigências e as oportunidades de trabalho no mercado de trabalho. Para os participantes, a educação oferecida pela escola possibilita visualizar um horizonte para a melhoria das condições de vida e ascensão social. Ademais, o significado da escola para os participantes, refere-se a um espaço capaz de propiciar vínculos de amizade e preparar as pessoas para a vida. Fora da escola, a maioria dos participantes parece interagir pouco com as pessoas e com o mundo, uma vez que a atividade mais frequente é assistir televisão.

Acreditamos que a educação de qualidade e alicerçada na vida concreta pode mudar a vida, e que a escola tem relevante e difícil tarefa de orientar os estudantes a transformar suas aspirações em realidade, em projetos a serem construídos e realizados ao longo da vida. Defendemos que um dos grandes desafios da escola, senão, o maior seja intermediar a relação – no sentido de propiciar equilíbrio - entre a comunicação de conteúdos e a essencial motivação do estudante para perceber e analisar a realidade, com vista a compreender a si próprio e o mundo. Como o educador Paulo Freire, cremos que o diálogo na relação interpessoal seja a âncora que pode sustentar esse sonho – nessa perspectiva o educador não impõe o conteúdo, o propõe.

No Brasil, o ensino público é depreciado, especialmente no âmbito econômico, social e político. A repetência aumenta e vários fatores são atribuídos por diversos estudos dessa temática. O maior obstáculo dessas pesquisas refere-se à questão do preconceito para com o estudante que pertence à classe popular, tem cor negra ou parda, para o qual, geralmente, a causa do fracasso escolar é imputada e relaciona-se ao aspecto individual. Quanto à ensino, a escola pública

brasileira tem exercido sua função de modo deficitário, principalmente, no que concerne à escolarização de crianças e adolescentes pobres (Patto, 1992).

Os participantes disseram que voltaram à escola para aprender mais, porque perceberam ou vivenciaram as exigências do mundo do trabalho. Todavia, alguns desencantos em relação à compreensão dos conteúdos, continuam, especialmente, os relacionados à Matemática e Inglês. Nesse sentido, vale lembrar que embora eles não tenham citado a dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa, muitos no momento da entrevista, disseram: “ainda bem que a dona é que escreve, porque se não, a gente ia passar a noite toda e não ia dá conta, e nem a dona ia entender no final – estavam expressando sua dificuldade em escrever rápido, correto, legível e de modo compreensível.

3ª Dimensão – Trabalho

Os **Anexos XXII, XXII-A, XXII-B e XXII-C** estão relacionados respectivamente ao 1º, 2º, 3º e 4º Termo, e demonstram no que os participantes trabalham/função atual. O maior percentual, 64% dos participantes trabalham nas seguintes ocupações: banca de revista, faxina em residência e em empresa, atendente de caixa e de lanchonete, depilação e manicure, babá, servente de pedreiro e de salão de beleza, funileiro e marcenaria. 36% dos participantes trabalham, atualmente em casa, realizando atividades domésticas. Destes, 24% verbalizaram que estão desempregados e 12% revelaram que nunca trabalharam fora de casa.

Os **Anexos XXIII, XXIII-A, XXIII-B e XXIII-C** desvelam desde quando os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, trabalham (idade). Foi levada em conta a fala dos participantes, que em suas respostas consideraram as atividades realizadas em casa como trabalho. As idades mais frequentes que a maioria dos participantes começou a trabalhar foram: 16% – aos 7 anos e 16% – aos 10 anos. Seguidos das seguintes idades: 12% – aos 8 anos, 12% – aos 15 anos, 8% – aos 6 anos, 8% – aos 9 anos, 8% – aos 16 anos, 4% – aos 5 anos, 4% – aos 11 anos, 4% – aos 12 anos, 4% – aos 13 anos e 4% – aos 14 anos.

Os **Anexos XXIV, XXIV-A, XXIV-B e XXIV-C** mostram a importância do trabalho para os participantes, respectivamente ao 1º, 2º, 3º e 4º Termo. Todos os

participantes consideram que o trabalho é importante, e apresentaram as seguintes razões: pela utilidade para si, para a família e para a sociedade, para comprar objetos, pela sobrevivência e sustento, pela independência, para aprender a responsabilidade, para ajudar a sair as rua, pelo pagamento, para ter vida melhor, para ocupar o tempo.

Os **Anexos XXV, XXV-A, XXIV-B e XXV-C** tornam evidentes as experiências de trabalho dos participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo. O percentual de 92% dos participantes revelou que tiveram experiências positivas de trabalho, porque aprenderam: a ganhar seu próprio dinheiro, a se relacionar melhor, a se expressar, a evoluir, a ter responsabilidade, a ocupar o tempo, a ir construindo uma profissão para o futuro, alguns tiveram seus direitos garantidos. O percentual de 8% (2) dos participantes disse que tiveram experiências negativas, por que: o trabalho era pesado e cansativo, e ganhavam pouco pelo que faziam. Em experiências passadas trabalharam nas seguintes ocupações: faxina, office boy, venda de roupas, ajudante de mecânico, motoboy, serviços domésticos em sua própria casa, na agricultura, atendente de caixa, separador de mercadorias (supermercado), vendedor (em loja de roupas), atendente de padaria e de pizzaria.

Os **Anexos XXVI, XXVI-A, XXVI-B e XXVI-C** expõem à vista o que significa para os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, ser jovem e trabalhador. Alguns participantes atribuíram vários significados, expostos abaixo. As maiores frequências de respostas tiveram os seguintes destaques: 24% (6) disseram que significa ter responsabilidade desde cedo, 24% (6) revelaram que significa conquistar a independência, 24% (6) acham que significa ir construindo/investindo no futuro, 8% (2) falaram que significa ser batalhador, mas “só o jovem pobre trabalha”, 8% (2) consideram que significa não ir para rua fazer ou usar “besteira”, 8% (2) significa “desde cedo aprender os manejos da vida adulta”, 4% (1) disse que significa “um dia ser alguém na vida”. Outros significados do ser jovem e trabalhador para os participantes: “perder coisas”, como por exemplo, o ânimo de frequentar a escola; ocupar o tempo – “se todos os jovens trabalhassem, não tinha tanta loucura, uso de drogas; acho que as cadeias estavam mais vazias. O jovem é capaz”; e desenvolver o potencial para enriquecer o currículo com as experiências.

Os **Anexos XXVII, XXVII-A, XXVII-B e XXVII-C** apontam como os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, se sentem no trabalho. O percentual de 100% dos participantes disse se sentir bem no atual trabalho, e elencam os seguintes motivos: recebe o pagamento por aquilo que faz e pode comprar objetos, o trabalho não é cansativo como em outros anteriores, porque recebe elogios, tem carteira assinada e respeito, tem patroas legais, porque serve para alguma coisa, faz o que gosta, tem colegas legais, todo mundo ajuda uns aos outros, há valorização pelo que faz, o incentivo é a remuneração que recebe e porque conversa com os colegas.

Os **Anexos XXVIII, XXVIII-A, XXVIII-B e XXVIII-C** mostram o trabalho atual como motivo de honra/dignidade para os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo. O percentual de 96% considera que o seu trabalho é motivo de honra/dignidade, e apresentam os seguintes motivos: ganham dinheiro com o seu suor, não está desempregada, o patrão é uma pessoa correta e paga tudo certinho, tem seus direitos, há respeito, recebe elogios, tem bom relacionamento com os colegas, no trabalho não preconceito (lá trabalham um casal de homossexuais e “todos são amigos”), o trabalho é digno, mas ainda não tem carteira assinada – há promessas, porque faz o trabalho de modo honesto, isso é honra/dignidade, a atividade doméstica também é digna como outras, o trabalho feito com esforço e honestidade é digno, possibilita a honra porque está construindo o futuro, e a honra/dignidade vem da independência que o trabalho proporciona. No entanto, o percentual de 4% dos participantes considera que seu trabalho não é motivo de honra/dignidade, por que o seu trabalho em casa é “revoltante”.

Os **Anexos XXIX, XXIX-A, XXIX-B e XXIX-C** apresentam o que os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, consideram importante para ter sucesso no trabalho. Todos eles forneceram várias respostas. A maior frequência de respostas, 72% referiu-se à responsabilidade, incluindo-se aqui a pontualidade, frequência e disciplina. Seguido dos seguintes requisitos em ordem de maior frequência: Estudo e outras qualificações e atualizações como cursos, bom relacionamento com as pessoas - incluindo colegas de trabalho, comunicação e diálogo, saber fazer algo diferente, esforço próprio, interesse, ter oportunidade, honestidade, experiência, fazer o que gosta, expectativa na vida/objetivos, saber administrar o tempo no trabalho e conhecer seus direitos.

4ª Dimensão – Expectativas de Futuro

Os **Anexos XXX, XXX-A, XXX-B e XXX-C** mostram o que os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, esperam do futuro. O percentual de 100% fez mais de uma declaração, e as respostas de maiores frequências em ordem decrescente, foram: possuir residência própria, comprar carro, construir uma família, ter um melhor emprego/trabalho, cursar o ensino superior (os cursos mencionados foram veterinária, psicologia, enfermagem e gastronomia), comprar moto, viajar para o exterior, ajudar financeiramente a família, ser boa dona de casa, ter independência financeira, ser bem sucedido nos estudos, obter carteira de habilitação de motorista, encontrar emprego, ter filhos, viajar bastante, trabalhar como autônomo, ser bom cidadão, morar sozinha, ser policial da Força Tática, ser bom profissional, bem-estar e felicidade.

Os **Anexos XXXI, XXXI-A, XXXI-B e XXXI-C** apontam o que significa para os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, ser trabalhador e estudante. Todos os participantes forneceram mais de uma resposta, mesmo aqueles que exercem trabalhos domésticos em suas próprias casas ou estão desempregados. Os significados que apresentaram maior frequência estão mencionados em ordem decrescente: construir o futuro, ser batalhador(a) e digno(a), algo bom, ser pobre, aprendizagem, muita dificuldade, retomar o rumo, atrapalhar os estudos, honestidade, ser responsável, independência, ser perseverante e ser bom cidadão.

Os **Anexos XXXII, XXXII-A, XXXII-B e XXXII-C** expõem o que os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, pretendem fazer quando terminar a EJA. Todos os participantes forneceram mais de uma resposta, cujas frequências estão mencionadas em ordem decrescente: cursar o ensino médio, fazer cursos (os citados foram: inglês, espanhol, informática, recursos humanos, técnico em administração, torneiro mecânico, e relacionado ao preparo para ingressar na polícia), cursar o ensino superior (os cursos elencados foram: mecânica de avião, administração de empresas, psicologia e medicina), arranjar emprego melhor, fazer ensino médio na educação regular, tirar carteira de habilitação de motorista, viajar para o exterior e cursar o ensino superior em universidade pública (as mencionadas foram: Unicamp e USP).

Os **Anexos XXXIII, XXXIII-A, XXXIII-B e XXXIII-C** anunciam onde os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, pretendem trabalhar daqui a alguns anos. Um percentual de 28% participantes pretende trabalhar como autônomo, em sua próprio negócio. Seguidos de 12% – no shopping, de 8% em empresa grande ou multinacional, 8% em trabalho que garanta vida melhor, 8% hospital, 4% em restaurante chique, 4% em escritório de advocacia, 4% em hospital de referência, 4% no caixa de um supermercado, 4% na aeronáutica, 4% no Banco como administrador de negócios, 4% na Força Tática da Polícia, 4% na Creche e 4% na Delegacia Federal.

Os **Anexos XXXIV, XXXIV-A, XXXIV-B e XXXIV-C** apresentam as aprendizagens, além da escola, que os participantes, respectivamente do 1º, 2º, 3º e 4º Termo, pretendem realizar. Os participantes pretendem fazer os seguintes cursos: 1) idiomas - português, inglês e espanhol, 2) relacionados à beleza e cuidados - maquiagem, cabeleireira e manicure; 3) recursos humanos; 4) matemática; 5) curso superior de mecânica; 6) informática e desmontar computador; 7) empreendedorismo; 8) tiro ao alvo; 9) relacionados às artes – teatro e composição de música; 10) direção de automóveis; e 11) de química de produtos de limpeza.

Os **Anexos XXXV, XXXV-A, XXXV-B e XXXV-C** mostram as possibilidades de melhoria que o trabalho vai trazer para os participantes daqui a alguns anos. O percentual de 100% (25) dos participantes acredita que será possível obter a independência financeira, para ter o poder de adquirir bens materiais. Além disso, pensam que poderão: viajar e fazer passeios, ter vida melhor, orgulho de ser cidadão e contribuir com a sociedade, conseguir tempo para cuidar e acompanhar o desenvolvimento dos filhos, obter o respeito das pessoas, estabilidade e mais dignidade.

Síntese:

Como síntese da 3ª e 4ª dimensões, respectivamente, Trabalho e Expectativa de Futuro, destacamos os estudantes da EJA, gostariam de qualificar-se para o mercado de trabalho, e que a vontade de alcançar melhores condições de vida é o que dá forças para continuar os estudos, sendo que os participantes não possuem trabalho estável: vivem de trabalhos temporários, emprego subsidiário ou “bicos”.

Dessa forma, sentem a necessidade de estudarem para que tenham conquistas de melhores condições de vida material e social.

Medeiros (2008) afirma que os jovens e adultos, que procuram a EJA, embora tenham uma bagagem de conhecimentos adquiridos de modo informal, fundados em suas crenças e valores já constituídos, têm necessidade da educação formal para satisfação de necessidades pessoais ou referentes ao mundo do trabalho.

Ao trabalhar muito jovem, devido às necessidades financeiras de se manter economicamente e de também ajudar a família, tira as crianças e jovens da sala de aula, tornando um adulto não escolarizado. Nessa situação muitos deles passam a entender que precisam estudar para obter melhores condições de vida e ascensão social, que geralmente – de forma honesta –, só podem ser alcançadas por intermédio dos estudos

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa (Milton Santos, 1999).

Reverendo alguns pontos das sínteses feitas ao serem analisadas as dimensões investigadas, é importante considerarmos que estudantes da EJA são pessoas que residem nas periferias dos centros urbanos ou chegaram às cidades de áreas rurais mais pobres, filhos de trabalhadores rurais também sem escolaridade, sentindo-se culpados pela exclusão escolar, acreditando na falta de esforço em relação a essa escolaridade. À margem dos direitos básicos, existe também hoje, segundo o IBGE (2010), uma geração de 1,2 milhões de brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos, cujas vidas são marcadas pela total ausência na escola e de trabalho, denominada pelos especialistas de “geração nem-nem”.

Para muitos profissionais da educação a evasão escolar era aceita como fracasso escolar traduzida por aprendizagem ineficiente e como fator familiar de cunho social e cultural. Isso eximia de todo e qualquer problema relacionado à evasão, mas, atualmente, esse problema tem características e aparecem dúvidas sobre a legitimidade do fracasso escolar voltado somente para as dimensões mencionadas, de caráter segregário e excludente; ou a escola, ingenuamente, não reproduz essa mesma sociedade, contribuindo para que os estudantes continuem excluídos da sociedade (Arroyo, 2001).

Assim, a afirmação apresentada sobre as causas da evasão é concebida como fora do contexto da escola, inclusive, inerentes aos próprios estudantes. A dimensão política e social da instituição escolar vem carregada de influências e determinantes, visto que a tarefa é descobrir as manifestações por detrás dos fatos. Diante disso, aparentemente, o poder que o educador tem nas mãos para trabalhar contra as adversidades e a necessária preocupação com a evasão escolar, são traduzidas nas políticas pedagógicas, centradas exclusivamente nos conteúdos, já que essa característica é específica do âmbito escolar. Contudo, os conteúdos podem se constituir em ferramentas de emancipação dessas situações.

Responsabilizar os educadores, individualmente, por todos os problemas da educação é tão injusto como livrá-los de toda responsabilidade, sendo assim, é interessante mencionar nessa reflexão que os educadores devem proporcionar a todos os educandos informações que forneçam material cultural relevante, que

responda aos objetivos e conteúdos do ano que trabalha, mas que sejam apropriados, que estejam adaptados às suas possibilidades e possa, portanto, ser compreendida pelos estudantes, individualmente, e em grupo (Aquino, 1997).

Estudos confirmam que as causas do fracasso estão vinculadas a fatores como: capacidades, motivação, ou herança genética, outras perspectivas, pelo contrário, deram ênfase, principalmente, aos fatores sociais e culturais, mas as classes sociais economicamente desfavorecidas apresentam maior número de fracasso, o que reforça tal expressão. Existem também estudos que situam em segundo plano os fatores individuais e sociais e atribuem a responsabilidade maior ao próprio sistema educacional, ao funcionamento das instituições escolares e a forma de ensino dos professores. Portanto, o fracasso escolar é o produto de três tipos de determinantes: Psicológicos - referentes a fatores cognitivos e psicoemocionais dos discentes (Brasil, 2006); Socioculturais - relativos ao contexto social do estudante e as características de sua família (Oliveira, 2001); Institucionais - baseados na escola, ensino inapropriado, currículo e as políticas públicas para educação (Aquino, 1997). E a soma dos três fatores encontra-se também aqueles ligados à economia e à política (Brasil, 2006).

Nos resultados encontrados nesta pesquisa, é possível constatar que as dificuldades se fazem presentes em diversas circunstâncias do ensino na EJA. Foi possível perceber alguns aspectos da educação de jovens e adultos, tais como o histórico da EJA e sua evolução, a formação do professor e suas práticas de ensino nessa modalidade de ensino. A tecnologia tem feito com que as pessoas sintam necessidade de retornar à sala de aula para aumentar seus conhecimentos e conseguir uma escolarização mais elevada. O professor é um suporte na sala de aula e muitos estudantes têm seu professor como o espelho. Fica evidenciado que o professor que atua com jovens deve ter uma capacitação específica para lidar com essa “fase” do desenvolvimento, favorecendo o processo de aprendizagem e aumentando a satisfação dos discentes e, conseqüentemente, diminuindo a evasão escolar.

É necessário pensar a educação com política pública capaz de trazer mudanças em todos os segmentos da sociedade. Precisamos encarar a educação em todos os seus níveis com bastante seriedade e, para isso, devemos abandonar o discurso e ingressar na prática, com vontade de realizar uma mudança mais

elevada, a de cunho político, capaz de transformar as bases que, historicamente, estruturam a educação em nosso país.

Ficam evidentes as mudanças necessárias no fazer pedagógico e no próprio sistema educacional. A esse respeito, Vasconcellos (1995), diz que a falta de adaptação do estudante à escola, somada ao método de ensino são responsáveis em grande parte pelo fracasso e evasão escolar.

