

Tsamiyah Carreño Levi

**TRABALHO, ESCOLA E CANSAÇO:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONDIÇÃO JUVENIL ENTRE
ESTUDANTES TRABALHADORES**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura do
Curso de Ciências Sociais, Centro de Filosofia
e Ciências Humanas, Universidade Federal de
Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alberto
Brunetta

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Levi, Tsamiyah Carreño

TRABALHO, ESCOLA E CANSAÇO : CONSIDERAÇÕES ACERCA DA
CONDIÇÃO JUVENIL ENTRE ESTUDANTES TRABALHADORES / Tsamiyah
Carreño Levi ; orientador, Antonio Alberto Brunetta -
Florianópolis, SC, 2015.
86 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Sociologia da Educação. 3.
Condição Juvenil. 4. Ensino Médio noturno. 5. Semiformação.
I. Brunetta, Antonio Alberto . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Tsamayah Carreño Levi

**TRABALHO, ESCOLA E CANSAÇO:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONDIÇÃO JUVENIL ENTRE
ESTUDANTES TRABALHADORES**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, julho de 2015

Prof. Dr. Jeremy Paul Loup Deturche
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Janice Tirelli Ponte de Sousa
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Giuliano Saneh
Universidade Federal de Santa Catarina

Agradeço a minha mãe Rosana e meu pai Ricardo, exemplos de força e fonte de amor, cada um à sua maneira, pelo apoio incondicional e por garantir todo o necessário para que eu chegasse até este momento. À Tsurriel, querida irmã, que me abriu caminhos e sempre foi um exemplo a seguir, me ensinando sobre coragem e persistência. Agradeço às minhas amigas queridas, companheiras de graduação e de lindos e importantes momentos da vida, Gabriela, Emília, Giliane, Natasha, lindas! Sou muito grata também ao Jean, companheiro de profundas experiências cotidianas, trocas e boas discussões, tudo sempre com muito carinho. Agradeço ao querido orientador prof. Brunetta, exemplo de generosidade e dedicação, por acompanhar tão de perto meu trabalho, sendo cúmplice de profícuas conversas, permeadas de muitas poesias e boas risadas. Agradeço à querida professora Janice Tirelli por me instigar, logo no início da graduação, a pensar sobre as juventudes e por, junto a Giuliano Saneh, me dar valiosas sugestões e propor importantes questionamentos tanto na qualificação do projeto, quanto na defesa do trabalho. Obrigada aos caros amigos Yuri, Noa, Gaetan, Juliana (Xu), Luciane, Carol, Diego, Bruna, Treicy, Natália, Marina, Bruna, aos amigos do Shomer e tantos outros, por me acompanharem e contribuírem nos caminhos compartilhados, com cada conversa, risada, dificuldade ou alegria pelo qual passamos juntos. Não poderia deixar de agradecer a todos os queridos estudantes trabalhadores, sujeitos e protagonistas deste trabalho, exemplos de maturidade, força e disposição para com os desafios e surpresas da vida. Agradeço, por fim, a todas e todos que contribuíram na trajetória da graduação e da produção deste TCL, professores, colegas e amigos, gerando reflexões, profundas trocas de ideias, bons e maus momentos. Aprendi, refleti e cresci muito com todos vocês. Obrigada!

*Los espejos están llenos de gente.
Los invisibles olvidados nos recuerdan.
Cuando nos vemos, los vemos.
Cuando nos vamos, ¿se van?*

Eduardo Galeano

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) é parte dos resultados da observação e atuação nas aulas de Sociologia em uma turma de 2º ano de Ensino Médio noturno durante o Estágio Obrigatório realizado na Escola de Educação Básica Leonor de Barros em Florianópolis. Esta pesquisa teve como objetivo compreender como, na percepção daqueles que acumulam estudos e trabalho, organizam-se os conceitos utilizados para delimitar suas próprias condições juvenis e, em que medida, tais percepções mobilizam questões de classe, gênero, raça, geração, poder e privilégios. O trabalho se inicia com um breve panorama das produções teóricas acerca da intersecção entre os jovens, a escola e o mundo do trabalho, para então descrever com profundidade o campo da pesquisa, seus sujeitos e seus métodos. Os resultados apontam para a ausência de reflexão sistematizada acerca das condições e das realidades do mundo escolar e do trabalho, indicando um movimento de conformismo e adaptação o qual abarca os sujeitos. Constata-se que tampouco a disciplina de Sociologia, obrigatória nos três anos de Ensino Médio no Brasil, é capaz de prover esclarecimentos – por meio da sistematização dos conceitos e das realidades – aos estudantes trabalhadores, em relação a sua própria condição. A partir disso propõe-se, à luz do conceito de semiformação de Theodor Adorno, uma educação, que supere o objetivo de formar “pessoas bem ajustadas” e desenvolva nos sujeitos o potencial para a contradição e para a resistência, os quais podem orientar o pensamento e a ação em direção à emancipação.

Palavras-chave: Estudantes trabalhadores; Ensino Médio noturno; Condição juvenil; Semiformação.

ABSTRACT

This paper is part of the results of observing and acting in Sociology classes which took place on a nocturnal 2^o year of Middle Education during the obligatory probation realized at Escola de Educação Básica Leonor de Barros in Florianópolis. This research had the objective of comprehend how, in the perceptions of those who amass study and labor, they organize concepts used to demarcate their own juvenile condition and, in what extent, those perceptions mobilize questions of social class, gender, race, generation, power and privilege. This work starts with a brief view of the theoretical production on the intersection between the youth, the school, and the world of labor, to then describe deeply the field of the research, its subjects and its methods. The results point to the absence of systematic reflection about the conditions and realities of the scholar and labor worlds, pointing a movement of conformism and adaptation which enclose its subjects. This study also verify that the Sociology discipline, mandatory in 3 years of the Brazilian Middle Education, is incapable of providing enlightenment – by means of presenting concepts and realities systematically – to those worker students, in relation to their own conditions. From that, is presented, enlighten by Theodor Adorno's concept of semi-formation, a education, that overcome the objective of forming “well-adjusted people” and develop on its subjects the potential to contradiction and resistance, which could guide thought and action onto emancipation.

Keywords: Worker-students; Nocturnal Middle Education, Juvenile condition; Semi-formation.

Sumário

Considerações iniciais.....	15
Capítulo 1 – Breve panorama da trajetória dos estudos acerca da intersecção entre juventude, educação e trabalho.....	19
Capítulo 2 – Definições sobre a pesquisa.....	37
2.1 A metodologia.....	37
2.2 O campo.....	40
2.3 Os sujeitos participantes.....	42
Capítulo 3 – Considerações acerca da condição juvenil entre estudantes trabalhadores.....	45
Considerações finais.....	65
Referências.....	69
Anexos.....	73

Considerações iniciais

A motivação para o presente trabalho¹ é fruto de reflexões e vivências proporcionadas pelo período de Estágio Obrigatório², experiência presente no final do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O profundo contato com jovens estudantes trabalhadores se deu no desenrolar das aulas, acompanhando a turma 205, 2º ano do Ensino Médio noturno, na Escola de Educação Básica Leonor de Barros, em Florianópolis.

Cabe expor aqui que grande parte da vontade de realizar o Estágio Obrigatório nesta escola se deve ao fato de eu ter estudado, durante todo ensino infantil e fundamental (de 1996 a 2007), na escola que existe ao lado desta, a Escola Waldorf Anabá. Ambas as instituições dividem um muro, porém se distanciam profundamente em suas realidades e práticas. A escola que frequentei, além de ser particular, baseia-se na Antroposofia, filosofia criada por Rudolf Steiner, utilizando-se de abordagens alternativas para realizar suas práticas pedagógicas.

A interação entre os alunos e alunas das duas escolas sempre se manteve mínima, ou quase inexistente, salvo pontuais iniciativas da professora de Educação Física que organizava oficinas e competições esportivas amistosas. Procurei frequentar a Escola Leonor de Barros durante o período de estágio pelo anseio em conhecer esta realidade que durante anos esteve ao meu lado e, no entanto, não a vivenciei. Entrar nesta escola pela primeira vez, em 2014, foi, simbolicamente, transpassar barreiras que nunca entendi como ou por que se impunham, porém sempre existiram.