A história da Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por diversos fatores desfavoráveis para o desenvolvimento dos estudantes que procuram essa modalidade de ensino. Num país em que o cenário apresenta-se marcado por desigualdades sociais, existe a necessidade constante dos sujeitos buscarem novos conhecimentos para se inserirem nesta sociedade e transformarem sua realidade.

As práticas na Educação de Jovens e Adultos como preconizadas pelas políticas educacionais, devem ser ressaltadas para o sucesso do estudante, fortalecendo a autoestima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam. Atendendo às parcelas da população cuja experiência na educação regular foi negada ou frustrada por excessivas reprovações e evasões. O processo de escolarização de jovens e adultos deve representar uma contribuição para o resgate da dignidade e para a construção da cidadania crítica e participativa. Mas nem sempre isso acontece.

Para que a educação dessas camadas da população não represente mais uma instância de fracasso escolar, há que, acima de tudo, superar-se a evidência de se considerarem jovens e adultos como uma categoria bastante heterogênea. Ao contrário, a diversidade de etnia/raça, gênero, padrões culturais, histórias de vidas, faixas etárias, condições socioeconômicas e visões de mundo constituem um panorama favorável para discussões nas práticas educativas.

Tal posição implica no desafio da superação de preconceitos e a noções de superioridade de certas culturas sobre outras, buscando-se trabalhar em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, de reconhecimento dos saberes de que diversos grupos socioculturais são portadores e da necessidade de estabelecer um diálogo entre esses saberes e aqueles que ainda são chamados a construir. Destaca-se a necessidade de se levar em conta o contexto concreto em que se dá esse processo, destacando-se as condições de vida e de trabalho dos participantes e seus esquemas de significação e interpretação da realidade, e as limitações de tempo e espaço onde a prática cotidiana de aprendizado se efetua.

É fundamental que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas expectativas, culturas, características e problemas de seu entorno próximo, assim como sua necessidade de aprendizado. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar também, conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-las.

É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus avanços e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza. Ao compreenderem seu próprio processo de aprendizagem, os jovens estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham papel de educadores na sua família, no trabalho e na comunidade.

É importante os educadores da Educação de Jovens e Adultos favorecerem aos seus discentes o acesso de materiais educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas, vídeos etc. Deve-se considerar o fato de que ao se trabalhar com grupos sociais e economicamente desfavorecidos, há pouco acesso às fontes de informação.

Segundo Aquino (1997), apesar das intenções e espaços conquistados por muitos profissionais da educação, comprometidos com uma educação de qualidade, os determinantes envolvidos no processo educacional parecem não deixar de atuar e decidir o tipo de ensino que se realiza nas escolas.

As causas e consequências da evasão escolar tratam-se antes, de um fenômeno praticado pela ação dos seres humanos. Assim, por não ser desejável que ninguém assuma a responsabilidade das suas causas, dá a impressão de que ninguém os produz que são fatos espontâneos e naturais (Arroyo, 2001). O problema do fracasso e da evasão escolar cabe responsabilidade a cada uma das partes envolvidas com o processo educativo, - há que se relacionar as ações desenvolvidas por todos os atores da escola e da sociedade com vistas às políticas públicas educacionais.

Porém, cabe a escola, transformar parte da realidade que produz o fracasso e a evasão escolar, trazendo como consequência a exclusão social, ou seja, é preciso vislumbrar algumas possibilidades em torno da tomada de decisões

democráticas, no sentido de trazer-lhes mais credibilidade (Aquino, 1997).

É preciso capacitar educadores, instrumentalizar os estudantes de maneira que possam andar contra as adversidades que a sociedade lhes impõe, referentes às relações históricas, econômicas e sociais; a escola significativa para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos é aquela que mostra as contradições nas relações entre a classe dominante e os dominados, assim como a condição de negação histórica do saber, imposta à classe dominante. A instrumentalização citada aqui é referente ao ensino da leitura e da escrita, e ao efetivo ensino dos conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento, sendo a educação trabalhada no interior da escola como uma atividade humana e transformadora, usando o movimento coletivo de emancipação.

A respeito do projeto político pedagógico, Aranha (2000) enfatiza que este não pode ficar no discurso teórico, como se somente as intenções bastassem para obter o tão sonhado sucesso educacional, não podendo também conter somente induções práticas da tarefa educativa. Devendo revelar a capacidade concreta de trabalhar a prática, sendo suporte teórico capaz de propiciar sustentações.

A educação é sem dúvida um grande via resgate à emancipação do homem. É só através dela que o mundo é descoberto e se desmascara. A educação é tão necessária quanto é ter um teto para viver, uma vez que o ato de escrever e ler nos torna mais próximos de desvelar a realidade, e também de igualar nossos direitos. Na história do século passado em nosso país, vários foram os movimentos por uma educação que abarcasse os jovens e adultos que por um motivo ou outro se viram na necessidade de abandonar a escola e se dedicar à labuta por sua sobrevivência e dos seus. A necessidade da educação é uma realidade que se interpõe à realidade da sociedade capitalista, que exige a exclusão daqueles que permanecem na escuridão do analfabetismo.

Educar jovens e adultos é incluí-los socialmente, é assegurar seus direitos e é torná-los iguais aos que tiveram as oportunidades que destes foi tolhida. A EJA, dentro do contexto educacional pode ser um instrumento de mudança social e pessoal, entretanto, sua realidade é complexa e desafiadora, e nossa função como educadores é proporcionar práticas educacionais mais próximas quanto possível da realidade desses estudantes, assegurando-lhes seu direito à educação de qualidade, mesmo num processo aligeirado. É necessária uma reestruturação e posturas para suprir as demandas impostas pela diversidade desse público,

adequar nossas práticas a fim de contribuir para a garantia de seus direitos.

Nossas considerações finais preliminares também levam em conta: 1) as quatro dimensões que nortearam a pesquisa - Pessoal, Escolar, Trabalho e Expectativas de Futuro; 2) a tese que a Psicologia no exterior da escola pública não está envolvida com a juventude, especialmente, em sua prática de orientação profissional, na qual não enfrenta a discussão da educação para o mundo do trabalho no sistema capitalista; 3) as sínteses elaboradas a partir das dimensões; e 4) recortes dos diários de campo.

Observou-se por intermédio da literatura e da fala de alguns atores da escola que muitos jovens de classe popular são tachados pelo desinteresse pela escola, parecendo que para esses jovens e seus familiares, o trabalho tem mais relevância que a escola, por atender mais rápido às necessidades de sobrevivência, não somente do jovem, mas igualmente de família, assim, com exceções, quando o jovem tem um emprego, mesmo que não seja estável, a escola parece perder o sentido.

Para além da necessidade de sobrevivência de jovens que carecem trabalhar, parece pertinente lembrar o quanto, no discurso, o trabalho é valorizado pela evolução das forças de trabalho e o quanto tem sido prioritário para uma grande quantidade de jovens de nossa sociedade, por possibilitar certa condição de sobrevivência em sua vida material.

Entende-se também que a relação entre trabalho e educação esteja intrinsecamente relacionada à postura política, uma vez que se torna difícil pensar o processo de educação para o trabalho, se o homem – enquanto sujeito participativo, conhecedor e crítico da realidade em que está inserido – não for capaz de contribuir com mudanças na sociedade, formada por estruturas sociais, econômicas e políticas que exploram a força de trabalho e conservam a ordem estabelecida.

A sociedade capitalista em sua base possui grande contradição entre capital e trabalho. O capitalismo como processo e modo de produção cresce historicamente de maneira desproporcional, legitimando a desigualdade, que pode na maioria das vezes parece abstrata, mas na vida concreta, mostra com clareza a desigualdade material. A contradição é um elemento preponderante do capitalismo, assim, revela o antagonismo na estrutura de classes, por vezes, velado nas relações sociais, cujos interesses são distintos no processo de desenvolvimento do trabalho, da produção do capital e de sua lógica de mercado.

A Psicologia comprometida com a perspectiva crítica e de emancipação da realidade material dos homens, envolvida com a educação, escolar pode possibilitar reflexões que podem levar a ações transformadoras da realidade. No caso da orientação profissional, como uma das atividades de atuação do psicólogo escolar, considera-se que a discussão do mundo do trabalho no sistema capitalista já foi demasiadamente adiada ou negligenciada. Entendemos que assim ocorreu porque a ciência psicológica, historicamente, não tem compromisso com a classe popular – que constitui a maioria da população. Desde a sua gênese o conhecimento e os serviços da Psicologia tem se voltado para a classe social e economicamente favorecida.

Ao realizar a citada discussão, a Psicologia se defrontará com um fato concreto, que parece mais cômodo deixar obscuro, a realidade de um sistema de classes sociais distintas. A sociedade em geral, inclusive, os conhecimentos científicos não levam em consideração em suas análises e ações a diferença existente nas classes porque há possibilidade de desnudar o discurso da igualdade de oportunidade que permeia em diversos contextos sociais. Fazer o enfrentamento disso significa não somente fazer uma trajetória desgastante no que tange às relações interpessoais e outras – o que não exige uma simples prática. Mas, significa também, que o profissional adotará uma postura política, cujas atividades são complexas e tem intencionalidade ética, no sentido de comprometimento com o ser humano – essa ação é denominada de práxis, e tende a criar condições indispensáveis à melhoria da existência material.

Defendemos, portanto, a presença do psicólogo na escola como um educador, no sentido de que pode construir juntamente com os outros atores desse espaço, o processo educativo, especialmente, no que concerne ao desenvolvimento humano, considerando que a ação educativa deve apoiar-se nos fundamentos da dialética gramsciana, que advoga a prioridade educacional numa perspectiva política, com vistas a uma educação que não somente seja oferecida à classe popular, mas que igualmente à luz das ideias freireanas, possa surgir a partir dela. Minha tese configura-se pela asserção de que a Psicologia estando ausente da escola pública não está envolvida com a juventude, especialmente, em sua prática de orientação profissional, onde não enfrenta a discussão da educação para o mundo do trabalho no sistema capitalista.

O psicólogo escolar ao lidar com programas de vulnerabilidade educacional como a EJA deve analisar como as leis implicam em sua postura. O Estado estabeleceu ações políticas relacionadas à educação profissional, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Parecer nº 16/99), cujo conteúdo volta-se para a concepção de flexibilidade do currículo, incluindo a exigência de competências e habilidades, desviando-se da perspectiva de formação auxiliada pelas disciplinas. Nesse cenário, o ensino foi projetado a partir do que foi estabelecido nas políticas de Estado, que são fundamentadas na ideologia neoliberal. Percebe-se que as demandas atuais do mundo do trabalho – flexibilidade, competências, habilidades e outras – estão postas também no cenário educacional.

A lógica financeira do Banco Mundial apresenta características referentes à universalização, igualdade e gratuidade na educação pública. Todavia, os tratamentos são diferenciados, quando enfatizados o âmbito individual e de mercado - inicialmente, há suspeita no que se refere à garantia de igual oportunidade para todos. Geralmente, os educandos são responsabilizados pelos seus avanços ou recuos na escola. Nessa linha de pensamento, convém lembrar que o Estado somente se responsabiliza em custear o ensino fundamental, mas, frequentemente controla e demarca os limites de ingresso em níveis superiores.

Atualmente, existe a preponderância da lógica utilitária quanto à vida no mundo do trabalho. Dessa maneira, são ressaltadas as estruturas relativas às ocupações, às recentes práticas e modos de emprego e os novos formatos de produção. Nesse contexto do trabalho, a educação formal vem respondendo historicamente às demandas funcionais concernentes aos interesses do mercado – produção e consumo –, lidando com negligência quanto ao sentido do processo de construção da subjetividade do trabalhador, enquanto ser pensante, possuidor de sentimentos, aspirações de emancipação, liberdade, autonomia, entre outras. Assim, a educação formal atende com perspicácia o que é ordenado pelo sistema capitalista.

A educação formal cada vez mais está voltada para corresponder à competitividade existente no mercado. Dessa forma, a ideia de inserção no mercado, como certificação de bem-estar e participação social – legalizada pela escola – pode dirigir as regras que fixam o estabelecido pela sociedade. Por isso, o trabalho e ocupação exercidos pelo trabalhador podem se fundamentar na

preservação da subsistência – o que pode implicar que a força de trabalho enquanto mercadoria deve permanecer para garantir o fortalecimento dos modos de produção.

Ao pensar o trabalho nessa ótica denotamos que ocorra certo afastamento daquilo que pode ser prazeroso ao homem quando produz a sua existência. O trabalho ainda é caracterizado como uma atividade relacionada ao castigo ou punição. Por conseguinte, a atividade humana pode tornar-se carente de sentido para quem a executa, mas pode ter amplo sentido – de mercadoria ou objeto – para a classe social dominante.

O trabalho adquire grandes proporções, não somente para a sobrevivência, mas, também, para a obtenção de status quo – em nossa sociedade parece obrigatório ter um trabalho, porque isso faz com que o trabalhador se sinta na condição de privilegiado. Este tipo de comportamento coaduna-se com o modelo de sociedade competitiva e restritiva na garantia de direitos básicos, onde as relações de poder são exercidas pela classe dominante.

O psicólogo escolar que atua como um educador crítico da realidade entende - e pode fazer refletir esse entendimento em sua atuação - o que ocorre entre o sentir e o aprender, entre a emoção e a imaginação e compreende que a escola é por excelência, um espaço onde são construídas as crenças e os valores que direcionam e norteiam a vida humana. É nesse contexto que é estimulada a vontade do estudante na descoberta do mundo, alçando voos altos para conseguir uma visão ampla da realidade, penetrando no conhecimento e se tornando cada vez mais livre nas escolhas que fizer.

A formação educacional do jovem é um direito e um fator estratégico da sua vida que possibilita obter ferramentas relevantes para administrar as mudanças, alcançar objetivos e viver a partir de sua emancipação na sociedade, de modo autônomo e responsável com vistas à sua contínua construção. Assim, a orientação profissional, motivação original desse trabalho, deve ser reconstruída para o atendimento desse segmento social na escola pública.

Defendemos que no âmbito da Orientação Profissional (OP), o psicólogo inicie sua reflexão sobre a expressão orientação vocacional. A despeito da palavra orientação possuir vários sentidos, entre eles, adaptar, ajustar, indicar o rumo e encaminhar, pensamos que primeiramente a questão encontra-se no vocábulo

vocação, que dentre outros, tem os seguintes significados: chamamento, talento, aptidão e predestinação.

Nessa perspectiva, ao considerar a orientação para o exercício de uma futura profissão, o profissional que trabalha na perspectiva da psicologia crítica - considerando a realidade das condições de vida material - com uma população composta por jovens ou adultos de classe popular, inserida no sistema capitalista, não deve pensar em vocação, uma vez que os determinantes sociais e econômicos não possibilitam que a classe popular mostre igualmente o seu chamado, aptidão ou talento, de preferência, mostre a sua predestinação.

Sabemos que os jovens que pertencem à classe popular podem ser chamados às profissões – e responder com aptidão - cujos custos financeiros são elevados no processo de formação. Mas, historicamente, a psicologia tem preferido supor ou naturalizar que as aptidões e o chamamento ao exercício das profissões, mesmo inseridas num sistema de divisão de classes, sejam advindos de um campo abstrato, e assim, não se discute nos serviços de OP como ocorre a escolha de um trabalho profissional e nem tampouco há o enfrentamento disso, que requer uma postura política. Em consideração a esse grande desafio, aspiramos como um dos frutos deste estudo, a elaboração de uma cartilha que possa refletir sobre a reconstrução de uma proposta de orientação profissão à classe popular.

VI. REFERÊNCIAS

- Abraham, B. (1985). Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Sherip Hapleita, 1985.
- Abramo, H. (1994). Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, ANPOCS.
- Almeida, C. S. (2012). A Relação entre Trabalho e Educação. Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – ISBN 978-85-7745-551-5. João Pessoa: UFPB. p. 4114-4130. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.09.pdf. Acesso em 28/02/2015.
- Alves, G. L. (2007). O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: Lombardi, J. C.; Sanfelice, J. L. (Orgs.). Liberalismo e Educação em Debate. Campinas-SP: Autores Associados; Histedbr.
- Alves, M. C. (2015). Cotidiano e Resistência da Classe Trabalhadora na Periferia Urbana de Campinas-SP: Expressões manifestas no Jardim Bassoli. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.
- Angeli, J. M. (2011). Gramsci, Hegemonia e Cultura: Relações entre sociedade civil e política. Revista Espaço Acadêmico. Maringá. Ano IX, n. 122, p. 123-132.
- Antunes, M. A. M. (1991). O processo de autonomização da Psicologia no Brasil – 1890/1930: Uma contribuição aos estudos em História da Psicologia. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.
- Antunes, R. (1995). Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Unicamp.
- Antunes, R. (Org.) (2004). A dialética do trabalho. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Antunes, R. (Org.) (2006). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo. (Coleção Mundo do trabalho).
- Antunes, R. (2007). Adeus ao trabalho Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Antunes, R. (2009). Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. [10 reimpr. Ver. e ampl.] São Paulo: Boitempo.
- Aranha, L. (1999). Educação e Trabalho no contexto da terceira Revolução Industrial. São Cristóvão/SE: Edufs.
- Antunes, R. & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago.

Antunes, R., & Silva, M. A. M. (Orgs.) (2010). *O avesso do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Arrais Neto, E.; Cruz, K. de S. L. (2011). As interfaces da qualificação do trabalhador brasileiro no contexto da mundialização do capital. *Revista Labor*, 1(6). Fortaleza: Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional. p. 294-306.

Atlas Brasil (2013). Atlas IDHM. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas com dados do Censo Demográfico de 2010, feito pelo IBGE para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/campinas_sp

Barbugiani, L. H. (2009). Globalização, Economia e Desemprego. *Revista de Legislação Trabalhista (LTr)*. São Paulo: LTr, 73(1), p. 60-64.

Bastos, R. (Org.). (2007). Dimensões da precarização do mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre. Porto Alegre: FEE.

Batista, R. L. (2011). A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Beaud, M. (1981/1991). *História do Capitalismo: de 1500 aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.

Becker, H. S. (1997). Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec.

Bock, S. D. (2002). Orientação Profissional: A abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez.

Boito Jr., A. (2007). Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos (pp. 56-75). São Paulo: Unesp.

Bolaño, C. R. S. (2002). Trabalho Intelectual, Comunicação e Capitalismo. A reconfiguração do fator subjetivo na atual reestruturação produtiva. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*. Rio de Janeiro, (11), 50-62.

Boneti, L. N.; Gisi, M. L.; Filipak, S. T. (2013). Do Direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos. *Revista Diálogo Educacional*. Pós-Graduação de Educação da PUC-PR. Curitiba, 13 (39). p. 21-540.

Botler, H. A. (2003). Autonomia e ética na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1). Universidade do Minho – Portugal. p. 121-135.

Braga, R. (2003). A nostalgia do fordismo: modernização e crise na teoria da sociedade salarial. São Paulo: Xamã.

Brasil (1997). Decreto nº 2.208/97. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em 07/08/2013.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado em 21/02/2015. Presidência da República Federativa do Brasil. <http://www.presidencia.gov.br>.

Brasil, Ministério da Educação (1990). Realizações do Ministério da Educação: período 85/90. Brasília, jan. 1990. 96 p.

Brasil, MEC (2007). Secretaria de Educação Profissional. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. MEC: SETEC, Brasília. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 21 de maio de 2014.

Braverman, H. (1974/1981). Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Braz, M. (2012). Capitalismo, Crise e Lutas de Classes Contemporâneas: questões polêmicas. Serviço Social & Sociedade. n.111. São Paulo: Cortez. p. 468-492.

Bruno, L. (1996). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Bruno, L. (Org.). Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Atlas. p 95- 115.

Cambi, F. (1999). História da Pedagogia. São Paulo: UNESP.

Carvalho, R. Q.; Schmitz, H. (1990). O fordismo está vivo no Brasil. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, (27), p. 140-153.

Carvalho, M. M. M. J. (1995). Orientação Profissional em Grupo: Teoria e Técnica. Campinas: Psy.

Carvalho, A. M. de (2010). O impacto da tecnologia no mercado de trabalho e as mudanças no ambiente de produção. Revista Evidência, 6(6). Araxá-MG: Instituto Superior de Educação (UniAraxá). p. 153-172.

Carvalho, T.O de; Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: fortalecendo as convergências. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11 (2), 219-228.

Chahad, J. P. Z. (2014). Mercado de Trabalho - Por que o desemprego deverá retornar em 2015. Em: Boletim Informações da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), n. 409, pp. 6-8.

Cêa, G. S. dos S. (2007). A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: perspectivas, tendências e riscos. Em: Cêa, Geórgia Sobreira dos Santos (Org.). O Estado da Arte da Formação do Trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir de 1990. Cascavel-PR: EduniOeste.

Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unicrio/>. Acesso em 21/02/2012.

Chasin, J. (1995). Marx: Estatuto ontológico e resolução metodológica. In: Teixeira, Francisco José Soares. Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital. São Paulo: Ensaio.

Chesnais, F. (1994/1996). A Mundialização do Capital. São Paulo: Xamã.

Ciavatta, M. (1998). Qualificação, Formação ou Educação Profissional. Contexto e Educação. Ijuí-RS, 13(51), p. 67-86.

Clímaco, A. A. de S. (1991). Repensando as concepções de adolescência. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.

Coggiola, O. (2011). A Colonização da América e a Acumulação Originária do Capital. *Revistapos Cruzeiro do Sul*. São Paulo, 1(1), 140-174

Coggiola, O. (2010). Os inícios das organizações dos trabalhadores. *Revista Aurora*, 4(2), 11-20.

Comblin, J. (2000). *O neoliberalismo, ideologia dominante na virada do século*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Corrêa, G. C. P (2012). Tecnologia, Automação e Desemprego no Setor Bancário Brasileiro (1986-2000). *Revista Organização Sistêmica*, 2(1). Curitiba: UNINTER. p. 33-56.

Correia, M.; Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades. In: O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.). *O Psicólogo na Escola: Uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar*. Natal: EdUFRN.

CFP – Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução CFP nº 014/00 de dezembro de 2000. Institui o título de profissional especialista em psicologia e dispõe sobre as normas e procedimentos para seu registro. Retirado em 18/01/2015. <http://www.pol.org.br>

Conselho Federal de Psicologia (2013). Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CPF.

Constituição da República Federativa do Brasil (2012). Texto Constitucional Promulgado em 05/10/1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Costa, E. (2008). *A Globalização e o Capitalismo Contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Cotrim, V. (2012). Trabalho Produtivo em Karl Marx – Velhas e Novas Questões. (pp. 27-92). São Paulo: Alameda.

Coutinho, M. C., Krawulski, E., & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e Trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 29-37.

Cunha, L. A. (2000). O ensino de ofícios artesanais nos primórdios da Industrialização. Vol. 1, 2 e 3. São Paulo, Editora da UNESP.

Demo, P. (2002) A nova LDB: ranços e avanços. 13 ed. Campinas-SP: Papirus. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/homo%20faber>. Acesso em 30 de abril de 2014.

Dias, J. C. (2005). Orientação Vocacional/profissional, Psicodrama e Divisão de Trabalho: um olhar no passado, à possibilidade no futuro. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Domingues, I. (Org.). (2005) *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: UFMG. p. 28-49.

Engels, F. (1975). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução Anália C. Torres. Porto: Afrontamentos.

Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola. Educação e trabalho*. (pp. 8-25). Porto Alegre: Artes Médicas.

Fachin, O. (2001). Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva.

Faria, L. R. P. de (2003). Em tempo de globalização: A representação social do emprego, trabalho e profissão em adolescentes. Dissertação de mestrado, 86 fl. Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (SP) – PUC-Campinas.

Faria, L. R. P. de (2009). Trabalho e subjetividade de mulheres de uma comunidade: Fatores de risco e proteção. Tese de doutorado, 192 fl. Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (SP) – PUC-Campinas.

Fernandes, L. M.; Scheffer, R. (1986). A construção do instrumento brasileiro de maturidade vocacional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38 (2), 187-197.

Ferreira, A. B. de H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Positivo: Curitiba.

Ferretti, C. J. (1988). Uma nova proposta de orientação profissional. São Paulo: Cortez.

Freire, A. B. (2003). *A juventude e os processos de formação cultural*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Freire, P. (1974). Uma Educação para a liberdade. Porto - Portugal: Dinalivros.

Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora da UNESP.

Freitas, E. (1973). Origens e organização do ISOP>Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, 25 (1), 71-76.

Frigotto, G. (2001). Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva: Florianópolis*, 19 (1), 71-87.

Frigotto, G. (2003). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. (2003). Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), Campinas-SP. p. 93-130.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 26 (92). Especial. Campinas-SP. p.1087-1113.

Frigotto, G. (2007/2008). Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: O paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO%20DE%20ESTUDOS/2009/CURSOSTECNICOS/texto1- GaudencioFrigotto.pdf>. Acesso em maio de 2015

Frigotto, G. (2007). A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (100), p. 1129-1152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em maio/2015.

Fonseca, C. (1994). Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência de grupos populares. *Revista Em Aberto*, 14(61), p. 144-157.

Fontana, J. (2000/2004). *A História dos Homens*. Bauru: EDUSC.

Fontana, H. A. (2005). *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I*. Universidade de Santa Maria. 1. ed. Santa Maria-RS.

Foracchi, M. M.; Martins, J. de S. (2006). *Sociologia e Sociedade*. São Paulo: LTC.

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (2015). Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. Disponível em: www.seade.gov.br. Acesso em maio/2015.

Gadotti, M. (1994). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Galeano, E. (2004). *As Veias Abertas da América Latina*. 44 ed. Trad. de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, R. L. A educação na virada do século (2002). In Costa, Marisa Vorraber (Org). *Escola Básica na virada do século*. (pp. 20-35). São Paulo: Cortez.

Giles, T. R. (1987). História da Educação. São Paulo: E. P. U.

González Rey, F. L. (2002). Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Gramsci, A. (2006). Caderno do Cárcere. V. 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1995). Concepção Dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Goulart, I. B. (1985). Psicologia da Educação em Minas Gerais: Histórias do vivido. Tese de Doutorado não publicada. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP.

Grosso, L. A. (2000). Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL.

Guimarães, E. R. (s/d). Política para o Ensino Médio e Educação Profissional. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Grupo de Trabalho (GT) Estado e Política Educacional/n. 05. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1331--Int.rtf>. Acesso em 06/04/13.

Guzzo, R. S. L. (2014). Psicologia Crítica & Continente Americano – da colonização e dominação à libertação e emancipação.

Guzzo, R. S. L.; Mezzalana, A. C. S.; Moreira, A. P. G.; Tizzei, R. P. & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nesta relação. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26 (especial), p.125-136.

Hall, M. (2002). Corporativismo e Fascismo. In: Ângela Araújo (Org.). Do Corporativismo ao Neoliberalismo. Estado e Trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo. p.13-28.

Hissa, M. G.; Pinheiro, M. A. (2002). Metodologia de ativação da aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica em orientação profissional. In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed. p. 133-146.

Histedbr (1986-2006) – Grupo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’. Glossário. Pedagogia Comunista: verbete elaborado por Dermerval Saviani. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_comunist_a.htm. Acesso em 20/12/2014.

Hobsbawm, E. J. E. (1941/1991). *A Era dos Extremos: o breve século XX*. 2. ed., 9. reimpressão. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

Hobsbawm, E. (1962/2009). *A era das revoluções - 1789-1848*. 25. ed. Tradução de Marcos Penchel e Maria L. Teixeira. São Paulo: Paz e Terra.

Huberman, L. (1986). *História da Riqueza do Homem*. (pp. 30-44). Rio de Janeiro: Guanabara.

Iamamoto, M. V. (2005). *O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

Iasi, M. L. (2007). Reflexão sobre o processo de consciência. In: Iasi, M. L. *Ensaio sobre Consciência e Emancipação*. São Paulo: Expressão Popular. p. 11-45.

Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais: ISOP. (1990). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42 (2), 141-172.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Indicadores Sociais*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>. Acesso em 05/10/2013

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). *Vamos Conhecer o Brasil - Migração e Deslocamento. Censo*. Disponível em: [www.http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/migracao-e-deslocamento](http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/migracao-e-deslocamento). Acesso em maio/2015

Imbrizi, J. M. (2005). *A Formação do Indivíduo no Capitalismo Tardio*. (pp. 38-59). Hucitec: São Paulo. p. 102-138.

Iterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (2004). *Método Pedagógico. Cadernos do Iterra*. Veranópolis-RS, ano IV, n. 9, dez.

Kosik, K. (1980). *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kuenzer, A. Z. (1997). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. (p. 39-56). São Paulo: Cortez. Coleção Questões da nossa época, v.63.

Kuenzer, A. Z. (1999). *A reforma do ensino médio técnico no Brasil e suas conseqüências*. In: Ferretti, C. J.; Silva Jr., J. R.; Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã.

Kuenzer, A. Z. (2002). (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. [S.l.]: Atlas.

Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). A Orientação Profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 13-19.

Lassance, M. C. P. (1999). O trabalho do SOP/UFRGS: Uma abordagem integrada. In: M. C. Lassance (Org.). *Técnicas para o trabalho em orientação profissional em grupo*. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS.

Lemarchand, G. (2007). A Noção de Modo de Produção em Pierre Vilar. Em: Cohén, A.; Congost, R.; Luna, P. F. (Orgs.). *Pierre Vilar: uma história total, uma história em construção*. 1. ed. Bauru-SP: EDUSC. p. 93-104.

Lessa, S. & Tonet, I. (2004/2011). *Introdução à Filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Lessa, S. & Tonet, I. (2012). *Proletariado e Sujeito Revolucionário*. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács.

Levi, G.; Schmitt, Jean-Claude (Orgs.). (1996). *História dos jovens: da antiguidade a era moderna*. São Paulo: Cia. das Letras.

Lima, A. do C. (2011). *Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. p. 50-62.

Lima, J. C. (2009). A Globalização da Precariedade: a Informalidade em Tempos de Trabalho Flexível (pp. 37-62). In Navarro, Vera Lucia; Padilha, Valquíria (Orgs.). *Retratos do Trabalho no Brasil*. Uberlândia-MG: EdUFU. p. 37-62.

Lisboa, M. D. (1998). O papel do orientador profissional: Orientando para novas relações de trabalho. *Revista da ABOP*, 2 (2), 55-64.

Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.). (2005). *Marxismo e Educação Debates Contemporâneos*. Campinas: Autores Associados.

Lombardi, J. C.; Sanfelice, J. L. (Orgs.). (2007) *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados.

Lombardi, J. C. (2008). Educação Profissional, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas-SP: Autores Associados.

Lukács, G. (1972/1979). *Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas. p. 4-34.

Lukács, G. (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Traducción de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

Machado, L. R. S. (1994). A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: Ferretti, C. J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis-RJ: Vozes.

Maia, A. M. (2002) A era Ford: Filosofia, ciência, Técnica. Salvador: Casa da Qualidade.

Manfredi, S. M. (2002). Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez.

Marcuse, H. (1967). Ideologia e Sociedade Industrial. Rio de Janeiro: Zahar. p.182-199.

Marglin, S. A. (1973/1978). Origem e Funções do Parcelamento das Tarefas. Revista de Administração de Empresa (RAE), 18(4), out-dez, Rio de Janeiro. p. 7-23.

Marshall, T. H. (1967). Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar. p. 62-70.

Marx, K. (1867/1971). O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K. (1859/1983). Contribuição à Crítica da Economia Política. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Marx, K. (1849/1983). Trabalho assalariado e capital. 2. ed. São Paulo: Global Editora. (Coleção Bases, nº 27).

Marx, K. (1964/1985). Formações econômicas pré-capitalistas. Tradução da 1ª edição inglesa de Eric Hobsbawm. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marx, K. (1852/1985). O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. 3. ed. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1863/1987). O Capital. Teorias da Mais-Valia. (pp. 384-406). Livro 4, Último Capítulo [sem nº]. Produtividade do Capital. Trabalho Produtivo e Improdutivo. São Paulo: Bertrand Brasil.

Marx, K. (1989). Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In F. Fernandes (Ed.). Marx/Engels. Vol. 36. Grandes Cientistas Sociais. História. São Paulo: Ática. p. 146-181

Marx, K. (1867/2003). O Capital. Vol. I. São Paulo: Civilização Brasileira.

Marx, K. (1844/2004). Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. & Engels, F. (2006). Textos sobre educação e ensino. 5. ed. São Paulo: Editora Moraes.

Marx, K.; Engels, F. (1846/2007). A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo.

- Mattoso, J. E. L. (1995). *A Desordem do Trabalho*. São Paulo: Página Aberta.
- Mello, G. N. (2006/2007). Os investimentos na formação de professores. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artmed. nov- jan.
- Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. Em Peralva, Angelina; Sposito, Marília Pontes (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6. São Paulo: ANPEC.
- Mészáros, I. (1930/2008). *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (1989/1996). *Produção destrutiva e Estado capitalista*. Tradução de Georg Toscheff e Marcelo Cipolla . Vol. 5. São Paulo: Ensaio.
- Ministério de Estado da Saúde, Conselho Nacional de Saúde (2012). Resolução Nº 466, de 12 de dezembro.
- Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/portal-tem/Acesso> em 09/11/2012.
- Montaño, C. R. (1994). Políticas Sociais para quem? Conceituação do “popular”. Conferência pronunciada no XI Simpósio Mundial de Trabalhadores Sociais. Buenos Aires, *Revista Serviço Social & Sociedade*, nº 45, São Paulo: Cortez.
- Neiva, K. M. C. (2002). Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP). IN: Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.). *Orientação Vocacional Ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- Nosella, P. (2004). *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez.
- Oão, L. V. (2012). *Minha casa, Minha vida: A produção Capitalista da habitação e do espaço urbano no município de Campinas-SP. O residencial Jardim Bassoli como estudo de caso*. Monografia (Bacharelado em Geociências). Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.
- Offe, C. (1989). Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: Offe, C. (Org.). *Trabalho & Sociedade. Problemas Estruturais e Perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p.13-41.
- Oliveira, F.(2003b). *Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets*. Campinas: Papirus.
- Organización Mundial de la Salud (1976). *Documentos básicos*. 26. ed. Ginebra: OMS.
- Outhwaite, W. et all (Eds.). (1996). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. 1. ed. Tradutor: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Zahar. p. 421.

Pacheco, E. (2010). Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: SETEC/MEC. p. 1-24 .

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Ensino Fundamental. MEC: Brasília.

Parker, I. (2009) 'Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es?' ['Critical psychology: What it is and what it is not'], *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, pp. 139-159. [Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, ISSN: 1316-886X] [SPANISH].

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. Versão on-line, 3(1-2), São Paulo. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167851771992000100011&script=sci_arttext. Acesso em maio de 2015.

Paulo Netto, J. (1998). Relendo a teoria marxista da história. In: D. Saviani; J. C. Lombardi & J. F. Sanfelice (Orgs.). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados, p. 14-65.

Paulo Netto, J.; Braz, M. (2008). *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Ensino Médio. MEC: Brasília.

Pereira, I. B.; Lima, J. C. F. (Orgs.) (2008/2009). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2. ed. revista e ampliada.. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. p. 125-129.

Pereira, P. A. P. (2012). Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. In. *Serviço Social & Sociedade*, n. 112, out/dez. São Paulo: Cortez. p. 729-753.

Pesquisa Mensal de Emprego – PME (2014). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Referência Setembro/2014.
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=38. Acesso em 25/10/2014.

Pinto, G. A. (2010). *A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Pochmann, M. (2001). *O Emprego na Globalização: A nova Divisão Internacional do Trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo.

Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 35-50.

Postman, N. (2002). *O fim da Educação: redefinindo o valor da escola*. (p. 50-68). Rio de Janeiro: Editora Graphia1.

Poulantzas, N. (1968/1986). *Poder Político e Classes Sociais*. (pp. 27-65). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, Cap. I.

Ramos, A. G. (1989). A nova ciência das organizações: Uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV.

Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G. Ciavatta, M. Ramos, M. (Orgs). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez.

Rosas, P. (2000). Construindo caminhos: uma abordagem histórica. Em I. Oliveira (Org.). *Construindo caminhos – experiências e técnicas em orientação profissional*. Recife: Editora Universitária UFPE.

Relatório de Desenvolvimento Humano 2013, divulgado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Acesso em 22 de março de 2013.

Romanelli, O. de O. (2005). História da Educação no Brasil (1930/1973). 29. ed. Petrópolis: Vozes.

Sansone, L.; Furtado, C. A. (2014). Dicionário Crítico das Ciências Sociais dos Países de Fala Oficial Portuguesa. Salvador: EDUFBA. 492 p.

Santos, O. B. (1977). Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional. 3. ed. São Paulo: Pioneira.

Santos, C. C. (2011). Profissões e Identidades Profissionais. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra. p. 11-38.

Santos, M. (1999). O Território e o Saber Local: Algumas categorias de análise. Cadernos IPPUR. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, v. XIII, nº 2.

Sarriera, J. C. (1999). Uma perspectiva de orientação profissional para o novo milênio. *Revista da ABOP*, 3 (1), 85-96.