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) é marcado por uma profunda inquietação, a qual emerge dentre as inúmeras indagações presentes do contexto em que esta pesquisa surge e se produz. O trabalho

¹ Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP/UFSC). Número do Parecer: 1.079.921

² O Estágio Obrigatório para a Licenciatura acontece durante dois semestres letivos, no penúltimo ano do curso de Ciências Sociais. Durante três bimestres se realiza, em duplas, a observação das aulas de Sociologia ministradas pelo professor responsável e, no último bimestre, atua-se como docente. Nosso estágio iniciou-se em março de 2014, na companhia de Yuri Rosa Neves e, em julho, agregou-se a nós a colega Emília Dutra. Acompanharam-nos neste processo o professor de Sociologia da Escola de Educação Básica Leonor de Barros e o professor supervisor do estágio Dr. Antonio Alberto Brunetta.

nasce a partir do campo de estágio, a sala de aula que frequentamos e atuamos durante um ano letivo. Produz-se, porém, após o término de tal experiência e confundem-se, nesse ponto, os tempos verbais e a pessoa a ser utilizada para a escrita, na qual constam relatos, suposições e algo de reprodução.

A trajetória desta pesquisa teve início em março de 2014, junto ao início do estágio obrigatório. Já no primeiro contato com a turma, com a qual seguiríamos acompanhando até o fim de 2014, soubemos que uma das características mais marcantes entre os estudantes era a de que eles, em sua grande maioria, trabalhavam durante o dia. Percebemos que este seria um desafio a lidar também, quando vimos o cansaço expresso nos rostos e na difícil disposição para refletir e discutir sobre os temas que apresentávamos. Os estudantes trabalhadores chegavam atrasados em nossa aula (no primeiro horário do turno da noite), dificilmente se empolgavam com os conteúdos e atividades propostas e, não raro, cochilavam.

No início do segundo semestre de 2014, ao ser questionada sobre qual seria o tema do meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura, hesitei, mas construí uma pequena problemática em torno daquilo que chamei de “dupla precarização”. Compreendi, naquele momento, que os estudantes trabalhadores situavam-se em postos de trabalho pouco reconhecidos e mal remunerados, dada sua condição de “recém-chegados” no mercado de trabalho e que, por frequentarem a escola no período noturno, também eram prejudicados pela defasagem deste em relação ao que a escola diurna oferece.

Durante a construção do projeto, percebi que seria mais condizente ao olhar sociológico considerar as percepções e falas dos próprios jovens, enquanto sujeitos e protagonistas de suas condições. Decidi que gostaria de escutar dos próprios estudantes trabalhadores, quais eram as categorias utilizadas por eles para definir e, por que não, explicar suas próprias experiências, enquanto trajetórias e enquanto perspectivas. Definiu-se então que minha investigação se daria no sentido de entender quais eram os sentidos dados pelos jovens às suas vivências tanto no espaço escolar quanto profissional. Queria compreender como, na percepção daqueles que acumulam estudos e trabalho, organizam-se os conceitos utilizados para delimitar suas próprias condições juvenis e em que medida tais percepções mobilizam questões de classe, gênero, raça, geração, poder e privilégios.

Conforme a pesquisa foi avançando, tais objetivos se tornaram mais maleáveis, na medida em que o “acesso” aos jovens resultou mais difícil do que o esperado (por conta da greve dos professores estaduais,

entre outras razões). Além de que, ao conseguir realizar um grupo focal, a despeito do pouco tempo para aprofundar nas discussões, percebi que os jovens não necessariamente se utilizavam de conceitos e categorias para explicar suas condições. Demonstrou-se, nesse encontro, a ausência de uma reflexão sistematizada e embasada sobre o lugar que ocupavam, tanto acerca das possibilidades, quanto acerca das limitações com as quais lidavam. Compreendi, neste momento, que não havia obrigação nenhuma por parte dos estudantes em pensar sobre suas próprias condições a partir de um ponto de vista crítico e/ou teoricamente embasado. Entendi, porém, que a não existência desta reflexão era resultado de uma educação que não abarcava isto em seus objetivos. A escola pela qual estes jovens passaram estava preocupada em transmitir ferramentas técnicas, avaliar tal transmissão e “liberar” seus sujeitos o quanto antes fosse possível para o início de suas inserções no mundo do trabalho.

Neste momento lembrei-me da ideia que nos acompanhou durante o estágio, a qual propunha que o papel da Sociologia, ao menos nas aulas do Ensino Médio, era o de provocar o “estranhamento” e a “desnaturalização”, dois movimentos que tivemos como base em todas as atividades construídas e propostas ao longo dos meses de atuação. Pude concluir que, a despeito da dificuldade estrutural de alcance (a disciplina de Sociologia têm duas horas/aula por semana nos 1º e 2º anos do Ensino Médio e apenas uma hora/aula no 3º ano), a ideias de estranhamento enquanto movimento de reflexão sobre o que é considerado familiar e desnaturalização do que é visto como natural, não permeiam o currículo escolar e esta ausência pode ter uma de suas expressões na “não-reflexão” que se constatou acima.

A partir dos diferentes campos os quais tangenciam esta pesquisa, entrei em contato com grande volume de livros, teses, dissertações e artigos. Muito já se produziu acerca das práticas pedagógicas presentes na escola, especialmente no ensino médio e no ensino noturno, acerca da relação entre jovens e o mundo trabalho e sobre as juventudes por si mesmas. Estes são temas caros tanto para pesquisadores provenientes da área da Educação quanto da Sociologia, esta última envolvendo em si os estudos mais aprofundados sobre a educação, o mundo do trabalho e as juventudes por separado.

Deste modo, iniciarei este trabalho tecendo um pequeno panorama do que tive acesso no que tange as produções teórico-acadêmicas brasileiras que abordam estas três temáticas. O que almejo expor no primeiro capítulo trata da trajetória dos estudos que abordam a intersecção entre Juventude(s),

Educação e Trabalho, produzidos por autores de diversas origens e com pesquisas realizadas desde os anos 80 no Brasil. A partir de uma breve apresentação de obras selecionadas pretendo ilustrar algumas das importantes análises e perspectivas já produzidas neste campo.

Em seguida, defino com mais profundidade o campo da pesquisa, contextualizando minha presença na escola Leonor de Barros e ilustrando as condições de acesso aos jovens. Ao discorrer sobre o campo, realizarei uma breve descrição da escola e de seu entorno, entendendo que a condição escolar dos estudantes está intimamente atrelada a estes elementos. Propõe-se então definir quem são os sujeitos da pesquisa, utilizando-se para isto os dados colhidos a partir dos diversos meios de coleta, explicitados detalhadamente na parte do capítulo onde discorro sobre as metodologias utilizadas.

No capítulo que encerra este trabalho, teço um breve panorama da definição teórica pela qual optei e descrevo algumas das atividades realizadas no âmbito da coleta de dados para a pesquisa, para, por fim, propor uma reflexão acerca da condição juvenil entre estudantes trabalhadores pautada nas falas dos sujeitos e na ideia de semiformação, proveniente da teoria crítica adorniana.

Capítulo 1 – Breve panorama da trajetória dos estudos acerca da intersecção entre juventude, educação e trabalho

Sem ter como objetivo abranger toda a produção teórico-acadêmica brasileira em torno da temática de intersecção entre juventude, educação e trabalho, propõe-se neste capítulo uma apresentação e breve discussão sobre algumas pesquisas, artigos e publicações significativas para esta área de estudos. Os critérios de seleção não foram definidos previamente, pois o anseio por abordar a amplitude da produção teórica que trata deste tema se deu ao longo do percurso de revisão bibliográfica para esta pesquisa. Tomando como base alguns estudos de destaque e dois trabalhos do tipo Estado da Arte organizados por Marília Sposito (2000; 2009), pretende-se tecer uma sucinta análise acerca do que já foi produzido, em termos de pesquisas acadêmicas, nas últimas décadas no Brasil.

Ao propor-se uma recapitulação das produções bibliográficas até então, reforça-se a ideia de que

[...] os estudos de tipo Estado da Arte permitem, a partir de recorte temporal definido, conhecer e sistematizar a produção de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes ou emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (SPOSITO, 2009, p. 17).

De acordo com Monica Peregrino (2011), os estudos sobre as diversas e desiguais maneiras de ser jovem, tanto quanto as possibilidades de reivindicar e exercer tal condição, possibilitam o entendimento da profundidade e abrangência dos investimentos feitos por uma sociedade naqueles sujeitos que, em conjunto, são o seu futuro (PEREGRINO, 2011, p. 275). Para a autora,

[...] estudar a juventude é tomá-la como ferramenta de análise da sociedade, inquirindo suas características, singularidades, seus limites e suas possibilidades, tomando o período de transição entre a infância e a vida adulta como posição privilegiada de observação de uma dinâmica sempre complexa (PEREGRINO, 2011, p. 275).

A professora Marialice Foracchi, ao publicar o livro “O estudante e a transformação da sociedade brasileira”³, em 1965, deu início a uma série de estudos acerca da condição dos estudantes brasileiros e, de certo modo, trouxe o campo a Sociologia da Juventude para as pesquisas no e sobre o Brasil. Desde então as discussões sobre as juventudes vêm se expandindo, junto à ampliação do acesso às escolas de nível básico e médio e da expansão das universidades nos cursos de graduação e pós-graduação. Mais especificamente no âmbito da intersecção entre jovens, escola e mundo do trabalho, pesquisas de importante alcance começaram a ser produzidas desde os anos 80 no país.