Saviani, D. (1999). A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Saviani, D.. (2003). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2007). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), p. 150-163.

Saviani, D.; Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (45), set/dez. p. 422-433.

Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>. Acesso em 28/10/13.

Segnini, L. R. P. (2000). Educação e Trabalho: Uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo em Perspectivas [online], 14(2), abril-junho, p. 72-81. www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf. Acesso em 20/12/2014.

Seligmann-Silva, E. (2011). Trabalho e Desgaste Mental: O direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez.

Sen, A. K. (1999). *Desenvolvimento como Liberdade*. (pp. 23-48). São Paulo: Companhia das Letras.

Sennett, R. (2012). *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo*. 1. ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: BestBolso.

Silva, P. F. da; Freitas, M. C. de (2006). Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. Em M. C. de Freitas (Org.). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez. p 17-48.

Silva, E.; Mendes, H. (2006). *A Economia* 11º Ano. 4. ed. Lisboa: Plátano. p. 82-83.

Singer, P. (1997). Economia Solidária: Geração de renda e alternativa ao Neoliberalismo. In: *Proposta – Revista Trimestral de Debates*. São Paulo: FASE. p. 138.

Sposito, M. P. (1996). Juventude, crise, identidade e escola. Em Dayrell, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Stromquist, N. P. (2004). A desigualdade como meio de vida: Educação e Classe Social na América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 85 (209,210, 211). Brasília: INEP. p. 11-28.

Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 10 -75.

Tassigny, M. T. (2004). Ética e Ontologia em Lukács e o Complexo Social da Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. p. 24-93.

Tonet, I. (2011). Educação e Ontologia Marxiana. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 135-145. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf. Acesso em 18/11/2014.

Valente, J. A. A construção da escola do amanhã. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artmed Nov/06 a Jan/07, pp. 35-47

Weber, M. (1905/1987). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira.

Weinstein, B. (2000). (Re) Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964). São Paulo: Cortez.

Whitaker, D. (1997). *Escolha de carreira e globalização*. 11. ed. São Paulo: Moderna.

Wood, E. M. (2001). *A Origem do Capitalismo*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.

Wood, E. M. (1995/2003). *Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. 1. ed. Ed. São Paulo: Boitempo.

VII. ANEXOS

ANEXO I - Declaração da PUC-Campinas

ANEXO II - Carta de autorização para a sua inserção como pesquisadora dessa instituição escolar

ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

ANEXO IV - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

ANEXO V – Dimensões - Roteiro de Entrevista semiestruturada

ANEXO VI – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

ANEXO VII - Índice de Tabelas

Anexo VII – Estudantes da EJA II em 2014 – Faixa Etária

Idade dos Participantes da Pesquisa - Anos									
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
-	-	-	-	1	1	-	1	-	-
-	1	2	-	3	-	-	-	-	-
4	3	-	-	-	-	-	-	-	1
2	-	1	1	1	-	1	1	-	1
6	4	3	1	5	1	1	2	-	2

Anexo VIII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Naturalidade

Termo	Naturalidade/Estado				
	SP	RJ	MG	BA	MA
1º	São J. do Rio Preto (1); e Campinas (1)	-	Pouso Alegre (1)	-	-
2º	Guarujá (1) e Campinas (2).		Aguamil (1);	Caetité (1)	São Francisco (1)
3º	Campinas (7);	Rio de Janeiro (1)	-	-	-
4º	São Paulo (1); Campinas (4); e Caçapava (1);	-	Poços de Caldas (1)	-	Balsas (1)
Total	18	01	03	01	02

Anexo IX – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Estado Civil

Termo	Estado Civil		
	Solteiro (a)	Casado(a)	Solteiro (a) e mora junto
1º	Solteiro (1) e Solteira (1)	-	Solteira, moro junto com uma pessoa (1)
2º	Solteiro (2); e Solteira (4)	-	-
3º	Solteiro (3); e Solteira (4)	Casada (1)	-
4º	Solteira (3); e Solteiro (3)	Casada (1)	Sou solteira, mas moro com um homem (1)
Total	21	02	02

Anexo X – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Bairros onde moram

B A I R R O S								
Jardim Bassoli	Jardim Ipaussu.	Jardim Rosa	Jardim Roseira	Satélit e Íris I	Satélite Íris II	Satélite Íris IV	Resid. Sírius	Vila União
2	5	3	2	6	1	4	1	1

Anexo XI – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Com quem moram

Termo	Com quem o(a) participante mora
1º	<p>1) Com o meu marido, aliás, meu companheiro.</p> <p>2) Com minha mãe, meu padrasto, dois irmãos e um irmão que é filho do meu padrasto (10 anos).</p> <p>3) Com a mãe, minha irmã, uma tia e um primo (8 anos) .</p>
2º	<p>4) Moro com meu irmão, minha cunhada e duas sobrinhas (7e 5 anos).</p> <p>5) Com meu pai e dois irmãos menores.</p> <p>6) Com os tios e dois primos.</p> <p>7) Com a mãe, o padrasto e um irmão (4 anos).</p> <p>8) Com a mãe, uma irmã mais nova e o meu filho (de 4 anos).</p> <p>9) Com meu companheiro.</p>
3º	<p>10) Mãe, avó e dois irmãos (gêmeos).</p> <p>11) Com a mãe, um irmão e uma irmã (mais nova).</p> <p>12) Com o pai, a mãe, com dois irmãos, uma cunhada e uma sobrinha;</p> <p>13) Moro com um tio, avô, avó e minha mãe.</p> <p>14) Mãe e três irmãos (menores).</p> <p>15) Moro com minha mãe, duas irmãs e um irmão.</p> <p>16) Com o padrasto, a mãe, uma irmã e meus dois filhos.</p> <p>17) Moro com o meu marido.</p>
4º	<p>18) Sou solteira, mas moro junto com homem.</p> <p>19) Com minha tia e um primo (8 anos).</p> <p>20) Com um tio paterno, minha tia e um primo (10 anos).</p> <p>21) Moro com minha mãe, o pai, dois irmãos e uma cunhada.</p> <p>22) Moro com o pai e quatro irmãos.</p> <p>23) Moro com meu marido.</p> <p>24) Moro com a mãe, o padrasto e dois irmãos.</p> <p>25) Com a mãe e um irmão menor.</p>

Anexo XII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Profissão do Pai

Termo	Profissão do Pai
1º	1) Borracheiro (1). 2) Pedreiro (1). 3) Gari (1).
2º	4) Agricultor (1). 5) Motorista de caminhão (1). 6) Lavrador (1). 7) Caminhoneiro (1). 8) Motorista de transporte de frete (1). 9) Vendedor de passagem rodoviária (1).
3º	- O participante não sabe (3). - Pedreiro (2). - Bombeiro (1). - Vende e entrega água mineral numa loja (1). - Soldador (1).
4º	- Lavrador (1). - Está preso, antes era mecânico de carro (1). - Lavrador aposentado (1). - Pedreiro (2). - Caminhoneiro (1). - Enfermeiro - curso superior (1). - Está preso (1).

Anexo XII-A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Profissão da Mãe

Termo	Profissão da Mãe
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Empregada doméstica (1). - Costureira (1). - Faxineira (1).
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultora (1). - Empregada doméstica (2). - Lavradora (1). - Cozinheira no restaurante (1). - Manicure (1).
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Doméstica, do lar (1). - Empregada Doméstica (1). - Ajudante de cozinha (1). - Trabalhar com banner e painéis numa loja, é atendente (1). - Auxiliar de corte e costura (1). - Faz muita coisa, é balconista, faz salgados, mas é mesmo uma pequena empresária, é dona de um bar (1). - Cozinheira, vende marmitex (1). - Faxineira (1).
4º	<ul style="list-style-type: none"> - Feirante (1). - Do lar (1). - Lavradora aposentada (1). - Trabalha em casa (1). - Não sabe (1). - Costureira (1). - Faxineira (1). - Autônoma, trabalha numa barraca de lanche (1).

Anexo XIII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Escolaridade do Pai

Termo	Escolaridade do Pai										
	Analfabeto	Ensino Fund. I				Ensino Fund. II				Ensino Superior	Não Sabe
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
1º	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-
2º	1	-	1	-	-	1	-	1	1	-	1
3º	-	-	1	1	1	-	1	-	1	-	3
4º	1	-	1	2	1	1	-	-	-	1	1
Total	2	-	3	4	4	2	1	1	2	1	5

Anexo XIII-A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Escolaridade da Mãe

Termo	Escolaridade da Mãe										
	Analfabeto	Ensino Fund. I				Ensino Fund. II				Ensino Superior	Não Sabe
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
1º	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-
2º	1	-	1	1	-	1	2	-	-	-	-
3º	-	-	-	-	3	4	-	1	-	-	-
4º	1	-	1	2	2	1	-	-	-	-	1
Total	2	-	2	3	7	7	2	1	-	-	1

2ª Dimensão – Escolar

Anexo XIV – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Atual Escolaridade e Sexo

Termo/Semestre	Sexo		Nº de Participantes
	M	F	
1º	1	2	3
2º	2	4	6
3º	3	5	8
4º	3	5	8
Total			25

Anexo XV – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 1

Termo	Quanto tempo estuda /anos	Anos de repetência	Anos sem estudar	Motivo pelo qual ficou sem estudar
1º	1) 10	2	10	Porque repeti várias vezes e resolvi trabalhar, enjoei da escola.
	2) 9	1	7	Porque me achava burra.
	3) 12	5	10	Porque repeti no 5º ano, passei 10 anos sem estudar, só trabalhar.

Anexo XV - A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 2

Termo	Quanto tempo estuda/ anos	Anos de repetência	Anos sem estudar	Motivo pelo qual ficou sem estudar
2º	1) 12	4	1	Desanimei com a escola e comigo.
	2) 13	4	2	Porque desanimei.
	3) 10	4	Quase 1 ano	Repetia porque faltava muito. O pai só deixava eu ir à escola quando tinha pouco trabalho na roça.
	4) 12	3	Quase 1 ano	Repetia porque ficava desanimado de ir para escola; repeti na EJA porque faltava.
	5) 11	3	4	Quando se repeti muito, a gente desanima de estudar.
	6) 13	4	2	Desanimei.

Anexo XV- B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 3

Termo	Quanto tempo estuda/anos	Anos de repetência	Anos sem estudar	Motivo pelo qual ficou sem estudar
3º	1) 13	3	-	-
	2) 12	3	-	-
	3) 11	2	-	-
	4) 11	3	-	-
	5) 11	1	1	Fiquei um ano parado porque tive um acidente de carro, fui atropelado.
	6) 13	3	-	-
	7) 6	-	11 anos e 6 meses	Parei de estudar onze anos porque mudei muitas vezes, e a escola que estudava tinha muita briga.
	8) 9	1	2	Fiquei dois anos sem estudar porque morei longe da escola, e não tinha passagem, mudei várias vezes de bairro.

Anexo XV- C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Tempo de estudo, repetência, anos sem estudar e motivo pelo qual ficou sem estudar – Termo 4

Termo	Quanto tempo estuda/anos	Anos de repetência	Anos sem Estudar	Motivo pelo qual ficou sem estudar
4º	1) 10	2	7	Parei de estudar porque tinha que trabalhar e faltava ânimo.
	2) 11	1	6 anos e 6 meses	[...] meu pai que foi preso, minha mãe que morreu depois, e porque vim morar em Campinas e não gostava daqui.
	3) 12	3	3	Fiquei dois anos fora da escola para trabalhar; parei um ano quando me mudei para SP.
	4) 11	2	1	Fiquei um ano sem estudar porque trabalhava e não dava tempo de ir à escola.
	5) 10	1	6 meses	Quando fiquei sem estudar, é porque cheguei atrasado e já tinha começado as aulas, me descuidei da matrícula e não tinha mais vaga.
	6) 9	-	8	Adoecei e passei oito anos sem estudar.
	7) 13	4	-	-
	8) 11	1	6 meses	Parei de estudar [...] porque estava trabalhando muito, mas tinha resolvido fazer a EJA.

Anexo XVI – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 1

Termo	Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho?
1º	<p>1) Prepara. Tudo o que a escola ensina ajuda na vida.</p> <p>2) Mais ou menos, eu acho. O básico, a escola prepara porque se aprende a ler, a escrever, conhecer, saber as capitais, os estados, a história das cidades, das guerras, um pouquinho de Inglês, de Matemática. Mas o que se vai fazer no trabalho, isso não. Por exemplo, os direitos da gente – quando eu trabalhei de empregada doméstica, a patroa me enganou, melhor dizendo, me roubou, e aí fiquei assim mesmo, porque naquela época não sabia, não conhecia bem os meus direitos. A escola não ensina bem como a gente deve lidar com as pessoas.</p> <p>3) Mais ou menos, eu trabalhava, trabalhei esses dez anos sem ou melhor, com o pouco ensino da escola. Mas eu ganhava pouquinho e muita coisa eu não entendia. Então, prestei atenção, que os que estudavam sabiam um pouco mais, aí resolvi voltar para a escola, para ter no futuro, um trabalho que pague melhor.</p>

Anexo XVI- A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 2

Termo	Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho?
2º	<p>4) Acho que a escola prepara o futuro dos alunos, porque a gente aprende a ler, escrever, contar, se expressar direito, essas coisas – e isso vai servir no trabalho.</p> <p>5) Acho que sim. Quanto mais estudo, mais preparado.</p> <p>6) Prepara para a leitura, a educação no trabalho.</p> <p>7) Sim. Aprende Matemática (contas), Inglês, escrever, Português, aprende a falar bem. A escola ensina, às vezes, a educação, o jeito da pessoa se comportar nos lugares – bons modos.</p> <p>8) Sim, porque sem estudos não se sobe de cargo no trabalho. A escola prepara o básico. Acho que deveria ter mais aulas de Português e outras línguas, como o Espanhol, assim a gente que estuda ficaria mais preparada para o trabalho.</p> <p>9) Penso que sim. Quem não tem estudo não tem bom emprego, só alguns poucos, como os jogadores de futebol. A escola é onde se aprende o essencial e se aperfeiçoa o que aprende.</p>

Anexo XVI- B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 3

Termo	Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho?
3º	<p>10) Sim, tira a pessoa da rua, ajuda a pessoa a ter emprego melhor com o ensino. É muito difícil, mas já ajudou a mim.</p> <p>11) Não prepara para o mundo do trabalho, mas ajuda, porque a escola não ensina a lidar com o povo, só ensina o básico: ler, escrever, fazer conta.</p> <p>12) Prepara porque ensina o jeito de se comportar, se vestir, responsabilidade, atenção.</p> <p>13) Sim, o que os professores falam serve para o futuro e às vezes, para o presente. Ensinam Português, Geografia e outras matérias que servem, que é conhecimento para o trabalho.</p> <p>14) Acho em parte, porque o estudo é bom e encaminha para o mercado de trabalho. Mas tem coisas que a escola não ensina – como se vestir para cada tipo de trabalho, e outras coisas mais.</p> <p>15) Acho que depende da profissão, nem toda a escola prepara. Por exemplo, soldador e jogador de futebol.</p> <p>16) Sim, porque quando vai trabalhar já sabe de algumas informações, por exemplo, na entrevista, fala e escreve um texto, assinar um documento; a leitura.</p> <p>17) Mais ou menos. A escola prepara na leitura, escrita e comportamento, mas em outros ensinamos, peca. A escola não dá passagem para os estudantes que não podem frequentar a escola, quando as pessoas não tem condições, elas não podem frequentar as aulas. A EJA dá passes, mas digo o ensino regular.</p>

Anexo XVI- C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho – Termo 4

Termo	Conteúdo ensinado pela escola prepara para o trabalho?
4º	<p>18) Penso que sim, tanto que se não tiver estudo não arruma trabalho bom, que pague bem. Agora tem uma: se a gente não se esforçar, pode até passar numas matérias, mas em outras, não. Às vezes, quando a gente é criança, jovem não entende bem que a escola é importante para o futuro do emprego, para a vida.</p> <p>19) Acho que sim, claro que tudo mesmo, não, porque no trabalho acontece algumas coisas que tinha escola no mundo que desse conta – os relacionamentos com as pessoas, por exemplo.</p> <p>20) Na minha opinião, prepara, porque só tem emprego bom – a maioria – se tiver estudo.</p> <p>21) Prepara, porque ensina a ler, a comunicação para lidar com os clientes, as pessoas. Às vezes, eu não sei se a escola não prepara tão bem ou se é o aluno que não presta atenção direito, porque no trabalho, muitas vezes teve coisas que eu fiquei pensando que eu devia saber.</p> <p>22) Não, porque a escola ensina a Matemática e Português, só o básico. Não ensina, por exemplo, a marcenaria.</p> <p>23) Claro, sem o estudo a pessoa não consegue nada. Arranjei emprego de secretária e não fiquei porque não tinha o 8º ano, que era o mínimo exigido.</p> <p>24) Mais ou menos. Ensina, prepara aquilo que é fundamental. Mas não prepara para o trabalho em si mesmo, por exemplo, como devemos nos relacionar com as pessoas, os direitos da gente. Então, assim, se a gente for esperta, vai aprendendo, se não custa e vai apanhando.</p> <p>25) Prepara, lógico. Precisa de conta (Matemática), Inglês, depende do serviço e Português para todo tipo de serviço.</p>

Anexo XVII – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 1

Termo	Porque está cursando a EJA e não o ensino regular?
1º	<p>1) Porque repeti de ano muitas vezes (5º Ano) e porque fiquei parada dez anos.</p> <p>2) Porque repeti muito de ano no 5º ano; depois, fiquei sem vontade de estudar porque me achava burra, até que fui indo e mudei de ideia. Hoje eu me acho capaz de aprender alguma coisa.</p> <p>3) Porque repeti muito e porque já tenho muita idade para estudar no dia.</p>

Anexo XVII- A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 2

Termo	Porque está cursando a EJA e não o ensino regular?
2º	<p>4) Porque repeti muito de ano, estou atrasada nos estudos. Não posso estudar com alunos do 6º ano, que tem 11 ou 12 anos, não dá! Aí mesmo é que ia ficar sem vontade. Eu ficava falando muito na escola, nas aulas, e não prestava atenção na explicação. Depois, eu filava e me pegavam, aí era só nota baixa. Agora vai ser diferente, acho que criei juízo.</p> <p>5) Porque repeti de ano e a idade foi avançando.</p> <p>6) Porque estava atrasado nos estudos – ano/idade.</p> <p>7) Porque é mais rápido; eu repeti de ano, e agora, pela idade.</p> <p>8) Porque parei de estudar, e também porque fiz a matrícula, dei meu nome e a escola não me chamou logo, custou muito.</p> <p>9) Porque repeti vários anos e foi aumentando a idade.</p>

Anexo XVII- B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 3

Termo	Porque está cursando a EJA e não o ensino regular?
3º	<p>10) Porque já repeti demais. A EJA é mais rápida, estuda menos tempo.</p> <p>11) Porque me mudaram para a noite sem eu querer, estudava à tarde. Aí foi o jeito. Eu já estava no 8º Ano à tarde e vim para o 3º Termo – quem mudou foi a diretora.</p> <p>12) Porque repeti os outros anos; e para terminar mais rápido os estudos.</p> <p>13) Porque repeti de ano muitas vezes, e estava ficando mais velho, então, estudar com meninos de 11/12 anos, não dá.</p> <p>14) Porque comecei a repeti de ano e quero terminar mais rápido. Fiquei um ano parado porque tive um acidente de carro, fui atropelado.</p> <p>15) Porque repeti, fiquei seis meses sem estudar – não queria mais, porque aconteceram umas coisas, aí perdi o foco e a vaga também. Depois, vi que <u>sem estudar a gente não é nada</u>, ai resolvi voltar. Nesta escola estou bem, todos me aceitam como sou – é porque sou homossexual. Quando comecei aqui, minha mãe me deu muita força para eu voltar a estudar, veio e falou para a diretora e pediu para falar com a minha turma, eu nem sabia, mas gostei. Ela entrou na turma e falou, acho que é por isso que todos me respeitam. Quando chegou em casa, ela disse, pode começar amanhã, todos de sua escola já sabem e prometeram te respeitar; acho que tudo isso foi legal, os professores também são bacanas. Um colega da sala, meu vizinho, nem ele sabia, mas disse alto, a gente te aceita como tu é.</p> <p>16) Porque a escolaridade regular demora e a idade ficando avançada.</p> <p>17) Porque estou aprendendo melhor, para acabar os estudos mais rápido e porque estou atrasada série/idade.</p>

Anexo XVII- C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Porque está cursando a EJA – Termo 4

Termo	Porque está cursando a EJA e não o ensino regular?
4º	<p>18) Sabe, repeti várias vezes e fiquei esse tempo sem estudar, aí viu, agora é recuperar, ainda bem que tem a EJA.</p> <p>19) Porque passei sete anos sem estudar. Me mudei para cá, assim que meu pai foi preso, e não gostava daqui, ia para a escola e quando ficava na sala, fazia bagunça ou ficava no mundo da lua. Com 15 anos, tentei levar a sério, mas a minha mãe morreu, aí foi outro baque, perdi o gosto e resolvi só trabalhar. Agora, resolvi voltar e estou mais empenhada.</p> <p>20) Porque repeti de ano muitas vezes, porque trabalhava muito no pesado e custava ir para escola, ia assim, de passeio. Depois, a idade foi avançando, então, tenho que recuperar, aliás, desde o 5º Ano que não repeti mais, fiquei com mais sonhos. Também porque fui trabalhar num mercadinho, e lá era mais leve o trabalho. Depois, só eu que tinha menos estudo lá.</p> <p>21) Por causa da idade/ano. Também porque já estudava aqui e não queria mudar de escola, porque esta é perto da minha casa.</p> <p>22) Por sugestão da diretora e acordo da minha madrasta com a escola.</p> <p>23) Porque já completei mais idade e na EJA se faz dois em um.</p> <p>24) Porque fiquei mais velha, porque fui repetindo no Fundamental II. Então, tenho que estudar, porque se eu <u>não tiver estudo, não vou ser ninguém na vida.</u></p> <p>25) Porque repeti e para compensar o que perdi.</p>

Anexo XVIII-- Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Quanto tempo estudou em escola pública

Termo	Quanto tempo estudou em escola pública? - Anos					
	6	9	10	11	12	13
1º	-	1	1	-	1	-
2º	-	-	1	1	2	2
3º	1	1	-	3	1	2
4º	-	2	2	2	1	1

Aqui só há uma exceção, no 4º Termo, um estudante que estuda há 11 anos, fez a alfabetização durante dois anos em escola particular.

Anexo XIX – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 1

Termo	O que encanta e o que desencanta você na escola?	
	Encanta	Desencanta
1º	1) O que se aprende, as amizades, os filmes, os passeios e algumas aulas.	A bagunça de alguns alunos, a ignorância de alguns professores e os banheiros.
	2) A responsabilidade, o interesse de muitos professores, algumas matérias (Ciências e Geografia); a diretora, melhor, a vice-diretora; a paciência de alguns professores e as amizades.	Colegas bagunceiros; os banheiros, porque os próprios alunos acabam com tudo; as provas – fico nervosa; esse negócio de uniforme – ainda bem que na EJA não tem disso; professor(a) que grita e que fica zangado quando alguém pergunta.
	3) O ensino, os professores são dedicados; a diretora, o inspetor e as pessoas que trabalham aqui são educadas e interessadas no que fazem.	A bagunça dos colegas; o banheiro; e a dificuldade que eu tenho em umas matérias – Matemática e Inglês.

Anexo XIX - A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 2

Termo	O que encanta e o que desencanta você na escola?	
	Encanta	Desencanta
2º	4) O ensino em grupo – vários alunos fazem uma atividade; alguns professores que são legais e as amizades.	A Matemática é difícil, seria bom para mim se não tivesse essa matéria.
	5) O que aprendo, as amizades, alguns professores com suas experiências e o ensino.	Agora que estou na EJA, alunos que bagunçam. Já fui uma bagunceira, ficava contando piadas, causos e sorrindo no fundão da sala.
	6) A aprendizagem; o professor de Matemática (atual), que dá boas aulas.	São os alunos bagunceiros.
	7) A matéria Educação Física; amigos.	Quando os colegas fumam no banheiro (cigarro ou maconha); Matemática por que é difícil; sempre achei a escola esculachada – as paredes e a escola toda, nem a quadra presta.
	8) As aulas de Artes.	Aula de Matemática, por que é difícil, e às vezes o professor não gosta de repetir a matéria, o conteúdo; brigas dos colegas – na outra escola a galera marcava hora; os banheiros daqui não são cuidados pelos próprios colegas; as amizades – eu não tenho amigos aqui, sou quieta e ninguém vem conversar comigo.
	9) Sobre as coisas; a responsabilidade dos	Em outros anos, usar uniforme; professores ignorantes e mau-

	professores; e a inteligência de uns colegas que aprendem rápido as matérias.	humorados; os banheiros quebrados; e a preguiça de estudar de gente como eu, no passado.
--	---	--

Anexo XIX - B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 3

Termo	O que encanta e o que desencanta você na escola?	
	Encanta	Desencanta
3º	10) Professores que ensinam, ajudam, conversam e explicam; falam o que está certo ou errado nos conteúdos e no comportamento das pessoas.	.Alunos rebeldes, pessoas que gostam de atrapalhar; a escola é longe. A escola mais próxima da minha casa, eu fui expulso.
	11) O ensino desta escola.	O horário noturno; os banheiros estão precários (quebrados), as torneiras são quebradas e entupidas.
	12) Estudar à noite; as aulas encantam quando todos participam, porque só o professor falando fica chata, irrita.	Muitas regras; quando ninguém participa das aulas; o banheiro feminino (as portas não fecham).
	13) Informática; passeios; a professora de Ciências, o professor de Geografia e os diretores.	A grade que tem aqui na escola e que dá volta na escola quase toda; as atividades para fazer em casa, ainda bem que na EJA quase não tem.
	14) O ensino e as amizades.	O comportamento de alguns colegas, que vem à escola para bagunçar.
	15) A forma como sou tratada, super bem; a aprendizagem; as amizades.	Em todas as escolas, o sino; a farra, a bagunça e brigas das colegas com outras; bullying.
	16) Os professores – a paciência que eles tem com os alunos.	Os alunos que ficam vendo como as pessoas se vestem e falam – cuidam da vida dos outros.
	17) As amizades; aprendizagem; professores porque ensinam bem.	Merenda, mas tem dias que não é boa; falta de respeito (na sala) dos colegas que ficam conversando.

Anexo XIX - C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Encanto e desencanto na escola – Termo 4

Termo	O que encanta e o que desencanta você na escola?	
	Encanta	Desencanta
4º	18) As pessoas inteligentes, tanto professor como colegas; sempre tem comida; os professores pacientes e as boas amizades.	A bagunça dos alunos, uso de drogas próximo da escola, acho que até na quadra da escola; brigas, mas aqui é até difícil; e quando eu repetia de ano.
	19) Amizades, passeios, os gestores e alguns professores.	Brigas, professores mal-humorados e atividade para fazer em casa; hoje, a bagunça me incomoda.
	20) O saber, os professores, a direção da escola e a merenda.	Alguns alunos usarem drogas, bagunçarem e deixar o banheiro nojento, de propósito.
	21) Atividades escolares, por exemplo, os passeios e os trabalhos em grupo. Mas, resumindo, gosto de tudo nesta escola, nada me desencanta.	-
	22) Amizades.	Alguns professores que gostam de gritar com os alunos; não gosto de estudar – estudo porque preciso.
	23) Gincana, aula de Matemática e Inglês; os professores.	Banheiro, porque falta papel; os moleques que fumam maconha na quadra, perto da sala de aula.
	24) Os professores, alguns; as amizades, os passeios e os gestores.	As matérias difíceis – Matemática e Inglês; a bagunça de alguns alunos; o banheiro, as condições de sujeira.
	25) Intervalo; aprender; amizades e os gestores.	Não gosto de fazer lição; e quando pedimos para o professor para ir ao banheiro, eles acham que é mentira.

Anexo XX – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 1

Termo	Qual o significado da Escola para você?
1º	1) A aprendizagem e a amizade. 2) Aprender, fazer amizade, ter responsabilidade; ser frequente. 3) O sentido é aprender para trabalhar e umas coisas para a vida – saber se comportar, respeitar e conviver com os outros.

Anexo XX - A – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 2

Termo	Qual o significado da Escola para você?
2º	<p>4) A escola significa um lugar onde se aprende as coisas que vão servir para o futuro, para o trabalho.</p> <p>5) O sentido é para ensinar, mas só aprende quem quer. Agora estou aprendendo um pouco.</p> <p>6) Ela é importante, porque a maioria das coisas que aprendemos é na escola; fazer amizades.</p> <p>7) Educação. Para eu aprender as coisas, tipo os conteúdos das matérias.</p> <p>8) O significado da escola é dar ensinamento, aprendizagem para que depois os estudantes arranjem um trabalho melhor para ficar independente.</p> <p>9) O sentido é ensinar para o trabalho e para a vida.</p>

Anexo XX - B – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 3

Termo	Qual o significado da Escola para você?
3º	<p>10) Para aprender; sair da rua e achar emprego bom.</p> <p>11) Ensinar as pessoas; preparar para ir trabalhar, prepara “entre termos”, o básico.</p> <p>12) Ensinar as matérias para a gente aprender e depois, arranjar trabalho.</p> <p>13) Preparar as pessoas para o futuro, para o trabalho em lojas, empresas e outros lugares.</p> <p>14) O sentido é que a escola ensina para garantir o futuro das pessoas. Com o conhecimento das matérias a gente pode ter bom emprego e uma profissão.</p> <p>15) O sentido da escola é aprender para ter uma profissão e também, aprender para vida.</p> <p>16) Para dá um futuro melhor para as pessoas. Sem estudo não se arruma nada, nem serviço mais.</p> <p>17) O sentido da escola é ensinar para o trabalho, para o futuro. Estudo porque quero emprego melhor.</p>

Anexo XX - C – Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O significado da Escola – Termo 4

Termo	Qual o significado da Escola para você?
4º	<p>18) O significado é para as pessoas aprenderem, para depois ter um bom futuro, um bom emprego, então, é aprender.</p> <p>19) Dá ensino para se conseguir um bom trabalho.</p> <p>20) Ensinar para se ter um futuro bom, um bom emprego. Ser alguém na vida.</p> <p>21) É o aprendizado para o trabalho.</p> <p>22) Ensinar as pessoas a serem alguém na vida; a fazer uma faculdade; e ensinar o básico.</p> <p>23) O significado é que a escola é importante, porque sem ela não se consegue nada, por exemplo, um serviço bom. A escola serve para se aprender.</p> <p>24) A escola significa um lugar para se aprender alguma coisa, para depois, se trabalhar. Eu acho que a escola devia ensinar outras coisas, assim, que serve para a vida, exemplo, a como se relacionar, ensinar tudo sobre drogas, aborto, gravidez, carteira de trabalho e coisas do futuro. A gente quando pequena, adolescente, devia passar o dia todo aprendendo na escola, pra não ficar na rua ou em casa não fazendo nada.</p> <p>25) Para aprender; é uma experiência de vida; para aprender a ter educação.</p>

Anexo XXI - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 1

Termo	O que você quando não está na Escola?
1º	<p>1) Passeios; computador; ler – revista e livro pequeno (poucas páginas); e namorar.</p> <p>2) Trabalho; assisto TV; vou para igreja; balada; e faço serviços domésticos em minha casa.</p> <p>3) Jogo vídeo game; balada; namoro; assisto TV; internet e durmo.</p>

Anexo XXI - A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 2

Termo	O que você quando não está na Escola?
2º	<p>4) Faço serviço de casa, assisto TV e brinco com minhas sobrinhas.</p> <p>5) Faço coisas em minha casa – trabalhos domésticos; também trabalho fora, faço faxina em casa de família quatro vezes por semana.</p> <p>6) Trabalho e durmo; frequento a igreja católica; namoro; TV às vezes.</p> <p>7) Festa de rua (final de semana), assisto TV, namoro, jogo futebol, ajudo minha mãe a cuidar do meu irmão, passo pano na casa, cinema etc.</p> <p>8) Cuido da casa, do meu filho, levo ele para a creche; vou a igreja, assisto TV, fico no facebook. Às vezes passeio e alguns finais de semana, encontro meu namorado, que mora em outro lugar e trabalha nos finais de semana também.</p> <p>9) Organizo minha casa, leio um pouco, vejo TV, vou à igreja, namoro com meu companheiro e vou para o trabalho</p>

Anexo XXI - B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 3

Termo	O que você quando não está na Escola?
3º	<p>10) Trabalho, vejo TV, jogo futebol, visito amigos. Estou meio parado agora, sem ir para baladas.</p> <p>11) Trabalho, assisto TV, mexo no celular, namoro e vou à balada.</p> <p>12) Assisto TV, limpo a casa, vou para a balada, vou para à igreja, pego o primo na perua e fico no computador.</p> <p>13) Ajudo minha mãe e avó – arrumo a casa; assisto TV e jogo bola.</p> <p>14) Curso de administração – RH, esporte, cultura e lazer – faço pela manhã; vou à igreja, leio a bíblia, revistas e romances. Não gosto de internet, por opção mesmo, só uso para fazer pesquisas da escola, não sou viciada nessa coisa, e nem quero, ocupo meu tempo com coisas que acho mais úteis.</p> <p>15) Limpo bem minha casa, vou à balada todo final de semana, assisto TV, fico horas no computador, vou ao shopping para assistir filmes, jogo bola, vou para a academia de luta (faço jiu jitsu e muay thai), vou à igreja e ao salão (para fazer unha e cabelo).</p> <p>16) Facebook, brinco com meus filhos, assisto TV e leio – jornal.</p> <p>17) Curso de teatro, batuque e violão; sou babá de duas crianças; vou à igreja; dou atenção para o meu sogro e sogra que moram perto; leio – estou lendo Diário de um banana; assisto TV; visito minha mãe; ajudo minha irmã no trailler de vender lanche.</p>

Anexo XXI - C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que faz quando não está na Escola – Termo 4

Termo	O que você quando não está na Escola?
4º	<p>18) Vou à igreja (sou evangélica, mas estou fora da lei, porque estou morando com um homem), passeio com meu marido, leio a palavra – a bíblia; leio o material da escola, arrumo a casa e vou para o trabalho.</p> <p>19) TV, facebook, shopping, igreja, namoro, leio revistas e trabalho.</p> <p>20) Assisto TV, aprendo coisas no computador (meu tio e primo ensinam), vou para a igreja e leio materiais da escola e jornal.</p> <p>21) Assisto TV, fico no facebook, limpo a casa, faço almoço e outros serviços de casa; fico muito no celular, passeio no shopping, vou à igreja no final de semana e namoro.</p> <p>22) Na rua com os amigos; em casa mexendo no celular; vou à igreja no fim de semana.</p> <p>23) Faço muitos serviços na casa, todos; às vezes vou ao shopping; estudo e vou à igreja; fico bastante no facebook.</p> <p>24) Trabalho, passeio, vou para a balada, fico no facebook, bebo cerveja com amigos. Nunca usei drogas, essas drogas pesadas, porque álcool e remédio são drogas também, né? Só que diferente, por que por exemplo, eu só bebo no sábado, feriado, assim, vez em quando.</p> <p>25) Ando de cavalo, ajudo minha mãe na lanchonete, namoro, fico na rua, no facebook, vou ao shopping, balada etc.</p>

3ª Dimensão – Trabalho

Anexo XXII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha? Faz o quê/ sua função atual?

Termo	Trabalha? Função atual
1º	10) Sim. Na banca de revista. 11) Sim. Faxina em uma empresa. 12) Sim. Limpeza de empresas.

Anexo XXIII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha? Faz o quê/ sua função atual?