Os debates acerca do ensino noturno surgiram em meio a situações bastante alarmantes da condição de vida de estudantes trabalhadores, então frequentadores, majoritariamente, do ensino fundamental. Estudos como o de Célia Pezzolo de Carvalho (1994) divulgaram dados e análises de forma a explicitar a dificuldade da experiência escolar dos estudantes do ensino noturno. A primeira edição do livro “Ensino Noturno: realidade e ilusão”, lançada em 1984, surgiu em um contexto de “escassez de dados estatísticos referentes ao ensino noturno e ao diminuto número de pesquisas e textos sobre o tema” (CARVALHO, 1994, p. 7). A autora apresenta um aprofundamento na análise da relação entre escola e processo produtivo apontando que

Apesar de quase impossibilidade de conciliar as duas atividades, os meninos persistem, ignorando os sucessivos fracassos escolares, embalados pela crença de que a escolarização poderá melhorar suas condições profissionais e, portanto, de sobrevivência (CARVALHO, 1994, p. 15).

Carvalho realizou a coleta de dados para sua pesquisa de 1978 a 1979, em Ribeirão Preto, São Paulo. Ela conversou com estudantes de 5ª a 8ª séries do período noturno, com idades de 12 a 20 anos. A respeito da metodologia empregada, Carvalho observa que, especialmente no que diz respeito às entrevistas, é necessária a cautela referente a “uma violência relativa, à medida que se exige das pessoas uma verbalização [...] que frequentemente os informantes jamais chegaram a fazer, pois o cotidiano

³ FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.

está inscrito em uma rotina considerada normal e inevitável” (CARVALHO, 1994, p. 25).

A autora expõe que na escola, o essencial é a aprendizagem da disciplina, que se adquire ao quedar-se durante horas no mesmo lugar, escutando sempre as mesmas pessoas dizendo as mesmas coisas, recebendo conteúdos de forma desvinculada da vivência cotidiana e determinados por uma autoridade superior e crítica:

Essa inadequação entre técnicas transmitidas pela escola e técnicas utilizadas, pode perpetuar-se, como realmente se perpetua, apesar das reformas educacionais e reformulações curriculares, porque o processo de trabalho é efetivamente o processo de aprendizagem. Não se aprende na escola porque o lugar de aprender é no trabalho. À escola compete ensinar as atitudes necessárias a essa aprendizagem, e isso parece que ela está realizando (CARVALHO, 1994, p. 75).

Carvalho encerra seu livro com uma discussão acerca de questões legais da situação de menores de idade que trabalham. Em 1984, quando da publicação inicial da pesquisa, a legislação vigente considerava “menor” o trabalhador de 12 a 18 anos e ressaltava “que o trabalho dos menores de 12 a 14 anos está sujeito à garantia de frequência à escola que assegure a formação do menor em nível primário e restrito a serviços de natureza leve, que não sejam nocivos à sua saúde e desenvolvimento” (CARVALHO, 1994, p. 98). A partir da análise do cotidiano de trabalho dos trabalhadores-estudantes, Carvalho procurou evidenciar que não há uma “combinação” possível entre trabalho e ensino, pois “o trabalho produtivo condiciona as demais atividades desses meninos, norteando inclusive a necessidade de estudar, mas de forma opressora e ‘não libertadora’” (CARVALHO, 1994, p. 100).

Gaudêncio Frigotto é autor de uma vasta obra na qual discute a educação de trabalhadores (1983; 1987; 1998; 2005; 2009⁴). No trabalho

⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

lançado em 1983, chamado “Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional”, Frigotto expõe sua pesquisa acerca das relações entre trabalho e educação na formação profissional, tomando como referência a prática pedagógica do Serviço Nacional de Formação Industrial (SENAI).

Na tentativa de elaborar “experiências concretas sobre a relação entre educação e trabalho”, a pesquisa averigua como efetivamente o trabalho se constitui num elemento pedagógico, um elemento educativo (FRIGOTTO, 1983, p. 39). O estudo expõe uma sinalização da especificidade da concepção de trabalho que se desenvolve no tipo de formação profissional característico da instituição SENAI, uma descrição da metodologia e prática pedagógica da mesma e, por fim, traz questões para um debate mais amplo. O autor expressa que tanto no nível da relação máquina-aprendiz-instrutor, quanto no conjunto e trama das relações mais amplas que aí se dão, o treino dado pelo SENAI aos trabalhadores, habilitando-os a exercer uma determinada atividade dentro do processo produtivo, não é nem única e nem a principal qualificação dentro da divisão social do trabalho organizado pelo capital (FRIGOTTO, 1983, p. 44).

[...] trata-se de um tipo de formação que vai dotar os indivíduos de “qualidades morais” que os adêquem a relacionar-se com o capital no desempenho contínuo das atividades produtivas por ele organizado. A adaptabilidade tornou-se sinônimo de mão-de-obra qualificada. [...] não é a ciência que o aprendiz vai aprender, partindo da manipulação, da relação com a máquina, mas sobretudo vai aprender a integrar-se nas relações de classe existentes numa cultura técnica, um conjunto de maneiras de ser, de agir e de pensar, necessário à submissão das relações sociais de produção impostas pelo capital (FRIGOTTO, 1983, p. 44).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Janeiro/abril de 2009.

Frigotto encerra seu texto questionando o que seria a formação para o trabalho, dentro dos interesses da classe trabalhadora, em uma sociedade onde, além da falta de trabalho, do não direito concreto ao trabalho, existe uma crescente desqualificação do trabalho (FRIGOTTO, 1983, p. 45).

Os professores Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Valdemar Sguissardi, em 1995, publicaram o livro “O ensino noturno e os trabalhadores”, através do qual foi possível entrar em contato com uma profunda crítica à condição dos estudantes trabalhadores do ensino noturno na cidade de São Carlos, São Paulo. Resultado de uma pesquisa realizada de 1988 a 1991, o livro “apresenta reflexões sobre um conjunto de situações e problemas de importância para a educação brasileira”, trazendo a qualidade do ensino como condição para a democratização da escola pública (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 7).

Com a tarefa de realizar uma análise qualitativa que pudesse colaborar com o diagnóstico da “qualidade dos serviços educacionais que chegam à população”, os autores tinham como objetivo “verificar e avaliar a democratização do ensino na escola pública através da análise de três dimensões: o acesso à escola, o período de permanência do aluno na escola e, em especial, a qualidade do produto do trabalho escolar” (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 7).

Os autores iniciam o capítulo onde discorrerão sobre “o aluno do ensino noturno” afirmando que

Talvez a característica mais marcante do aluno do ensino noturno de 1º e 2º graus seja sua condição de trabalhador desqualificado e superexplorado ao peso de um salário vil e de uma insuportável dupla jornada de trabalho: a da fábrica, loja ou escritório e a da escola noturna (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 31).

É dito que na lógica da acumulação capital-intensiva é preciso entender o emprego da mão de obra jovem em países como o Brasil de forma diferente da que ocorre nos países centrais. Nestes, “o jovem é marginalizado do sistema produtivo e empurrado para a escola até a pós-graduação, ao mesmo tempo em que se desqualificam os diplomas e credenciais escolares”. Já aqui, no terceiro mundo, “o jovem vive as contradições da marginalização do mercado de trabalho e consumo, tendo como única alternativa a submissão a um trabalho precoce, desqualificado e superexplorado” (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 32).

Dados colhidos através de questionários aplicados em 1987 e 1989 apontaram para o fato de que quase 90% dos alunos que estudavam nas 8^{as} séries noturnas trabalhavam e que 75% dos jovens trabalhadores que frequentavam a 8^{as} séries noturnas tinham entre 15 e 19, demonstrando que havia atraso em relação à idade normal. Dentre estes, 70% dos jovens trabalhavam no setor terciário e eram, segundo os autores, “assalariados manuais, em pequenas firmas, desorganizados enquanto categoria. Buscam esse trabalho enquanto espaço intermediário e temporário de atuação profissional; ao mesmo tempo estudam, buscando um emprego melhor” (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 35).

Pucci, Oliveira e Sguissardi expõem que, embora de forma precária, a maioria dos trabalhadores alunos do ensino noturno possui benefícios sociais que a mais da metade da população não é permitido usufruir. Ainda que estejam em um nível socioeconômico mais baixo do que o daqueles que permanecem na escola, têm vantagens sobre a grande maioria da população que nunca entrou ou pouco permaneceu dentro das salas de aulas:

[...] em que pese a conhecida precariedade de seus estudos, estão entre aqueles “privilegiados” que, resistindo à “expulsão” escolar, conseguem, hoje, chegar ao final do 1º grau, numa cidade e num Estado, onde apenas 8% do total dos trabalhadores possuem oito ou mais anos de escolaridade (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 44).