Termo	Trabalha? Função atual
2º	<p>4) Sim. Trabalho em casa, sempre trabalhei. <u>Fora, até hoje não trabalhei</u>. Tenho vontade, mas meu irmão disse que só quando eu terminar o ensino fundamental.</p> <p>5) Sim. Faço faxina.</p> <p>6) Sim. Atendente de caixa (no Satélite).</p> <p>7) Trabalho ajudando minha mãe. Trabalho formal – cabeleireiro. Agora fiquei <u>desempregado</u>.</p> <p>8) Sim, faço serviço de casa. Já trabalhei de atendente de caixa. Estou <u>desempregada</u> tem 1 ano, estou procurando emprego, mas até agora não deu certo.</p> <p>9) Sim. Faço depilação e unhas</p>

**Anexo XXIII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha?
Faz o quê/ sua função atual?**

Termo	Trabalha? Função atual
3º	<p>10) Sim. Babá (trabalho tem 4 meses). Antes ajudava minha irmã no trailler, a vender lanche.</p> <p>11) Sim, em casa – serviços domésticos, com exceção da cozinha.</p> <p>12) Lavo roupas lá em casa, de todos; lavo louças de casa, faço comida, levo e pego minha irmã (de 11 anos) na escola. Trabalhei de vendedora de roupas na Riachuelo e já fui manicure. Agora cuido da casa para minha mãe cuidar do bar.</p> <p>13) Trabalho em casa – organizo e limpo os cômodos todos os dias; leio; durmo; e às vezes, assisto TV (mais no final de semana).</p> <p>14) Trabalho em casa, esses serviços de casa – lavo louça, banheiro, arrumo quarto, ajudo a fazer e a carregar as compras, lavo minhas roupas, faço pagamentos de contas nos bancos, lotéricas etc. Faço essas coisas desde os 8/9 anos. <u>Fora de casa nunca trabalhei</u>. Minha mãe quer que eu fique com meus vós [avós] e estude, ela disse que quando eu terminar o ensino fundamental a gente vê isso – ela quer assim, mas eu queria trabalhar fora, para experimentar e ganhar o meu dinheiro.</p> <p>15) Trabalho. Limpo casa, lavo roupa, lavo louça. <u>Fora de casa nunca trabalhei</u>.</p> <p>16) Sim. Servente de pedreiro.</p> <p>17) Sim. Funileiro.</p>

**Anexo XXII – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Você trabalha?
Faz o quê/ sua função atual?**

Termo	Trabalha? Função atual
4º	<p>18) Trabalho à tarde num salão de beleza – limpo o salão, lavo as toalhas, vou pagar contas, pego água para fazer pedicure, ponho o material usado na estufa, auxilio a cabeleireira e as manicures.</p> <p>19) Sim. Na lanchonete, faço lanches.</p> <p>20) Aqui, ainda não [trabalho], cheguei em julho, estou aprendendo as coisas, pegar ônibus, essas coisas. Meus tios estão procurando [trabalho] e eu também. Já fiz duas entrevistas, mas não deu. Arranjei um para lavar tomate, lá em Barão Geraldo, pagava salário e era 6 horas de trabalho, mas meus tios acharam que não era bom, por que é muito longe e tinha que pegar o carro [que passa] da firma, às 4 h da madrugada, então, eles acharam melhor eu esperar mais, por mim, eu ia logo, mas eles acham perigoso.</p> <p>21) Atualmente, <u>estou desempregada</u>, mas trabalho em casa – faço todos os serviços por que sou a primeira filha e os outros da casa trabalham. Levo e vou buscar meus irmãos na escola. Trabalhei numa loja, no centro daqui, pedi para sair depois de 3 meses, não aguentei, minhas pernas doíam muito por que passava o dia em pé.</p> <p>22) Sim. Faço trabalho de marcenaria com o meu tio.</p> <p>23) Trabalho só em casa, e muito, por que meu marido é bem bagunceiro quando está em casa, fico irritada. Já trabalhei em uma pizzeria e em padaria, fui balconista tinha 17 a 19 anos.</p> <p>24) Sim. Sou manicure, trabalho num salão (há 2 anos).</p> <p>25) Sim. Trabalho na lanchonete com minha mãe.</p>

Anexo XXIII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?

Termo	Desde quando trabalha
1º	<p>1) Desde os 7 anos, em serviços domésticos, em casa; e desde os 12 anos, fora de casa – ajudava a mãe em trabalhos domésticos nas casas [alheias].</p> <p>2) Desde os 15 anos, mas antes, fazia os trabalhos de casa (lavar, limpar casa, cozinhar e levar e buscar meus irmãos na escola).</p> <p>3) Desde os 14 anos – fora; e em casa, desde os 8 anos - trabalhos domésticos (limpar casa, lavar louça e roupa).</p>

Anexo XXIII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?

Termo	Desde quando trabalha
2º	<p>4) Desde 5/6 anos – levava comida para os meus pais na roça, dava recado, molhava as plantas de minha mãe, dava comida e água para os pintos e os patos e varria casa.</p> <p>5) Desde os 8 anos ajudava minha mãe – ia com ela para o trabalho e ajudava em casa, também. Para mim mesma, comecei com 16 anos, quando meus pais se separaram e vim morar com o meu pai.</p> <p>6) Desde os 8 anos de idade – ajudante de lavrador. Em casa, antes dessa idade, enchia água e fazia mandados (comprar coisas para casa, dar comida aos animais – galinha, pato, peru etc. – dar banho em cachorro).</p> <p>7) Desde os 15 anos – trabalho formal. Desde os 11 anos – ajudava em casa, trabalhos domésticos.</p> <p>8) Desde os 7 anos em trabalho de casa – ajudava a mãe, lavava louça e varria a casa. Em trabalho fora de casa, comecei com 15 anos.</p> <p>9) Desde os 9 anos, ajudava minha mãe em casa – trabalhos domésticos, e tomava conta de dois irmãos (dava banho, arrumava, levava para creche, escola).</p>

Anexo XXIII – B Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?

Termo	Desde quando trabalha
3º	<p>10) Desde os 15 anos – trabalho fora. Desde os 8 anos, ajudava minha mãe nos afazeres domésticos.</p> <p>11) Desde os 16 anos, ajudo minha mãe a fazer marmiteix. Trabalhou fora – limpeza geral em empresa . [Trabalhou até o 1º semestre de 2014.</p> <p>12) Em serviços de casa, desde os 10 anos; e fora de casa, aos 16 anos.</p> <p>13) Desde os 11 anos, ajudo minha mãe nos trabalhos da casa</p> <p>14) Desde os 8/9 anos.</p> <p>15) Desde aproximadamente 10 anos faço trabalhos domésticos.</p> <p>16) Desde os 13 anos.</p> <p>17) Desde os 12 anos – motoboy; jardinagem.</p>

Anexo XXIII - C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Desde quando você trabalha?

Termo	Desde quando trabalha
4º	<p>18) Trabalho em casa desde os 6 anos – varria casa, lavava louça, essas coisas. O trabalho fora de casa comecei com 12 anos, com minha mãe na feira. Depois trabalhei de faxina nas casas alheias, depois fiz faxina na igreja evangélica.</p> <p>19) Desde os 16 anos, trabalho fora. Trabalho em casa – praticamente não fazia nada, passei a fazer quando vim morar com a minha tia.</p> <p>20) Trabalho desde os 6/7 anos, na roça, com meus pais e irmãos. No mercadinho, comecei com 16 anos, quando vim morar para o município [o participante morava na zona rural do Estado do MA].</p> <p>21) Em casa, desde os 7 anos. Na loja, comecei com 16 anos.</p> <p>22) Em casa, desde os 10 anos – arrumava camas e lavava louça. Na marcenaria – trabalho fora – desde agosto de 2014.</p> <p>23) Desde os 10 anos, ajudava minha mãe em casa. Com 17 anos é que fui trabalhar na pizzaria.</p> <p>24) Em casa, trabalho desde os 7 anos – enxugava e lavava louça, varria casa e arrumava; e levava meus irmãos na escola. Trabalho fora, comecei com 15 anos – ajudava minha tia vender lanche numa barraca.</p> <p>25) Desde os 9 anos, na pizzaria de minha avó; com meu tio, fui motoboy com 14 anos (entregava pizza). E agora, [trabalha] na lanchonete.</p>

Anexo XXIV - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?

Termo	Importância do Trabalho
1º	<p>1) Sim, ser útil para mim mesma, para minha família e sociedade; ter independência; <u>comprar coisas</u> e sobreviver.</p> <p>2) Faz a gente ficar responsável, independente e ocupa o tempo com coisas boas para a gente, para a família e para a sociedade.</p> <p>3) O sustento – <u>comprar minhas coisas</u> de modo honesto e sem pedir para ninguém.</p>

Anexo XXIV – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?

Termo	Importância do Trabalho
2º	<p>4) Acho que o trabalho é importante, é dele que as pessoas tiram o sustento, <u>compram as coisas</u>; quero ficar independente, mas tenho pouca experiência de trabalho, mas eu posso fazer faxina bem feita.</p> <p>5) Aprender a responsabilidade e ganhar o pão de cada dia.</p> <p>6) Me ajuda a não ir para a rua, aprender coisa que não presta, ser ruim. Pelo pagamento; independência.</p> <p>7) Para ajudar minha família, minha mãe. Ajuda na minha independência, <u>compro minhas coisas</u>. Por que o trabalho leva a aprender uma profissão.</p> <p>8) Para ter uma vida melhor, ter independência e responsabilidade. Serve para se <u>comprar as coisas</u> que precisamos.</p> <p>9) Ganhar seu dinheiro e <u>comprar suas coisas</u>, não pedir para ninguém; fazer algo na vida.</p>

Anexo XXIV – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?

Termo	Importância do Trabalho
3º	<p>10) Pago minhas contas; <u>tenho minhas coisas</u>, como a construção de minha casa; e poupo para os meus filhos mais tarde.</p> <p>11) Dar um futuro melhor para os meus filhos.</p> <p>12) É importante sim para todo mundo. É importante por que posso ajudar minha mãe, <u>comprar minhas coisas</u>; ser independente; e depois, trabalhando, vou pagar a faculdade – acho que de Direito, Educação Física ou Veterinária.</p> <p>13) Por ajuda, por exemplo, o jovem a contribuir com as condições financeiras da família; dá conhecimento para as pessoas; com o trabalho as pessoas evoluem e se tornam bons cidadãos para a sociedade.</p> <p>14) Por que a pessoa pode <u>comprar suas coisas</u>, pelo menos, o básico. Vai juntando e economizando até poder comprar as coisas mais caras.</p> <p>15) Deixar a casa limpa; ficar independente.</p> <p>16) <u>Comprar minhas coisas</u>, não pedir nada para minha mãe e meu pai, que tem meus irmãos pequenos para cuidar.</p> <p>17) Tirar da rua; dá dinheiro para <u>comprar minhas coisas</u>; e ajudar minha mãe.</p>

Anexo XXIV – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Qual a importância do trabalho para você?

Termo	Importância do Trabalho
4º	<p>18)O trabalho é importante por que ocupamos o tempo, sabe como é mente desocupada. Na bíblia tem que o homem deve viver do seu suor. Depois, é do trabalho que ganhamos para a sobrevivência.</p> <p>19)É, por que se não fosse o trabalho, talvez eu fizesse besteira como o meu pai – saísse assim da linha – ou usasse drogas. Nesse ponto de não partir para o erro, agradeço a minha tia, que foi paciente feito uma santa.</p> <p>20)A importância de se aprender a ganhar a sobrevivência.</p> <p>21)O trabalho é importante para todo ser humano, por que ajuda as pessoas a ocuparem seu tempo, ganham para <u>comprar suas coisas</u>, ajuda nas despesas da família, conhece coisas novas, sai de casa, ajuda a desenvolver o potencial, a ter maturidade – para mim é importante ter tudo isso, por que já vou fazer 18 anos, vou ficar maior de idade.</p> <p>22)A importância do salário para <u>comprar o que se quer</u>.</p> <p>23)Claro, dá independência da grana; distrai, se faz amizades novas, conhece pessoas diferentes etc.</p> <p>24)É, por que faz com que eu tenha independência, <u>compre minhas coisas</u>, me divirta e fazendo um trabalho na sociedade, sou cidadã, ajudo para o bem, para a autoestima das pessoas.</p> <p>25)É importante, por que se a gente não trabalha não conquista nada na vida, praticamente – conquistas materiais e experiências.</p>

Anexo XXV - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)

Termo	Experiência de Trabalho
1º	<ol style="list-style-type: none">1) Tem sido boa por que aprendo e tenho meu dinheiro no final do mês, com o trabalho que faço. Aprendo a me relacionar, a me expressar e informar as pessoas. Nos outros trabalhos fui aprendendo a me comunicar – por que eu era tímida e brava.2) Fui evoluindo, primeiro trabalhei em casa, na minha. Depois, na casa dos outros, depois ajudei minha tia na feira; depois, vendi roupas com a vizinha e agora, estou na empresa. Já aprendi muitas coisas nesses trabalhos, ora fiz coisas certas, ora fiz coisas erradas – não roubei, foi assim, irresponsabilidade, faltava no serviço para ir passear com um namorado, ir ao shopping.3) É boa, me dou bem com os colegas e o patrão. O que pega mesmo é que ganho pouco. Já aprendi muita coisa nesses anos de trabalho. Primeiro, fui ser ajudante de pedreiro, mas esse serviço eu não me dei, é pesado demais. Depois fui trabalhar no mercado, mas me atrapalhava demais, e mandaram eu embora; depois fui para oficina mecânica, mas não me dei bem com muita gente de lá, pedi pra sair; fui office boy, gostei, mas, depois tive que ser motoqueiro e aí eu só vivia me quebrando, até que desisti. Nessa empresa de limpeza, tá melhor.

Anexo XXV - A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)

Termo	Experiência de Trabalho
2º	<p>1) Do serviço de casa sei fazer muita coisa. Não sei passar roupa no ferro, nem fazer comida chique, e sobremesas, estou aprendendo agora com a minha cunhada – já fiz até pudim, sozinha, e todos gostaram. Também já aprendi a lavar na máquina e usar microondas, aos poucos vou aprendendo mais.</p> <p>2) Acho duro esse trabalho, mas sei que é melhor que trabalhar na roça. Se eu não tivesse desperdiçado tempo, talvez já estivesse num trabalho melhor. Algumas de minhas amigas, são caixas de supermercado, trabalham em lojas por que terminaram o Ensino Médio.</p> <p>3) O trabalho que fazia era pesado, acordava cedo, não gostava de ir, por que eu acho que nasci para fazer um trabalho diferente do meu pai e meus irmãos, sonhei diferente para mim. O trabalho atual é melhor que o outro, mas ainda vou achar outro melhor.</p> <p>4) Achava bom por que trabalhava com meu tio, no que gosto de fazer. Também gosto do que faço em casa por que ajudo minha mãe, e ela pode fazer outras coisas.</p> <p>5) O serviço de casa eu gosto, por que sou só eu, não tem ninguém para atrapalhar, o que arrumo, fica lá. O outro trabalho, o último [atendente de caixa] era estressante- muitos clientes de mau humor e sem paciência.</p> <p>6) Como manicure, acho bom, mas quero ir além. Lá, no salão, converso um pouco com os colegas, com os clientes. Aprendo sempre alguma coisa com os colegas e clientes – fico sempre esperta para aprender as coisas.</p>

Anexo XXV – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)

Termo	Experiência de Trabalho
3º	<p>7) Prefiro trabalhar de babá – amo criança. Gosto do trabalho em casa, por que organizo toda minha casa.</p> <p>8) Gosto do que faço, não gosto de bagunça. Gosto de limpar casa, por que fica toda cheirosinha.</p> <p>9) Foram boas as experiências por que aprendi a fazer as coisas, me relacionar melhor com as pessoas, ser responsável e ganhei dinheiro.</p> <p>10) Acho bom ajudar em casa por que aprendo a ser organizada e a saber fazer as coisas – isso vai me ajudar no futuro, serve para minha vida.</p> <p>11) Não acho ruim ajudar em casa, por que assim eu ocupo meu tempo e ajudo meus avós - meu vô tem mais de 70 anos e minha avó, quase 70, e não pode fazer muita coisa, assim, força; fui criado com os meus avós, minha mãe sempre trabalhou muito.</p> <p>12) Gosto de fazer o trabalho [doméstico] quando estou sozinha, mas infelizmente tenho que fazer todos os dias.</p> <p>13) Coisas positivas: estou aprendendo uma profissão e ganhando o meu dinheiro. Coisas negativas: tem que trabalhar no sol, fazer força, muita, essas coisas duras.</p> <p>17) Minha experiência foi boa, comecei desde novinho [12 anos].</p>

Anexo XXV – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Fale sobre sua(s) experiência(s) de trabalho(s)

Termo	Experiência de Trabalho
4º	<p>18) Quando eu era criança não gostava [do trabalho], queria ficar brincando e sempre meus pais me repreendiam, tinha que dá exemplo, sou a primeira. Depois, acostumei, e desde que eu fazia faxina passei a gostar mais, tive boas patroas, e na igreja, nem falo, era ótimo, tinha carteira assinada como auxiliar de escritório. E tinha meus direitos todos.</p> <p>19) Fiz muita coisa de trabalho, minha tia arranjava – fui atendente, recepcionista, sacoleira com ela, manicure, depiladora e agora trabalho na lanchonete. Acho que foram boas as experiências, cada lugar aprendi alguma coisa e ia fazendo amizades.</p> <p>20) Na roça, como disse antes, era ruim, trabalho pesado – tiro o chapéu para os meus pais; ia sempre brabo, acordava cedo demais e quando o sol aumentava ...; só vivia pegando carão dos adultos, eles achavam que eu fazia corpo mole. No mercadinho, eu separa as mercadorias, botava na prateleira, pegava as caixas, varria o depósito – achava beleza, e no fim do mês, vinha o pagamento – 8/9 horas diariamente, durante 6 dias [na semana]; meio salário mínimo.</p> <p>21) O trabalho da casa acabei acostumando, e já gosto muito. O trabalho na loja não foi fácil, além de ficar o dia todo em pé, só tinha 15 minutos para o almoço, trabalhava de 10 às 18h, não davam vale transporte e nem vale refeição, e nem carteira assinada eu tinha. Essa experiência só foi boa por que aprendi, mas meus direitos, isso foi péssimo.</p> <p>22) Trabalho em casa: não gostava de lavar louça, reclamava. O trabalho fora: experiência boa por que amanhã posso fazer meus móveis e também fabricar para vender.</p> <p>23) Detesto o trabalho em casa, ainda mais quando se faz e o outro vem desarrumar – ser dona de casa é difícil. Na pizzaria e na padaria, gostava de trabalhar. Saí da padaria para casar e vim morar em Campinas. Ainda bem que estou aguardando um trabalho, vou ficar feliz quando surgir.</p> <p>24) Nunca tive preguiça, entendi desde cedo que “rapadura é doce, mas não é mole”, então, é só batalhando que se consegue alguma coisa. Sei que não cai do céu, a não ser que os meus pais fossem ricos.</p> <p>25) O trabalho é bom por que aprendemos a ter regras – horários, respeito pelo próximo etc.</p>

Anexo XXVI - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?

Termo	Significado de ser jovem trabalhador
1º	<p>1) Significa ter responsabilidade desde cedo, conquistar o seu lugar ao sol, enquanto está novo e tem força.</p> <p>2) Significa ser responsável antes de ser adulto. Conquistar a independência quando se tem necessidade , quando não se tem condições, por que quem tem família de posse e é jovem, não trabalha, só estuda, né? Mas, a maioria não pode ter esse luxo, assim como eu.</p> <p>3) Significa ser batalhador. Mas, só jovem pobre trabalha não é dona? A maioria, né?</p>

Anexo XXVI – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?