Para concluir, os autores expressam que é necessário insistir na “concretude do conceito de qualidade da prática educativo-escolar dos estudantes-trabalhadores”, afirmando que o pressuposto da democratização escolar é o funcionamento dessa instituição “em moldes a responder adequadamente às demandas que os trabalhadores lhe fazem cada vez mais diante das exigências postas pela sua inserção no mundo do trabalho” (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 132). Finalizam clamando:

Apropriar-se do saber científico e tecnológico, presente no moderno processo produtivo, e trabalhar para a transformação do local de trabalho e da própria escola (dos e para os trabalhadores) são lutas que, além de indissociáveis, não podem ser tarefas isoladas de uns poucos. São lutas para o conjunto dos

trabalhadores (empregados, desempregados, autônomos etc., que ainda frequentam a escola ou que dela já foram “excluídos”) a serem empreendidas através de suas organizações (associações, sindicatos, centrais sindicais, partidos etc.) e de seus intelectuais orgânicos ou solidários (lideranças sindicais e partidárias, professores, artistas etc.) (PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI, 1995, p. 142).

Acácia Kuenzer é organizadora de um livro lançado em 2000, denominado “Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho”. Como resultado de um trabalho coletivo desenvolvido por cinco anos no estado do Mato Grosso, o livro tem como objetivo “traduzir as determinações legais relativas ao Ensino Médio em princípios orientadores da ação das escolas na construção de seu projeto político-pedagógico, a partir das demandas de sua principal clientela: os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2001, p. 11). A preocupação dos autores foi oferecer um material aos professores que, ao concretizar abstratas e genéricas considerações, fosse um referencial para a discussão coletiva da práxis da escola e de cada um, tomando o real como ponto de partida e a utopia como referência, no sempre renovado processo de reconstruir o projeto de escola e o de sociedade.

Kuenzer, autora do primeiro capítulo do livro, expõe que textos produzidos por especialistas e documentos oficiais sobre Ensino Médio têm indicado que a ambiguidade de um nível de ensino que precisa tanto preparar para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos é a grande fonte dos problemas. Desta forma, o desafio seria “a formulação de uma concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões” (KUENZER, 2001, p. 25). Esta tarefa poderia parecer fácil, uma vez que localizada no âmbito da filosofia da educação bastaria melhor definição de finalidades e, no âmbito da pedagogia, melhor definição de conteúdos e métodos. Para a autora, porém, não se trata disso:

[...] a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no

âmbito da concepção de sociedade (KUENZER, 2001, p. 26).

A partir disto, a autora apresenta definições de uma concepção de Ensino Médio que permite avançar na direção da construção possível da escola unitária universalizada, considerando as condições concretas historicamente dadas (KUENZER, 2001, p. 38). Comprometidas com os trabalhadores e excluídos, as escolas devem elaborar seus projetos pedagógicos a partir das diretrizes e da legislação vigente, observando as especificidades da comunidade, as necessidades dos alunos e as possibilidades da própria escola. Kuenzer afirma que “é preciso, contudo, definir com clareza os elementos que constituirão essa proposta, do ponto de vista daqueles que frequentam a escola pública: os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2001, p. 38). A concepção de Ensino Médio proposta contém em suas finalidades e objetivos

[...] o compromisso de educar o jovem para participar da política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (KUENZER, 2001, p. 40).

E para que estes objetivos sejam cumpridos, segundo a autora, os projetos pedagógicos de cada escola deverão possibilitar a cada estudante, ao longo da vida: aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas com soluções originais, utilizando conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade (KUENZER, 2001, p. 40). Ao finalizar a apresentação da proposta Kuenzer sublinha que

A escola, de ambiente rigidamente regulamentado, com seus tempos e espaços definidos e cristalizados, passa a ser “espaço educativo”, estimulante, prazeroso, onde valha a pena estar, para além do tempo obrigatório. E, também, espaço de articulação com a sociedade. [...] Tal esforço supõe professores qualificados e em permanente capacitação, com boas

condições de trabalho e remunerados dignamente (KUENZER, 2001, p. 92).

Marília Pontes Sposito também produziu significativas contribuições para os estudos sobre jovens, dentro dos âmbitos da Educação e da Sociologia. A professora organizou dois estudos do tipo Estado da Arte, aos quais chamou “Juventude e Escolarização (1980-1998)”, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) em 2002, na série “Estado do Conhecimento” e “O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)”, publicado em 2009. Em ambas as obras Sposito reúne e analisa, juntamente com diversos professores e pesquisadores, o conjunto das produções discentes sobre juventude realizadas nas últimas décadas no Brasil, tendo como fonte os bancos de dados de Teses em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) (2002) e o Banco de Teses do portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (2009).

Sposito considera que na pesquisa em Educação, ênfases temáticas e categorias de análise são influenciadas por conjunturas históricas e dos processos sociais nas quais estão situadas. Desta forma, tornam-se mais ou menos permeáveis a essas situações, pois grande parte do seu modo de construção se desvela nessa interação (SPOSITO, 2002, p. 10). Para a autora

[...] cabe realizar, no âmbito da exame da produção de conhecimento, a análise de como um determinado campo de estudos também vem constituindo teoricamente o tema da juventude enquanto objeto de investigação, seus modos de aproximação do fenômeno em questão, seus recortes principais e, se possível, suas relações com os processos históricos que permitiram a visibilidade desse segmento na sociedade brasileira nos últimos anos (SPOSITO, 2002, p. 10).

Trazendo à tona profundas reflexões acerca dos estudos sobre juventude, Sposito reúne, na primeira obra, as produções discentes organizadas em seis capítulos temáticos, os quais abordam desde aspectos psicossociais de adolescentes, até participação política, relação com a

escola, com o mundo do trabalho e os processos de exclusão sociais dos quais jovens e adolescentes são protagonistas.

Na obra publicada em 2009, ainda que com o intuito de dar continuidade à pesquisa anterior, o Estado da Arte abarca, além da Educação, também as áreas das Ciências Sociais (compreendendo a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia) e do Serviço Social. Neste trabalho Sposito afirma que o tema Juventude ganhou grande visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil “como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores” (SPOSITO, 2009, p. 17). Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país e, por conta disso, iniciativas

[...] tentam trazer para a arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de ação e de interlocução política. Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país (SPOSITO, 2009, p. 17).

De acordo com Peregrino, autora do capítulo “Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho” presente na obra de 2009, dados de diferentes origens demonstram que a condições de vida dos jovens vêm melhorando, pela formalização do trabalho neste grupo etário e pelo aumento do nível de escolaridade dentre estes. Ou seja, “o jovens estão postergando sua entrada no mercado de trabalho, tendo sido constatada uma queda no nível de ocupação da população mais jovem, se tomarmos como referência os números concernentes aos últimos dez anos” (PEREGRINO, 2009, p. 87).

Lembrando que a convivência entre os mundos da escola e do trabalho é relativamente recente no Brasil, Peregrino afirma que, em especial entre os jovens pobres, a novidade consiste na convivência prolongada com a escola, e não com o trabalho. A entrada destes jovens na escola começou a ocorrer mais sistematicamente a partir da década de 70, em uma ação que, segundo a autora “no decorrer dos anos, mais do que democratizar, massificou os processos de escolarização, delineando, ao mesmo tempo, a circunscrição da escola pública aos pobres”. Cabe lembrar que, até a década de 90, “os jovens pobres que logravam entrar na escola não se mantinham nela por muito tempo, perfazendo trajetórias marcadas

por repetências múltiplas e coroadas por evasão antes mesmo do final do ensino fundamental” (PEREGRINO, 2009, p. 88).

Em 1990 a universalização do acesso ao ensino fundamental e a expansão do ensino médio começam a manter os jovens na instituição escolar por mais tempo. Políticas e programas aceleram processos de escolarização e agem no controle das taxas de reprovação, mantendo “o jovem pobre dentro da escola, ainda que ao custo da precarização dos processos de escolarização, do trabalho escolar e da própria instituição” (PEREGRINO, 2009, p. 88). Inegavelmente a escola é uma instituição diretamente envolvida nos processos de socialização dos jovens pobres e, a partir da fértil implementação de políticas estruturais nos sistemas educativos, surgem novos

[...] efeitos sobre as instituições e seus atores levantando um sem número de novas perguntas e reposicionando antigas certezas naquilo que tange a relação entre os três elementos envolvidos nessa temática [...]. É no quadro da retração dos empregos registrados, da precarização dos postos de trabalho, da universalização do ensino fundamental, da expansão do ensino médio e da reforma do ensino técnico, que a convivência ampliada entre escola, trabalho e juventude se dá (PEREGRINO, 2009, p. 89).