Termo	Significado de ser jovem trabalhador
2º	<p>4) Significa ser responsável, não ficar esperando de braços cruzados. Tem que plantar para colher.</p> <p>5) Significa aprender desde cedo os manejos da vida, assim, a realidade.</p> <p>6) Significa não ir para a rua fazer uma e usar besteira. Um dia, ser alguém na vida; deixar de ficar embaixo e subir.</p> <p>7) É ruim por que a pessoa perde muitas coisas, tipo em, quando chega muito cansado e nem tem coragem de vir à escola. O jovem deveria só estudar e fazer curso para preparar para o trabalho quando adulto.</p> <p>8) Ser independente, fazer seu futuro.</p> <p>9) Significa ser responsável, se prestar para alguma coisa na sociedade; ir construindo o futuro.</p>

Anexo XXVI – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?

Termo	Significado de ser jovem trabalhador
3º	<p>10) É uma coisa boa, por que me afasta de coisas erradas.</p> <p>11) Os jovens estão querendo sua independência mais rápida; o que os jovens estão querendo, os pais não podem dar – tenho um tênis que meu pai ou mãe teriam que trabalhar o ano inteiro para me dar. Esse tênis, dona, custou mil reais, só compro coisa boa. Tenho uma moto bacana, não é ostentação, é verdade, pode perguntar para meus colegas.</p> <p>12) Independência.</p> <p>13) Significa ser quase responsável, poder ajudar em casa nas despesas, e também ser independente.</p> <p>14) Significa que se aprende logo como é a vida do adulto; se aprende a ter experiência, a ficar esperto para a vida.</p> <p>15) Ser diferente, responsável e ir começando a fazer o futuro. O jovem faz muita merda – com licença da palavra -, por que fica de mente vazia, não faz nada. Eu mesma se fico sem fazer nada, só faço besteira, dona.</p> <p>16) Desenvolver o potencial para enriquecer o currículo com as experiências.</p> <p>17) Significa independência. O estudo vai trazer mais independência – faculdade no futuro.</p>

Anexo XXVI – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O que significa para você ser jovem trabalhador?

Termo	Significado de ser jovem trabalhador
4º	<p>18) Significa ser independente. Acho bom ir fazendo o futuro, ir aprendendo. O jovem é capaz e deve tomar o tempo para ocupar a mente.</p> <p>19) Significa ser responsável e investir no futuro.</p> <p>20) Significa plantar o futuro desde cedo.</p> <p>21) Ser independente e poder comprar suas coisas materiais.</p> <p>22) Acho melhor ser jovem trabalhador do que fazer coisas erradas na rua, usar drogas.</p> <p>23) Significa ser guerreiro(a).</p> <p>24) Significa ir construindo o futuro desde cedo. Acho que se todos os jovens trabalhassem, não tinha tanta loucura, uso de drogas; acho que as cadeias estavam mais vazias. O jovem é capaz.</p> <p>25) Significa que tenho uma expectativa de vida – presente e futuro..</p>

Anexo XXVII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?

Termo	Sentimento no trabalho
1º	<p>1) Me sinto bem, normal, por que recebo meu pagamento por aquilo que faço, e posso comprar minhas coisas. O meu trabalho é bom, não é cansativo como outros que fiz, mas tem que ter responsabilidade, está lá na hora certa, não faltar, receber o dinheiro e passar o troco certo; saber dos preços, aqueles que não tem na mercadoria.</p> <p>2) Me sinto bem. Agora sou responsável, chego no horário, às vezes, antes. Não falto e faço tudo certo, recebo elogios. Meus colegas e chefe gostam de mim, sou humorada e procuro ajudar os outros e aprender.</p> <p>3) Agora me sinto bem – carteira assinada, respeito.</p>

Anexo XXVII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?

Termo	Sentimento no trabalho
2º	<p>4) Me sinto bem, gosto do que faço, apesar que queria trabalhar fora de casa. É que assim também estou contribuindo, por que meu irmão me dá tudo, tenho que fazer alguma coisa, ajudar, por que na casa que tem criança, tem muito serviço. Levo e busco, à tarde, minhas sobrinhas da escola.</p> <p>5) Me sinto bem por que tenho patroas legais – também faço em tudo o melhor que posso. Chego no horário marcado, sou na minha, respeito todo mundo. Enfim, acho bom poder ter meu dinheiro para comprar minhas coisas que quero, algumas, outras, ainda não posso.</p> <p>6) Me sinto alguém, servindo para alguma coisa. Sei mexer no caixa e em computador (de cima para baixo).</p> <p>7) Bem, por que fazia o que gosto; pelo pagamento.</p> <p>8) Nos serviços de casa me sinto bem. Nos trabalhos fora de casa, alguns, me senti bem, por que os colegas e os clientes eram legais.</p> <p>9) .Me sinto bem nesse salão, estou há 2 anos. No outro salão era ruim por que tinha fofoca, inveja, coisa ruim. Nesse agora, todo mundo ajuda uns aos outros; é legal, somos valorizados pelo que fazemos - tanto a dona do salão, como os clientes.</p>

Anexo XXVII – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?

Termo	Sentimento no trabalho
3º	<p>10) Bem, a grana no final do mês compensa o esforço.</p> <p>11) Sinto bem. Às vezes, cansa. No trabalho penso no dinheiro que vou receber, o incentivo é esse.</p> <p>12) Normal, gosto de fazer. Melhor do que ficar sem fazer nada. Acabou, eu posso sair de casa.</p> <p>13) Antes, ficava bravo, às vezes. Por que estava jogando e me chamavam, mas hoje, já fico tranquilo, eles [avós] precisam de mim. Por outro lado, agora só jogo no final de semana.</p> <p>14) Me sinto bastante responsável, por que não é preciso mandar todo dia o que já sei que é minha obrigação.</p> <p>15) Bem, gosto de cuidar das coisas de casa. No trabalho fora também foi legal, só que teve um tempo que fiquei ruim de venda e me mandaram embora, então, minha mãe e eu fizemos um acordo de eu tomar conta da casa.</p> <p>16) Trabalho fora – gostava por que conversava com os colegas, um ajudava o outro quando precisava. Quando sai de lá até chorei por que não queria sair, e o trabalho era por contrato. A patroa queria me mandar para o Rio de Janeiro e não pude ir por que tenho filho. Trabalho doméstico – me sinto bem, fico animada.</p> <p>17) Sinto alegria e felicidade. Sou babá por que a criança é meu xodozinho. Tenho experiência, por que sempre cuidei dos meus sobrinhos.</p>

Anexo XXVII – C -Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Como você se sente no trabalho?

Termo	Sentimento no trabalho
4º	<p>18)Me sinto bem, acho que os colegas e a patroa são legais. Mas, claro que se não tiver certo o trabalho, eles dizem, mas não é com ignorância.</p> <p>19)Acho bom por que é um trabalho muito movimentado, nem vejo passar a hora. Também já aprendi fazer cada coisa gostosa. Aprendi a me relacionar e não ser mal encarada – ninguém tem culpa da minha vida, de eu ter perdido meus pais cedo [a mãe faleceu e o pai é prisioneiro]. Sou eu que tenho que superar – hoje, sou outra, acho que já superei, já tenho até vontade de visitar meu pai [no sistema prisional], comecei este ano.</p> <p>20)Vou falar do mercadinho: me sentia honrado e trabalhador, por que na roça eles diziam que eu era preguiçoso, e eu ia todo dia e fazia as coisas. Aprendi muito com o dono [do mercadinho], a esposa dele e os colegas.</p> <p>21)Me dou bem fazendo o trabalho da casa. Na loja, não me sentia tão bem, apesar do dinheiro que ganhava. Mas, meu pai e meu irmão me dão as coisas.</p> <p>22)Bem, por que estou aprendendo uma profissão. E por que estou ganhando dinheiro e me sinto valorizado.</p> <p>23)Quando trabalhava fora de casa, achava beleza. O trabalho em casa é chato pra caramba.</p> <p>24)Me sinto bem. Converso com os clientes, com os colegas; e penso mostrar minha criatividade, rapidez e zelo quando uso os materiais e fico atualizada das tendências da moda.</p> <p>25)Sinto bem, por que gosto do que faço [pizza, lanche].</p>

Anexo XXVIII - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?

Termo	Dignidade no trabalho
1º	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="491 477 1394 584">1) Acho que sim, ganho meu dinheiro com meu suor, honesto, tenho orgulho por que não estou desempregada. Tenho carteira assinada – meu patrão é uma pessoa correta.<li data-bbox="520 622 1394 801">2) Acho que sim. Todo trabalho é honesto, é digno. Tenho meus direitos; e tudo o que me prometeram, desde o começo cumprem. É claro que quando eu tiver mais estudo e experiência vou querer ganhar mais e fazer outras coisas, assim, mais leve do que faxina.<li data-bbox="483 840 1394 947">3) Sim, por que há respeito e todos se ajudam. Lá, fazendo sua parte certa, dá tudo beleza. Eles pagam no dia certo aquilo que combinaram.

Anexo XXVIII – A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?

Termo	Dignidade no trabalho
2º	<p>4) Acho que sim, é honesto; e lá em casa um ajuda o outro no que pode.</p> <p>5) Para mim, sim. Ganho o meu dinheiro suado</p> <p>6) Sim. Sou elogiado pelos clientes e pelo patrão. Tenho boa relação de amizade com os colegas. No trabalho tem preconceito zero, lá no mercado, trabalham um casal de gays e todos são amigos.</p> <p>7) Sim, todo trabalho é digno, se honesto.</p> <p>8) Sim, é honra, mas só que não ganho dinheiro e é chato depender da minha mãe. Já dependia antes de morar no fundo da casa dela, agora é total.</p> <p>9) Acho que sim. Mas, eu ainda não tenho a carteira assinada – tem uma promessa de que ano que vem, vai assinar.</p>

Anexo XXVIII – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?

Termo	Dignidade no trabalho
3º	<p>10) É bom, trabalho com meu tio, não é uma firma grande, mas dá para ganhar bem lá. Se faço meu trabalho honesto, então, isso é honra.</p> <p>11) Sim, por que é um trabalho honesto, não estou tirando nada dos outros. Prefiro cansar e trabalhar e ter minhas coisas.</p> <p>12) Normal. Qualquer trabalho é digno se for honesto.</p> <p>13) Sim, por que ocupo o tempo e esse serviço é digno também.</p> <p>14) Sim, o serviço doméstico não deixa de ser uma atividade digna como outra, que é honesta também.</p> <p>15) É, por que tem gente que quer poder fazer as coisas e não podem por que são, doentes, deficientes; dou o meu melhor no que faço. Além disso, aprendi que to trabalho feito com esforço e honestidade, é digno.</p> <p>16) Lógico, por que nem tudo são os pais que devem fazer, os filhos tem que colaborar. Quando não tiver minha mãe, já vou saber de muitas coisas, serei independente, digno.</p> <p>17) Você tem que se dá bem com o seu trabalho. Ainda não tenho carteira assinada, mas gosto do que faço, e todo o trabalho é importante.</p>

Anexo XXVIII – C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – O seu trabalho atual possibilita sua dignidade enquanto trabalhador?

Termo	Dignidade no trabalho
4º	<p>18) Para mim eu ganho honesto pelo que faço, então, o trabalho é digno. Não tenho agora a carteira assinada, mas tenho promessa, e a patroa é legal e me paga o que combinamos, depois, é perto de casa e dá tempo de vim para a escola – fico das 13 às 18h, e no sábado, também.</p> <p>19) Sempre me senti honrada e valorizada em tudo o que fiz de trabalho. Me pagavam certinho, até a minha tia, que eu morava e moro com ela, sempre me incentivou me pagando legal. Se eu não ganho mais, é por que tenho ainda pouco estudo e experiência.</p> <p>20) Sim, minha carteira era assinada – menor aprendiz. Só que depois, quando fiz 18 anos, ficou assim mesmo.</p> <p>21) É, por que ocupo o meu tempo. Também tenho que contribuir em casa, minha mãe vai todo dia cuida da minha avó – a mãe do meu pai.</p> <p>22) Sim, possibilita honra, por que estou criando, construindo o meu futuro.</p> <p>23) Nada de honra, de dignidade, meu trabalho em casa é revoltante.</p> <p>24) Sim, por que tenho independência por meio do trabalho. E também por que é um trabalho útil, que além da higiene faz as pessoas se sentirem bem.</p> <p>25) Sim, por que estou fazendo minha parte, cumprindo os horários, fazendo o certo (atividade honesta); adquirindo experiência.</p>

Anexo XXIX - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?

Termo	O que é importante para ser bem sucedido no trabalho
1º	<ol style="list-style-type: none">1) Ter responsabilidade, saber se comunicar, ser educado com as pessoas, ser esperto quando alguém dá um dinheiro ou um documento – prestar atenção; estudar, fazer cursos e fazer o diferente, por que se não for assim, outra pessoa ocupa a vaga tem concorrência no emprego, que é pouco para muita gente que tem aqui, acho que no Brasil, no mundo.2) Ter responsabilidade, saber tratar bem as pessoas, saber dos seus direitos, ser pontual e frequente; estudar, fazer cursos, se atualizar.3) Ser respeitador, responsável, saber tratar bem as pessoas, ter estudo e cursos.

Anexo XXIX - A - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?

Termo	O que é importante para ser bem sucedido no trabalho
2º	<p>4) Saber administrar o tempo do trabalho, dividir o tempo das tarefas para dá tempo de fazer tudo, ver o que é preciso fazer primeiro; atender as pessoas bem, sem preconceito de cor, de religião, de sexo; ser responsável no que faz; respeitar os colegas e todos da convivência.</p> <p>5) Estudar, fazer cursos, ser responsável; ter calma; saber se relacionar; ser honesto.</p> <p>6) Tratar bem as pessoas, o patrão; estudar bastante; se esforçar bastante; ter coragem, ter paciência, saber esperar e procurar, ir atrás.</p> <p>7) Bom desempenho; tratar bem o patrão, os clientes e os colegas; responsabilidade; estudar; fazer cursos.</p> <p>8) Estudos, tanto da escola como cursos; responsabilidade e força de vontade.</p> <p>9) Ter responsabilidade; fazer cursos; estudar; ter educação e saber se relacionar com as pessoas.</p>

Anexo XXIX – B - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?

Termo	O que é importante para ser bem sucedido no trabalho
3º	<ol style="list-style-type: none"> 1) Experiência; dinheiro; gostar dos colegas e do ambiente de trabalho; estudos; ter vontade, coragem. 2) Ter vontade de fazer o que está fazendo; ter oportunidade; responsabilidade; ser honesto, às vezes por que às vezes, este é passado para trás. 3) Destaque nas coisas; ter responsabilidade; precisa ter estudo, experiência e cursos. 4) Ter respeito e respeitar as pessoas em geral; tem que ter estudo, ainda que mínimo; tem que ter cursos, disciplina e ser verdadeiro. 5) Responsabilidade; ter caráter, ser honesto; ser organizada; ter dignidade; e ter senso de justiça. 6) Ter capacidade e gostar do que faz; ser responsável, honesto, verdadeiro e ter estudos. 7) Responsabilidade; caráter; consciência dos atos; estudo e cursos. 8) Atenção; dignidade; diálogo; comportamento (ser educada); estudos e cursos.

Anexo XXIX - C - Estudantes da EJA de 15 a 24 anos – Para você o que é mais importante para ser bem sucedido no trabalho?

Termo	O que é importante para ser bem sucedido no trabalho
4º	<p>9) Responsabilidade; respeito; fidelidade; estudos, cursos e fazer as coisas com amor.</p> <p>10) Honestidade, responsabilidade; estudo e fazer o que gosta.</p> <p>11) Aqui em SP é: ser responsável, honesto, estudar e saber se comunicar com as pessoas. Agora, acho que em outros lugares, como no MA, acho que é preciso muito estudo, além das outras coisas para o sujeito vencer, por que tem pouco emprego e o Estado é atrasado, além da roubalheira dos políticos.</p> <p>12) Responsabilidade; ânimo; qualificação; saber se dá bem com as pessoas, assim, saber se comunicar.</p> <p>13) Interesse; responsabilidade e paixão pelo que faz.</p> <p>14) Ser fiel ao serviço e às pessoas; ter cursos e estudos; ter dignidade.</p> <p>15) Responsabilidade; saber se comunicar com as pessoas; fazer cursos, se informar das notícias atuais; ter empenho no que faz e continuar se atualizando.</p> <p>16) Expectativa de vida e um objetivo; responsabilidade; cursos etc.</p>

4ª Dimensão - Expectativas de Futuro

Anexo XXX - O que você espera do futuro?

Termo	O que espera do futuro
1º	<p>1) Espero ter um <u>emprego melhor</u>, ganhar bem; ter uma família completa; ser dona do meu negócio; comprar uma <u>casa própria</u> e um <u>carro</u>.</p> <p>2) Espero ter um <u>emprego bom</u>; ter uma família; <u>casa própria</u>, um <u>carro</u>; fazer faculdade – Direito ou Enfermagem.</p> <p>3) Ter <u>casa própria</u>, <u>carro</u>, <u>bom emprego</u>; casar, ter filhos; ser bom cidadão, que é gente de bem na sociedade.</p>

Anexo XXX – A - O que você espera do futuro?

Termo	O que espera do futuro
2º	<p>4) Que seja melhor. Eu trabalhando fora de casa, continuando nos estudos para fazer faculdade – Gastronomia; ter minha casa, um <u>carro</u> e viajar para passear na Itália.</p> <p>5) Espero <u>ter um bom emprego</u>, concurso, sabe? Casar, ter filhos, mas antes, fazer faculdade e ter meu <u>carro</u>.</p> <p>6) Que aconteça uma coisa boa para mim; conseguir fazer uma faculdade – Gastronomia; <u>comprar uma casa própria</u>; casar e ter filhos (2).</p> <p>7) Construir uma família; abrir um salão próprio; comprar um <u>carro</u> e a <u>casa própria</u>.</p> <p>8) Ter <u>um bom emprego</u>; comprar um <u>carro</u> e uma <u>casa própria</u>; casar e ter uma filha.</p> <p>9) Ter <u>um bom emprego</u>, que ganhe bem e faça o que goste. Ter minha casa, meu <u>carro</u>; viajar muito; ter filhos – não sei se quero casar, morando [com o companheiro] está bom demais.</p>

Anexo XXX – B - O que você espera do futuro?