Para Peregrino é no cruzamento entre manifestações e demandas de uma realidade em mudança que se dá a análise dos 65 trabalhos selecionados em sua investigação. Os trabalhos foram divididos nos três subtemas a seguir: *Os jovens estudantes e a reforma do ensino técnico* (com 43% dos estudos); *Os jovens e a escola noturna* (com 16% dos trabalhos); *Escola e trabalho: trajetórias cruzadas e perspectivas juvenis* (com 41% dos trabalhos). Para a autora, as interrogações presentes nos mesmos refletem as mudanças em curso no período e os temas das dissertações e teses tratam, de forma geral 1. dos efeitos da reforma do ensino técnico sobre os alunos e seus processos de formação; 2. das relações entre os jovens trabalhadores e a escola noturna; 3. da maneira como escola e trabalho são percebidos pelos jovens, tanto em suas expectativas e experiências, quanto a partir da análise de suas trajetórias (PEREGRINO, 2009, p. 89).

Especificamente dentro do subtema *Os jovens e a escola noturna*, reuniu-se um conjunto de 12 trabalhos que procuram entender a escola

noturna em suas especificidades, condições de funcionamento, valor social atribuído e as representações a seu respeito. Dos trabalhos reunidos, apenas um é uma tese de doutorado (11 são dissertações) e também apenas um pertence à área de Sociologia, sendo todos os outros provenientes da área da Educação.

Os estudantes trabalhadores, enquanto principais atores dentro deste campo, tornam-se o objeto de investigação de parte significativa dos trabalhos, os quais questionam a maneira que se relacionam a escola e o trabalho na vida de seus usuários. Estes jovens são nomeados com termos como “jovem trabalhador estudante” e/ou “aluno trabalhador” e, de forma geral, caracterizados como grupo com precária inserção social e econômica no conjunto da classe trabalhadora (PEREGRINO, 2009, p. 101). Peregrino expõe que, com raras exceções, nestas investigações, a categoria trabalho é discutida de

[...] maneira abstrata, condição genérica (a de aluno trabalhador) que serve muito mais para indicar a origem social dos que ocupam os cursos noturnos do que para interrogar esta prática social que, de maneira geral, convive com a escola na vida dos jovens, assim como os efeitos produzidos por esta convivência sobre os processos de escolarização (PEREGRINO, 2009, p. 102).

A autora inicia então uma breve descrição de alguns dos trabalhos, expondo suas principais características, sejam elas destacadas por originalidade, inovações teóricas ou metodológicas, ou pela diversidade dos objetos, interrogações ou problemas apresentados e discutidos. E segue, propondo como balanço acerca dos debates evocados pelo conjunto dos trabalhos, no qual são três as questões levantadas.

A primeira pergunta diz respeito ao significado da escola noturna, afirmando que são múltiplas as interpretações trazidas pelos trabalhos. Com conclusões distintas e às vezes conflitantes, não se pode traçar um sentido único para o problema, tendo em vista que são empregados pontos de vista e referenciais de análise diversos “tornando impossível tanto generalizações quanto comparações” (PEREGRINO, 2009, p. 104). Peregrino expressa alguns dos sentidos com que a escola noturna se dá a ver presentes dos trabalhos, tais como:

[...] a condição para conciliar trabalho e estudo; a esperança de dias melhores; espaço de socialização; engodo, falácia; instituição de categoria inferior para alunos trabalhadores, excluídos dos processos regulares de escolarização; espaço propício para a produção de novas formas de sociabilidade (PEREGRINO, 2009, p. 104).

A segunda questão surge das discussões acerca do tipo de relação que se mantém entre a escola e o trabalho na vida dos jovens, questionando “em que medida os pólos (trabalho e escola) excluem-se mutuamente na vida de seus jovens estudantes? Afinal, o trabalho impede a escolarização?” (PEREGRINO, 2009, p. 104). As respostas divergem entre a denúncia do trabalho enquanto obstáculo para escolarização e a constatação que compreende, “a partir da perspectiva daqueles sujeitos, trabalho e escola como elementos inseparáveis na socialização dos jovens pertencentes aos grupos escolares” (PEREGRINO, 2009, p. 105).

Ao final interroga-se, de diferentes formas, porque os alunos não permanecem nas escolas noturnas. As discussões sobre a evasão dos alunos matriculados no ensino noturno aparecem como questão transversal presente na maior parte dos trabalhos situados neste subtema.

Para concluir Peregrino afirma que as pesquisas apontadas foram capazes, em suas mais fecundas contribuições, de tornar mais complexa e mais matizada a perspectiva corrente no âmbito das teorias críticas acerca das relações entre educação e sociedade. Para ela, os trabalhos

Mostram ainda que as condições diversas e desiguais de escolarização, em suas muitas composições com formas variadas de incursão no mundo do trabalho, correspondem, por parte dos jovens a elas submetidos, a uma gama variada de perspectivas, fundamentais se não nos contentarmos somente em descrever os jovens como a fatia de mais precária inserção no mundo do trabalho e quisermos ousar compreender o significado desta posição para os sujeitos que a ocupam (PEREGRINO, 2009, p. 114).

Cabe ilustrar aqui a contribuição para este campo de estudos por parte de duas publicações realizadas no âmbito do chamado “Projeto Juventude”, uma parceria entre o Instituto Cidadania e a Fundação Perseu Abramo. O primeiro livro, organizado por Regina Novais e Paulo Vannuchi

foi publicado em 2004, sob o nome de “Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação”. O segundo, sob organização de Helena Abramo e Pedro Paulo Branco, foi lançado em 2005, chamando-se “Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional”.

Em ambas as produções são reunidos artigos de diversos pesquisadores brasileiros, os quais analisam e comentam sobre importantes aspectos de suas áreas de interesse e suas imbricações dentro da temática de estudos das juventudes. No livro “Juventude e Sociedade” as análises buscam, a partir de diversas perspectivas teóricas e metodológicas,

[...] compreender a complexa realidade que envolve os 34 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos, [...] discutir e entender o que é ser jovem no tempo em que vivemos, no Brasil de hoje, considerando as crescentes desigualdades sociais e sua diversidade de estilos e identidades (NOVAES & VANNUCHI, 2004, p. 9).

Já na obra “Retratos da juventude brasileira” são apresentados os resultados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, a qual também faz parte do Projeto Juventude. Os organizadores afirmam que sua importância advém de sua amplitude, expondo que a amostra atingiu 3.501 jovens, abarcando os âmbitos urbanos, rurais, pequenas, médias e grandes cidades, nas capitais e no interior do Brasil, contemplando variáveis tais quais renda, gênero, idade, escolaridade, raça/etnia, religião, situação conjugal e situação no mercado de trabalho e trazendo à tona discussões sobre temas como: ser jovem, escola, trabalho, valores e referências, sexualidade, drogas, cultura e lazer, mídia, violência, política, participação e direitos (ABRAMO & BRANCO, 2005, p. 13). Para explorar os dados levantados foram convidados pesquisadores reconhecidos, os quais analisaram itens da pesquisa que lhes interessavam, tanto de forma minuciosa, quanto de maneira mais panorâmica e dialógica. Deste modo, para além de uma apresentação de tipo relatorial sobre os dados, é exposto, com o conjunto de ensaios, um acervo de reflexões

em cujo interior as interpretações dos dados contribuem para iluminar dimensões pouco exploradas anteriormente; reforçar teses já desenvolvidas e questionar outras; problematizar certos enunciados e repensar ou reequacionar

determinadas conclusões correntes sobre o universo juvenil (ABRAMO & BRANCO, 2005, p. 13).

No âmbito institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, muitos trabalhos de graduação e pós-graduação foram produzidos mantendo vínculo com o Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea (NEJUC), com orientação da professora Janice Tirelli Ponte de Sousa. É possível ter um bom panorama destes estudos através do trabalho “A Experiência Contemporânea da Política Entre Jovens no Sul do Brasil”⁵, o qual conta com uma criteriosa revisão bibliográfica e propõe-se a discutir o rol da participação juvenil nas ações e disputas políticas recentes no Brasil.

Vinculado ao curso de Ciências Sociais da UFSC, Fabiano Padilha da Silva produziu como trabalho de conclusão de curso (2013), um interessante artigo chamado “Estudantes-trabalhadores no ensino noturno: o trabalho como delimitador de aprendizagem e condutor de trajetórias escolares”. Seu texto discute o ensino médio noturno em uma escola estadual em Florianópolis, onde foi realizado seu estágio curricular obrigatório, o Colégio Estadual Getúlio Vargas. Sobre a condição dos estudantes trabalhadores, Silva propõe um olhar que contemple o fato de que

[...] a dupla e exaustiva jornada trabalho/escola faz com que muitos estudantes-trabalhadores desistam ou abandonem a escola para depois, diante da exigência do próprio mercado de trabalho (uma perversa ironia), constatem a necessidade de retornarem no ano seguinte (ou mais tarde) e tentarem, mais uma vez, a continuidade dos estudos, visando melhor empregabilidade (SILVA, 2013, p. 22 e 23).

No mesmo sentido, Renata Laurente Andrade, graduada em Ciências Sociais também na UFSC, produziu, em 2014, seu TCL sob forte influência da experiência vivida em sala de aula no decorrer do estágio curricular obrigatório. Sob o título de “A Escola Média Noturna e a Sociologia: Reflexões Sobre as Estruturas do Ensino em uma Escola da

⁵ SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **A Experiência Contemporânea da Política Entre Jovens no Sul do Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140623015303/RELATORIOJaniceTirelli.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2015.

Grande Florianópolis” Andrade descreveu parte da realidade da Escola de Educação Básica Padre Anchieta, expondo severas dificuldades presentes na vivência e nas práticas escolares dos alunos e professores do ensino noturno. Dando enfoque ao ensino de Sociologia, a autora afirma que

[...] a escola média brasileira vem sofrendo de grandes defasagens, e no ensino noturno se apresenta a maior lacuna no que diz respeito à precariedade infraestrutural e pedagógica. Reconhecidas essas precariedades, que vão desde a falta de diretrizes específicas para o ensino noturno, que contemplem suas especificidades, à falta de sentido na escola vivenciada pelos alunos trabalhadores e à precarização que sofre o trabalho docente, contribuem como fatores que não só inviabilizam um trabalho docente que se efetive no exercício da consolidação da Sociologia como também não viabilizam o resgate da função da escola que é esperada pelo seu público (ANDRADE, 2014, p. 86).

A visão do conjunto destes estudos, organizados mais ou menos em ordem cronológica, nos permite obter uma noção mais ampla dos processos pelos quais a educação brasileira e, em decorrência, as juventudes vinculadas a ela, vêm passando. Reformas e investimentos em programas sociais provocaram mudanças nas concepções e nas práticas escolares e do mundo do trabalho nos últimos anos e resulta oportuno analisar de que maneira estas transformações repercutiram na produção de estudos teóricos nas universidades do país (também estas em processo de expansão), tanto em âmbito docente quanto discente. As variações de perspectiva (ou a falta destas), da escolha de objetos e do tom do discurso por parte dos pesquisadores revelam, de um modo ou de outro, que os câmbios estruturais geram consequentes transformações objetivas e subjetivas. Cabe interrogar aos jovens sujeitos estudantes trabalhadores quais são os efeitos práticos que estas transformações produzem e a quem elas geram benefícios.

Acredito que a exposição dos estudos realizada neste capítulo resulta frutífera no sentido de, mais do que retornar ao que já foi discutido neste campo de estudos, demonstrar a relevância da problemática aqui apresentada. A descrição dos importantes trabalhos já produzidos no âmbito da reflexão acerca da intersecção entre os jovens, a escola e o mundo do trabalho contribui para a localização e uma decorrente tomada de posição

por parte da autora desta pesquisa, expondo, desta forma, os desafios e as possibilidades de abordar as temáticas em comum de maneira diferente.

Capítulo 2 – Definições sobre a pesquisa

Os objetivos delimitados para esta pesquisa constituíram-se em compreender como, na percepção daqueles que acumulam estudos e trabalho, organizam-se os conceitos utilizados para delimitar suas próprias condições juvenis e em que medida tais percepções mobilizam questões de classe, geração, poder e privilégios. Buscou-se, desta forma, entender as percepções dos sujeitos acerca de suas condições juvenis e vivências no ambiente escolar e no mundo do trabalho, de modo a identificar como a escola e o ambiente de trabalho compõem a sociabilidade juvenil, compreendendo as relações que se constroem em ambos os espaços por parte dos estudantes trabalhadores.

Pretendo ilustrar neste capítulo o percurso pelo qual passei durante a produção desta pesquisa, tendo como intuito explicitar as condições específicas de sua realização. Almejo descrever detalhadamente os passos e as etapas que envolveram este processo, delimitando o campo e o objeto, de forma a esclarecer seus limites e suas interconexões. Entendo que, conforme Peregrino (2009, p. 113), somente a partir daí é que se derivam os questionamentos e as possíveis conclusões da pesquisa, sendo razoável desta forma, também medir sua abrangência e o alcance de seus objetivos.

2.1 A metodologia

O conjunto de metodologias que será descrito a seguir parte da opção pela abordagem qualitativa, pois abarca em seus pressupostos

[...] a compreensão de uma realidade particular, a auto-reflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, [...] não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social (GONDIM, 2003, p. 150).

Entende-se aqui que o contexto sócio-cultural está atrelado à experiência humana, o que torna difícil conceber uma linguagem nas ciências sociais que, quer pelos valores do pesquisador, quer pelos do grupo estudado, exclua este contexto (GONDIM, 2003, p. 150). A partir disto,

será feito um relato detalhado das técnicas escolhidas (e suas aplicações) para a coleta dos dados apresentados e analisados nesta pesquisa.

É importante enfatizar que os métodos de coleta de dados utilizados neste trabalho se mesclam com os métodos empregados durante o Estágio Obrigatório, por um derivar do outro e compartilhar parte dos objetivos. Esclareço que uma das tarefas iniciais do estágio foi produzir uma breve pesquisa acerca da realidade escolar na qual estávamos nos inserindo, sendo indicado que reuníssemos informações acerca da escola através de seu Projeto Político Pedagógico, sua diretoria, o professor de Sociologia e, por fim, seus alunos.

De início, portanto, em abril de 2014, aplicou-se um questionário aberto⁶, bem breve, o qual tinha como objetivo estabelecer um contato inicial com os estudantes da turma 205. Deste questionário foi possível reunir informações importantes acerca do cotidiano de 13 jovens que o responderam (todos os alunos presentes na aula), tanto quanto uma síntese de suas trajetórias e de suas perspectivas⁷.

A partir disto, o aprofundamento do contato com os estudantes se deu através do nosso contato semanal, sendo sistematizado em um diário de campo do estágio. O campo, neste primeiro diário, foi o conjunto de aulas semanais de Sociologia da turma 205, porém, como já foi dito, os sujeitos a ele pertencentes e suas articulações constituem também o lócus desta pesquisa. Desta forma, as observações e as conversas realizadas dentro do ambiente escolar, tanto em horário de aula, quanto em momentos de chegada ou de recreio, também resultam em um rico material para o curso deste trabalho e suas constatações. Conforme apresentam Valdete Boni e Sílvia Quaresma:

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (LAKATOS, 1996⁸ *apud* BONI & QUARESMA, 2005, p. 71).

⁶ Anexo 1

⁷ Anexo 2

⁸ LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

Em determinado momento já mais avançado do estágio (setembro de 2014), contando com a inclusão de mais uma colega em nossa “dupla”, constatamos a necessidade de aplicar um questionário mais completo⁹, reunindo assim informações mais precisas acerca das condições sociais, econômicas e educacionais dos estudantes e de suas famílias. Tal questionário, amplamente utilizado nos estágios da licenciatura em Ciências Sociais, contém grande número de questões e, por isso, optamos por não aplicá-lo em horário de aula e pedir que o preenchessem em suas casas. Esta abordagem resultou na obtenção de apenas dez questionários respondidos, fato algo limitante para análise do real panorama da classe composta por cerca de 20 estudantes. Chegando ao fim do período de estágio, foi produzido um Relatório Final (DUTRA, LEVI & NEVES, 2014¹⁰), no qual consta a descrição detalhada das atividades citadas acima e a análise dos dados coletados em sua versão completa.

Com o início de 2015, após a realização da qualificação do projeto desta pesquisa, com a ajuda do professor orientador do estágio, retomou-se o contato com o professor supervisor do estágio para que o trabalho pudesse continuar no campo. O professor supervisor, bastante solícito, não hesitou em “abrir as portas da escola” e oferecer o horário da sua aula para a realização de uma nova atividade de mapeamento, tendo em vista que a turma 205 se tornou a turma 304. Mesmo com o adiamento da minha visita, por conta da greve de professores da rede estadual de Santa Catarina, foi possível realizar uma atividade em sala de aula¹¹ com a turma 304 e obtive, nesse dia, 15 respostas¹².