Termo	O que espera do futuro
3º	<p>10) Que seja bom – conquistar tudo o que eu sonho. Trabalhar e conquistar, não precisar tomar de ninguém; comprar um <u>carro</u>; ajudar minha mãe e deixar meus irmãos numa vida boa.</p> <p>11) Que eu tenha uma <u>casa própria</u>; uma família; <u>carro</u> e motos.</p> <p>12) Ter uma <u>casa própria</u>; ter um <u>carro</u> e um <u>emprego</u>; quero ficar sozinha.</p> <p>13) Espero ser policial da Força Tática.</p> <p>14) Uma boa profissão; ter bem-estar - <u>casa própria</u>, <u>carro</u>; felicidade, mas esta vem do diálogo com a família e as pessoas; casar e ter filhos.</p> <p>15) Acho que ser veterinária mesmo; ter <u>casa própria</u> e <u>carro</u>; ajudar minha família e ser ótima dona de casa.</p> <p>16) Ter <u>casa própria</u> e <u>carro</u>; <u>bom emprego</u> = salário bom; independência financeira.</p> <p>17) Ter uma família (ter filhos); trabalhar num <u>emprego melhor</u>; fazer vários cursos, como o de Psicologia.</p>

Anexo XXX – C - O que você espera do futuro?

Termo	O que espera do futuro
4º	<p>18) Ter um bom emprego e comprar nossa <u>casa própria</u>, junto com o meu marido; depois, ter dois filhos (as)- que Deus me der.</p> <p>19) Me formar, ter um curso superior – Enfermeira; falar inglês e espanhol; comprar um <u>carro</u> e <u>apartamento próprio</u>; ter grana para viajar o mundo todo, primeiro quero conhecer os Estados Unidos, depois a Europa.</p> <p>20) Ser bem sucedido nos estudos, no trabalho e quando puder, construir uma família.</p> <p>21) Ter os estudos – ensino médio e curso superior. Tirar carta; arrumar um <u>emprego</u> e ter uma família.</p> <p>22) <u>Ficar bem de vida – ter casa própria, carro, salário bom; construir uma família, ter filhos .</u></p> <p>23) Ser enfermeira; ter <u>casa própria</u>; tirar carta e comprar um <u>carro</u>.</p> <p>24) Ter <u>um bom emprego</u>, que me faça totalmente independente; ter uma <u>casa própria</u>; comprar um <u>carro</u>; fazer curso superior [não sabe qual]; casar e ter filho; e viajar muito.</p> <p>25) Que eu conquiste uma <u>casa própria</u>, uma moto, um carro; e construir uma família com filhos.</p>

Anexo XXXI - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?

Termo	O que significa, hoje, ser trabalhador e estudante
1º	<p>1) Se estiver na EJA, no ensino fundamental ou no ensino médio, ser estudante e trabalhador é por que é pobre – quem tem condições só estuda, até terminar a faculdade, não é?</p> <p>2) Muita dificuldade, por que é preciso ter coragem e ser perseverante, por que tem dias que não tenho ânimo de vir para cá, mas quando lembro o que atrasei, crio coragem e depois que estou aqui, tudo bem.</p> <p>3) Significa que retomei o meu rumo. Se quero um bom emprego, tenho que fazer por onde, me esforçar.</p>

Anexo XXXI - A - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?

Termo	O que significa, hoje, ser trabalhador e estudante
2º	<p>4) Legal, eu gosto por que até em casa se aprende se a gente se interessa.</p> <p>5) Significa pensar no seu futuro, plantar hoje para colher mais tarde.</p> <p>6) Significa algo bom, antes eu não enxergava isso para mim. Ia para a roça todos os dias, e só ia para a escola quando o serviço estava pouco – determinação do pai [dele].</p> <p>7) Acho bom por uma parte e ruim por outra, por que atrapalha os estudos – o tempo curto. É bom por que se trabalhar vai ajudar a família e comprar as coisas.</p> <p>8) Significa tentar fazer algo, ser digna, batalhar.</p> <p>9) Significa construir o futuro aos poucos, ir investindo desde a juventude.</p>

Anexo XXXI - B - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?

Termo	O que significa, hoje, ser trabalhador e estudante
3º	<p>10) É bom. Com o trabalho e o estudo depois conseguirei um trabalho melhor.</p> <p>11) Significa ser uma pessoa honesta.</p> <p>12) É uma responsabilidade. É um dever eu limpar a casa. Vim para a escola é um investimento, eu estou ajudando a mim.</p> <p>13) Ser diferente, não ser vagabundo, que não faz nada, que depende totalmente dos outros.</p> <p>14) Significa fazer o planejamento do futuro. Ir adquirindo experiências.</p> <p>15) Ser guerreira, ir à luta do que quer.</p> <p>16) Significa ser batalhador, correr atrás do futuro.</p> <p>17) Me esforçando, preparando o futuro.</p>

Anexo XXXI - C - O que significa para você, hoje, ser trabalhador e estudante?

Termo	O que significa, hoje, ser trabalhador e estudante
4º	<p>18) Significa uma pessoa batalhadora, que planta para colher bons frutos.</p> <p>19) Significa que eu estou conquistando o meu lugar ao sol, estou fazendo o meu futuro.</p> <p>20) Significa batalhar para alcançar alguma coisa – os filhos dos pobres, por que os filhos dos ricos, só precisam estudar e ter juízo para continuar a fortuna dos pais.</p> <p>21) Significa pensar e projetar o futuro.</p> <p>22) Significa ser bom cidadão, por que estou estudando e trabalhando e isso é aprendizagem, além de me sustentar com o meu trabalho</p> <p>23) Acho bom ser estudante, por que a escola me distrai e aprendo, porque o trabalho em casa, me deixa irritada. Quando tiver trabalhando, no emprego, como os outros, é ser batalhadora e buscar um futuro melhor.</p> <p>24) Significa ter que ter perseverança, pois às vezes, é muito cansativo, no fim do ano, dezembro, então ... mas, como repeti muito de ano, agora tenho que ir atrás do prejuízo.</p> <p>25) Que a pessoa, logo jovem, já tem uma dignidade. Já faz as duas coisas, faz a sua parte de um jeito honesto.</p>

Anexo XXXII - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?

Termo	O que pretende fazer quando terminar a EJA
1º	<p>1) Pretendo fazer o ensino médio; uns cursos no SEBRAE para aprender montar meu negócio próprio.</p> <p>2) Fazer o ensino médio e continuar os estudos até terminar a faculdade.</p> <p>3) Fazer o ensino médio, normal. Depois, cursos.</p>

Anexo XXXII – A - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?

Termo	O que pretende fazer quando terminar a EJA
2º	<p>4) O ensino médio, depois trabalhar e fazer a faculdade.</p> <p>5) O ensino médio, depois, arranjar emprego melhor. Depois, fazer faculdade – ainda não sei bem o quê, mas, professora, médica, advogada, não quero.</p> <p>6) Fazer o ensino médio na escola regular; fazer um curso superior [gastronomia]; tirar a carta; viajar para a China.</p> <p>7) Terminar o curso de cabeleireiro (1 ano e 9 meses, e só fiz 5 meses) – meu curso era pago pelo meu padrasto e ele ficou desempregado.</p> <p>8) Procurar cursos para fazer, ainda não sei quais.</p> <p>9) Estudar o ensino médio e fazer cursos.</p>

Anexo XXXII - B - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?

Termo	O que pretende fazer quando terminar a EJA
3º	<p>10) Arrumar um serviço melhor.</p> <p>11) Continuar estudando até terminar os estudos – fazer uma faculdade, mecânico de avião, acho.</p> <p>12) Trabalhar, ser independente; fazer cursos. Depois que tiver minha casa, fazer faculdade de Administração de Empresas.</p> <p>13) Pretendo ir procurar um trabalho; fazer curso para ser policial – o policial ajuda as pessoas quando elas são roubadas, põe ordem nas bagunças.</p> <p>14) Fazer o ensino médio, normal [ensino regular], do 1º ao 3º ano. Depois, faculdade de Medicina – quero ser pediatra Sem Fronteiras (um dia). Uma amiga da minha mãe é isso, pergunto muito sobre esse trabalho, virou um sonho.</p> <p>15) Fazer o ensino médio regular (do 1º ao 3º ano). Depois, fazer faculdade de Direito ou Veterinária, como disse. Se eu fizer Direito, vou lutar para ser delegada federal.</p> <p>16) Fazer cursos de informática, espanhol e inglês; e o ensino médio, só.</p> <p>17) Fazer o ensino médio, entregar o currículo [nas empresas, locais de trabalho] e fazer faculdade de Psicologia.</p>

Anexo XXXII - C - O que você pretende fazer quando terminar a EJA?

Termo	O que pretende fazer quando terminar a EJA
4º	<p>18) Fazer o ensino médio e vários cursos para salão de beleza.</p> <p>19) O ensino médio, depois, um cursinho – minha tia falou e acho que ela está certa, que o meu preparo é pouco para ir direto para a universidade, por que quero estudar na Unicamp ou na USP, lá estão os bons profissionais e é para lá que eu vou.</p> <p>20) Fazer o ensino médio e muitos cursos – inglês, informática, tirar carta etc.</p> <p>21) O ensino médio e cursos no Educandário Alan Kardec, como recursos humanos, técnico em administração e outros.</p> <p>22) Fazer um curso técnico relacionado ao ensino médio – não sei ainda qual o curso, vou pesquisar.</p> <p>23) O ensino médio.</p> <p>24) Fazer o ensino médio. Depois, cursos – inglês e outros; tirar carta; fazer vestibular.</p> <p>25) Pretendo cursar o ensino médio; fazer curso de torneiro mecânico.</p>

Anexo XXXIII - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?

Termo	Pretende trabalhar daqui há alguns anos
1º	<p>1) Em uma coisa que eu seja a dona, a proprietária.</p> <p>2) Se eu fizer Direito, no escritório. Se eu fizer Enfermagem, no hospital ou clínica.</p> <p>3) Numa empresa de limpeza que seja minha.</p>

Anexo XXXIII – A - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?

Termo	Pretende trabalhar daqui há alguns anos
2º	4) Trabalhar como chefe num restaurante bem chique. 5) Num emprego bem bacana, pode ser no shopping. 6) Pretendo trabalhar num restaurante meu. 7) No meu próprio salão. 8) No caixa de um mercado, loja ou shopping. 9) No meu próprio salão de beleza.

Anexo XXXIII – B - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?

Termo	Pretende trabalhar daqui há alguns anos
3º	<p>10) Trabalhar no shopping.</p> <p>11) Na aeronáutica.</p> <p>12) Administrando os negócio do Banco.</p> <p>13) Na Força Tática da Polícia.</p> <p>14) Depois de viajar para o Sem Fronteiras, quando voltar quero trabalhar na PUC [hospital] como médica, por que vou atender as pessoas dos bairros aqui próximo do meu, dessa região.</p> <p>15) Na Delegacia Federal ou na Hípica.</p> <p>16) Uma loja própria, de roupas.</p> <p>17) Trabalhar numa creche como psicóloga.</p>

Anexo XXXIII – C - Onde pretende trabalhar daqui há alguns anos?

Termo	Pretende trabalhar daqui há alguns anos
4º	<p>18) Num salão bacana ou no meu próprio.</p> <p>19) Num hospital ou clínica de referência, pode ser aqui [Campinas], São Paulo ou qualquer lugar.</p> <p>20) Num trabalho decente que possa garantir uma vida melhor, foi por isso que vim para cá [para a escola].</p> <p>21) Num shopping, loja de roupas.</p> <p>22) Trabalhar numa empresa grande, por exemplo, a Boch; e depois, montar a minha própria empresa de móveis.</p> <p>23) Num hospital, pode ser na PUC.</p> <p>24) Num emprego onde eu ganhe bem, que dê para eu sobreviver legal. Um outro sonho, é que eu tenha meu salão próprio.</p> <p>25) Numa empresa multinacional, por que abre portas para eu crescer lá dentro, ter mais chances.</p>

Anexo XXXIV – Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?

Termo	Aprendizagem - além da escola - que pretende realizar
1º	<p>1) Curso, ainda não sei quais direito, acho que inglês e informática.</p> <p>2) Tirar carta; inglês, espanhol; maquiagem.</p> <p>3) Inglês; aprender a tratar bem as pessoas – Relações Humanas; ser empreendedor; aprender sobre os produtos de limpeza.</p>

Anexo XXXIV – A - Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?

Termo	Aprendizagem - além da escola - que pretende realizar
2º	<p>4) Aprender a dirigir carro, tirar a carteira de motorista; aprender informática, matemática – acho que só um professor particular muito paciente.</p> <p>5) Tirar carta; falar inglês; ficar fera em informática e outros [cursos] que for preciso – cada tempo vai sendo mais exigido estudo.</p> <p>6) Aprender inglês.</p> <p>7) Aprender inglês, espanhol; tirar carta.</p> <p>8) Curso de informática.</p> <p>9) Fazer curso de cabeleireira – corte, tonalização, química, saber aplicar, e penteados -, de maquiagem e de saber administrar o salão (no SEBRAE).</p>

Anexo XXXIV – B - Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?

Termo	Aprendizagem - além da escola - que pretende realizar
3º	<p>10) Informática; tirar carta.</p> <p>11) Informática; idioma estrangeiro; tirar carta.</p> <p>12) Tirar carta A e B; montar e desmontar computador [curso].</p> <p>13) Cursos: tiro, tirar carta; fazer faculdade de Mecatrônica.</p> <p>14) Cursos de idiomas – espanhol e inglês; continuar os cursos de cidadania.</p> <p>15) Tirar carta e estudar inglês.</p> <p>16) Além das citadas, as aprendizagens que forem necessárias para eu montar minha loja.</p> <p>17) Teatro; aprender a compor música; inglês, espanhol e português.</p>

Anexo XXXIV – C - Que aprendizagem, além da escola, você pretende realizar?

Termo	Aprendizagem - além da escola - que pretende realizar
4º	<p>18) Todos os cursos para salão, exemplos, manicure, depilação, química, penteado, maquiagem, podologia e outros.</p> <p>19) Estudar idiomas – inglês, espanhol, alemão e português também; fazer cursos, dominar a informática.</p> <p>20) Cursos e quem sabe, fazer uma faculdade – ainda não sei qual.</p> <p>21) Cursos, exemplo, inglês.</p> <p>22) O curso técnico; aprender outras línguas estrangeiras; tirar carta de moto e carro.</p> <p>23) Inglês; aprender a dirigir; fazer curso de cabeleireira e outros que ajudem na Enfermagem, mas eu não ainda quais.</p> <p>24) Estudar inglês; fazer curso superior; tirar carta; fazer curso de empreendedorismo.</p> <p>25) Fazer inglês.</p>

Anexo XXXV - Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?

Termo	Possibilidade de melhorias daqui há alguns anos
1º	<p>1) Minha independência para eu poder dividir a responsabilidade de casa com meu companheiro; dar bons estudos para o(a) filho(a), dar tudo de bom para ele [filho(a)]; amparar meus pais.</p> <p>2) Mudar minhas condições [financeiras] e da minha família – ter condições de ter a casa própria, carro, estudo para os meus filhos e viajar para o estrangeiro e pelo Brasil, também.</p> <p>3) Acho que independência – poder comprar minhas coisas; e ser um cidadão de bem, que contribui com a sociedade, não faz coisa errada.</p>

Anexo XXXV – A -Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?

Termo	Possibilidade de melhorias daqui há alguns anos
2º	<p>4) Coisas legais – independência financeira, formar uma família com marido e dois filhos (as), e pode viajar muito.</p> <p>5) Independência – vou comprar o que quiser. Vou ajudar meus pais e irmãos; vou viajar por todo o Brasil e também para o estrangeiro. Ah! Também vou ser muito útil na sociedade, mais ainda, sabe?</p> <p>6) Mudar minha vida e da minha família – as condições financeiras. Poder dá uma vida melhor para o(s) meu (s) filho(s), a que eu não tive.</p> <p>7) Ao trabalhar posso comprar as coisas do meu sonho –casa própria, o carro, o salão etc.</p> <p>8) Comprar uma casa e um carro. A casa com os móveis todos; e poder dá o sustento e educação para os meus filhos.</p> <p>9) Independência financeira para construir melhores coisas com o meu companheiro; possuir casa própria e ter meu carro; ajudar minha mãe.</p>

Anexo XXXV – B - Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?

Termo	Possibilidade de melhorias daqui há alguns anos
3º	<p>10) Melhoria do salário e vida melhor.</p> <p>11) Ter uma vida melhor. Ter condições de comprar o que quiser; dá uma vida boa para o meu filho.</p> <p>12) Vai ajudar minha situação financeira – vou estar fazendo uma casa que gosto, como gosto, assim, chique.</p> <p>13) Respeito das pessoas; independência; casar; ajudar a por ordem na sociedade.</p> <p>14) Boas condições financeiras; orgulho de ser cidadã que contribui para a sociedade, sendo médica.</p> <p>15) Casa bonita, própria; uma vida melhor para mim, com emprego legal pra ficar totalmente independente.</p> <p>16) Dá tempo para cuidar, acompanhar o crescimento dos meus filhos – isto no trabalho por conta própria. Vou trabalhar para mm e não para outros, quem trabalha para os outros, dá lucro para o patrão.</p> <p>17) No financeiro, minhas coisas – casa, carro, uma mini-empresa, uma loja; em outras partes da vida, construir uma família completa, com filhos.</p>

Anexo XXXV – C - Quais as possibilidades de melhorias o trabalho vai trazer para você daqui há alguns anos?

Termo	Possibilidade de melhorias daqui há alguns anos
4º	<p>18) Em primeiro, a independência do dinheiro. Depois, mais dignidade, por que é muito bom saber que você é capaz e os outros valorizam você por que você sabe. Em segundo, vou poder viver melhor com minha família e comprar o necessário, poder viajar e dá presentes para os meus pais, que são pobres.</p> <p>19) Tudo o que é de melhoria – dinheiro, casa, carro, viagens, passeios -, tudo de modo honesto; contribuir de modo bom com a sociedade e ajudar gente que teve problemas como eu tive.</p> <p>20) Uma vida melhor em todos os sentidos, inclusive, para eu ajudar meus pais, irmãos e sobrinhos.</p> <p>21) Melhorar o meu jeito de ser, vou ser mais desinibida, comunicativa, por que minha mente vai mudar bastante; no plano financeiro, vai mudar também, vou poder comprar casa própria, carro, roupas, viagens e outras coisas.</p> <p>22) Trazer bens materiais; servir de exemplo para os meus filhos, por que consegui as coisas com o meu suor; comecei a trabalhar desde pequeno – o trabalho traz coisas boas.</p> <p>23) Melhoria de sair um montão, viajar, comprar coisas, ter independência e quem sabe, ajudar minha mãe. Ah! Eu não quero ter filho(a).</p> <p>24) Vai trazer independência; bens materiais e também bens para a sociedade; vou poder comprar meu carro, a casa e os móveis todos, de primeira linha.</p> <p>25) Estabilidade.</p>