Esta atividade foi produzida pela pesquisadora e durou por volta de 30 minutos. Consistiu-se da apresentação de uma sequência de três breves narrativas ficcionais (inventadas pela pesquisadora) e de duas perguntas subsequentes. Após a curta descrição das rotinas de Julia, Joana e Lucia (personagens fictícias), as perguntas pediam que os estudantes determinassem a idade de cada uma delas e com qual delas eles mais se identificavam, por conta da semelhança de rotinas e/ou ocupações. O exercício também tinha como objetivo diagnosticar quantos anos os estudantes da turma tinham e se estavam trabalhando, sendo pedido, na

⁹ Anexo 3

¹⁰ DUTRA, Emília Haline; LEVI, Tsamiyah Carreño; NEVES, Yuri Rosa. **Relatório Final de Estágio**. Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

¹¹ Anexo 4

¹² Anexo 5

etapa final, que descrevem suas próprias rotinas. A partir deste exercício foi possível esboçar um novo panorama dos jovens que constituíam a turma, notando a presença de novos estudantes e a ausência de alguns dos que compunham a turma em 2014.

Algumas semanas depois foi realizado um grupo focal, contando com a participação de cinco estudantes trabalhadores, pertencentes à turma 304. Os estudantes manifestaram interesse em participar de uma conversa sobre escola e trabalho, proposta pela pesquisadora, e foram liberados pelo professor de História no momento combinado. A atividade aconteceu em um horário cedido previamente acordado com o professor, com a diretora e com a supervisora da escola, em uma de suas salas de aula. Durou cerca de 40 minutos e rendeu importantes colocações acerca das condições e realidades que os sujeitos estudantes trabalhadores enfrentam. O grupo focal foi escolhido como técnica por possibilitar a coleta de dados por meio das interações grupais geradas pelas sugestões de tópicos a serem discutidos por parte do pesquisador (MORGAN, 1997¹³ *apud* GONDIM, 2003, p. 151). Segundo Luciana Veiga e Sônia Gondim esta técnica “pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (VEIGA & GONDIM, 2001¹⁴ *apud* GONDIM, 2003, p. 151).

A realização do grupo focal permitiu que se estabelecesse um espaço onde os estudantes puderam conversar sobre os temas propostos, discordando e dialogando entre si. Dentre os cinco jovens presentes havia três meninos e duas meninas, quatro trabalhavam e um estava em busca de emprego. Foi possível, desta forma, conversar sobre suas opiniões acerca dos contextos e circunstâncias aos quais estão sujeitos e discutir em conjunto sobre suas realidades individuais e coletivas.

2.2 O campo

O campo em que se deu a pesquisa foi a escola Leonor de Barros, pois foi nela que aconteceram todas as interações entre a pesquisadora e os jovens que estudam e trabalham. Farei uma breve descrição acerca da escola e seu entorno de modo a explicitar suas condições, entendendo que

¹³ MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

¹⁴ VEIGA, Luciana & GONDIM, Sonia. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. 2(1), 1-15, 2001.

são estas as condições de ensino e aprendizagem dos jovens que nela estudam.

A Escola de Educação Básica Leonor de Barros, escola pública da rede estadual, situa-se no bairro Itacorubi, em Florianópolis, Santa Catarina. Leva este nome em homenagem à professora Leonor de Barros, afro-descendente que, no início do século XX, venceu os preconceitos da época e, juntamente com sua irmã Antonieta de Barros, tornou-se professora. Leonor e Antonieta, duas mulheres negras, tornaram-se referência de luta contra as injustiças sociais no estado, fundando uma escola no centro da cidade de Florianópolis e tendo como primeira aluna sua mãe, analfabeta até então.

A escola foi fundada em 1947, então chamada Escola Mista Municipal do Itacorubi. Em 1960, passa a ser chamada Escola Reunida Municipal do Itacorubi. É em 1964 que passa a ser chamada Escola Reunida Professora Leonor de Barros. Dez anos depois, fundida ao Grupo Escolar José Ronsoni, implementou a 5ª série do Ensino Fundamental e passou a chamar-se Escola Básica Leonor de Barros. Em 1978, a escola já contava com Associação de Pais e Professores e o ciclo escolar abrangia até a 8ª série. No ano de 1986 a escola passa a ter o 2º grau (hoje conhecido como Ensino Médio) e um curso técnico em Contabilidade, vigente até 1999. Desse modo, a escola passa a se chamar Escola de Educação Básica Leonor de Barros seguindo as novas nomenclaturas exigidas pelo Estado.

Nos dias atuais, a Escola de Educação Básica Leonor de Barros opera turmas desde as séries iniciais até o Ensino Médio, além do pré-escolar. Nos períodos matutino e vespertino são ofertadas turmas desde o pré-escolar até o 3º ano do Ensino Médio. No período noturno é ofertado somente o Ensino Médio, e é o que há menos alunos e turmas. No total, são aproximadamente 800 alunos. As turmas, apesar do processo de enturmação decretado pelo Governador Raimundo Colombo e seu Secretário de Educação Eduardo Deschamps, apresentam, no máximo, 30 alunos cada, devido à significativa evasão escolar.

A escola tem 12 salas de aula, sala de artes, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca (que conta com um acervo de sete mil livros), um laboratório, além das salas de direção, professores, orientação pedagógica, secretaria, cantina, refeitório, quadra de esportes não coberta e banheiros, inclusive para portadores de necessidades especiais. Os alunos das turmas noturnas têm acesso a todos os lugares listados acima, porém com permissão e companhia dos professores. A diretora da escola frequenta o

ambiente escolar no horário da noite apenas uma vez por semana, sendo substituída por uma supervisora no restante dos dias.

2.3 Os sujeitos participantes

As alunas e alunos da escola Leonor de Barros são, em sua grande maioria, pertencentes à classe média baixa e baixa, fortemente marcados pela inserção no mercado de trabalho em idades precoces. Apesar de o entorno da escola estar cada vez mais elitizado, a população que frequenta a escola está num contexto de urgência em ganhar meios para sustentar sua própria vida e muitas vezes a relação com a escola se mantém por um fio. Tratando-se especificamente da turma 205 (atualmente 304), certamente o fato de ser uma turma noturna expõe ainda mais claramente a fraqueza de sentido em relação ao estudo.

Identificamos, a partir do primeiro questionário aplicado (anexo 1), que a origem dos estudantes é bastante diversificada, havendo alguns que nasceram em Florianópolis e outros que nasceram em outras cidades e outros estados do Brasil. Resultou interessante observar que ao falarem do passado, muitos demonstraram contextos familiares desestruturados, com muitas perdas de familiares, mudanças de cidade pela falta de condições de sustento e alguns casos de precoce presença de filhos.

Constatamos que a maioria trabalha e que poucos são os que enxergam isso de forma negativa. Muito descreveram atividades de lazer como dançar, cantar, desenhar, fazer esportes e outros, como fontes de prazer. A escola, para muitos, era uma obrigação necessária para a construção de um futuro melhor e, uma preocupação recorrente com o futuro é a vontade de estabilidade e conforto financeiro. Diversas alunas e alunos expressaram a vontade de fazer faculdade e formar famílias, além de trabalhar em suas áreas de interesse. Apesar de algumas alunas e alunos estarem em desacordo com a idade/série, grande parte da turma está com idade entre 16 e 18 anos. A maioria relatou experiências de trabalho, sendo este um aspecto central, não só aparecendo como dever/obrigação, mas também como algo relacionado a interesses e prazeres no presente, justificando-se como um modo de poder atingir certos bens que querem comprar ou por realmente gostarem de trabalhar.

Percebemos que esse grupo constrói uma forte relação com suas necessidades cotidianas de subsistência, encarando o trabalho de forma madura e consciente e enxergando nele a forma de avançar em busca de suas realizações pessoais. Vimos também que a escola já não está em

primeiro lugar nos seus esquemas de prioridades, porém eles se mantêm lá por sentir que a educação também poderá levá-los a outro lugar (muitos expressaram desejo de “ocupar outro lugar” no futuro, com mais conforto, tranquilidade, segurança), desejando cursar alguma faculdade e realizar suas metas ao cumprir com suas ambições profissionais.

Em relação ao segundo questionário aplicado (presente no anexo 3) dos dez estudantes que responderam, nove mencionaram o interesse em cursar uma faculdade. Também a diversidade do grupo ficou expressa em algumas respostas: as opiniões referentes à escola Leonor de Barros variam de péssimo a bom. Quando questionados se já tinham presenciado atitudes de preconceito, seis responderam que sim falando de si mesmos ou de modo amplo como fenômeno na sociedade, três disseram que não e um não respondeu. As idades variaram de 16 a 20 de modo regular (dois em cada idade, com exceção de três com 17 e um com 19. Quanto à religiosidade, quatro são católicos, um é umbandista, um é evangélico, dois ainda não sabem, um disse não ter religião e um não respondeu.

Para resumir, nossa experiência com a turma 205 nos revelou um grupo bem heterogêneo, com diferentes projeções e anseios sobre a escola que, na nossa percepção, se refletiu em assiduidade e participação na aula. Esse caráter diverso do coletivo, de certo modo, se opõe a um tipo ideal de turma com alunos em idade “normal” para série, que almejam um futuro que necessariamente passa pela escola. Diferente do que poderíamos chamar de “estudantes por profissão” que tem suas atividades e relações sociais centradas no cotidiano escolar, a esmagadora maioria dos estudantes da turma 205 já trabalha ou trabalhou, constituindo, portanto, outros vínculos sociais e caminhos para realizar seus projetos. A relação com escola oscila junto à necessidade e o desejo de trabalhar, desejo este que, em tempos de indústria cultural e de semiformação, não tem meios de escapar à lógica da produção social.

Capítulo 3 – Considerações acerca da condição juvenil entre estudantes trabalhadores

Neste capítulo, pretendo desenvolver alguns dos pensamentos e reflexões que me acompanharam durante o percurso do estágio de licenciatura e da realização desta pesquisa, com o intuito de discutir, baseada nas falas dos sujeitos e nas análises teóricas, sobre a condição juvenil entre aqueles que estudam e trabalham. Discutir a condição juvenil implica definir um conceito de jovem e esta definição não pode perder de vista a realidade dos sujeitos, que com pressões e cobranças, coloca-os no lugar em que estão. Sem pretender dar conta da complexidade da construção destes sujeitos, almejo lançar luz à relação que se estabelece entre os contextos e circunstâncias e a percepção dos jovens que a eles pertencem.

Mario Margulis e Marcelo Urresti chamam de “moratória social” o fator de classe que pressiona com muito mais intensidade os jovens provenientes das classes menos favorecidas a submeterem-se às regras do mercado para conseguir pagar suas contas. Em seu artigo “*La juventud és más que una palabra*”, os autores apontam que a partir dos séculos XIX e XX alguns setores sociais conseguiram oferecer a seus jovens a possibilidade de postergar as exigências de responsabilidade (da família e do trabalho), concedendo assim mais tempo legítimo para que se dediquem aos estudos e à capacitação pessoal.

Partindo do pressuposto de que “é necessário acompanhar a referência à juventude com a multiplicidade de situações sociais nas quais esta etapa da vida se desenvolve e apresentar os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as diferentes maneiras de ser jovem”, os autores defendem que “a condição histórico-cultural de juventude não se oferece da mesma forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem” (MARGULIS & URRESTI, 2000, p. 15 e 16, tradução minha).

Os jovens de setores médios e altos têm oportunidade de estudar e adiar sua entrada na vida adulta, pois possuem um contexto social protetor que possibilita isso. Já os jovens provenientes de setores populares necessitam entrar antes no mercado de trabalho, com trabalhos mais duros e menos atrativos, pois contraem obrigações familiares mais cedo (como casamento e filhos, por exemplo) e carecem de tempo e dinheiro (moratória social) para viver um período prolongado de relativa despreocupação.

Margulis e Urresti defendem que a juventude é uma condição que se articula social e culturalmente em função da idade, da geração, da classe social de origem, do gênero e da posição em que o jovem se encontra dentro da família, não esquecendo de levar em consideração o cenário que articula a escola, o trabalho, as instituições religiosas, os partidos políticos, clubes e associações e o exército, tomando-as enquanto instituições presentes e atuantes na condição juvenil dos sujeitos.

No exercício realizado em sala de aula (descrito no item **2.1 A metodologia** e presente no anexo 4), as curtas histórias produzidas e apresentadas pela pesquisadora tinham a escola como eixo central organizador das rotinas das personagens (Julia, Joana e Lucia). Cada uma delas estudava em um período diferente e isso era determinante para com o restante de seus compromissos diários. Das 15 respostas obtidas (presentes no anexo 5), 11 estudantes se identificaram com a rotina de Lucia, três com a de Joana e um não se identificou com nenhuma das opções. Para seis pessoas Lucia tem 20 anos e para outras quatro ela tem 17 ou 18. Joana por sua vez, foi identificada por seis pessoas como alguém de 15 anos e Julia, curiosamente, tinha 18 anos na opinião de quatro jovens e, entre 15 e 16 para seis deles. Os estudantes participantes que informaram suas idades, por sua vez, eram oito nas idades 18 e 19, três com 20 anos, dois com 17 e um com 16. Entres os jovens, seis se identificaram enquanto meninas e nove enquanto meninos e, dentre todas as respostas, apenas dois não expressaram que trabalhavam em emprego formal durante o dia.

Resulta interessante pensar que houve coerência parcial entre a identificação dos jovens para com as personagens apresentadas e idade atribuída a elas por parte dos mesmos. Ou seja, os jovens que se identificaram com Lucia atribuíram a ela idades bem próximas das suas (entre 18 e 20 anos). Já com as outras personagens, com as quais houve menos identificação, por conta das diferenças de rotina (a ausência do trabalho como fator principal), as idades atribuídas variaram bastante e não necessariamente se voltaram a idades mais novas. Julia, por exemplo, poderia ser uma criança, estudante do ensino fundamental, mas a idade mais atribuída a ela foi 18 anos. Tal constatação pode sugerir que a referência a uma rotina sem trabalho formal, por parte dos estudantes trabalhadores, não está ligada à faixa etária e sim às condições econômicas e de classe.

Quando proposto que os estudantes relatassem suas rotinas em um texto escrito, quase todos iniciaram seus textos com frases relativas ao horário de acordar e ir ao trabalho (talvez em decorrência dos exemplos

trazidos anteriormente no exercício). Citaram horários de entrada e saída de seus empregos, as refeições que realizam, os horários da escola e, por fim, expuseram a presença hegemônica da televisão, internet e/ou celular nos horários “livres”. Alguns citaram cuidados de si (tomar banho e “se arrumar”) e tarefas como o cuidado de crianças da família (sobrinha), enquanto outros relataram atividades esportivas (*skate* e academia) e trouxeram o sono, ou a hora de dormir, enquanto marcador do fim do dia e do término das obrigações. Muitos expressam a presença dos estudos em casa (fazer as tarefas, os trabalhos, estudar) nos horários entre o trabalho e a escola ou nos dias de folga e/ou finais de semana. Discutindo acerca da fragmentação do tempo, no que tange o cotidiano dos estudantes trabalhadores, Célia Carvalho expõe o grau de submissão ao tempo e ao relógio.

Analisando o controle das atividades como uma das estratégias do poder, Foucault sugere que “o tempo penetra o corpo” (1977, p. 138¹⁵). O controle disciplinar não visa apenas aos horários das atividades, mas abarca o modo de executá-las, a posição do corpo, os movimentos (CARVALHO, 1994, p. 61).

A problemática da “pressão social” sobre os jovens é tratada por Giuliano Saneh, em seu artigo “Apertando o Parafuso”, através da análise dos processos de adaptação das diferentes juventudes ao que lhes é imposto. As juventudes, justamente por conta de suas diferentes posições (sociais, econômicas, culturais, etc.), desenvolvem diferentes maneiras de lidar com o que lhes é proposto ou exigido. Saneh afirma que a adaptação é uma exigência às juventudes em seu processo formativo e simboliza equilíbrio e bom comportamento. É também sinal de rendição aos mecanismos que produzem e reproduzem as injustiças e misérias do mundo e assim mantêm o sistema vigente, com desigualdade e destruição. Para os jovens da classe dominante a adaptação surge como mecanismo de legitimação da superioridade, em contraponto à adaptação das juventudes pobres, vista como ferramenta de sobrevivência para as mesmas (SANEH, 2011, p. 252).

O processo de socialização das gerações mais novas, nos ambientes de educação e trabalho, tem como regra universalizar as atitudes, passando

¹⁵ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

a ideia de obrigatório, produtivo, eficiente, correto e inteligente, exigências particulares do modelo gerencial capitalista (SANEH, 2011, p. 257). Saneh apresenta o conceito da “volta do parafuso”, o qual significa acentuar a crescente sensação de aperto, pressão e tensão sobre os indivíduos. Para ele, a lógica da competição, estimulada pelo capital, oprime os jovens pobres ou ricos, cada um com as respectivas cobranças com as quais tem de lidar (SANEH, 2011, p. 263).

O “mundo competitivo e globalizado” como prega a retórica supostamente igualitária (no sentido de ser assim para todos) liberal, atua na verdade apertando ao máximo os jovens das classes pobres, pressionados desde cedo a enquadrar-se nas regras do jogo mercadológico, escritas e controladas por outra classe para favorecê-la (SANEH, 2011, p. 264).

O resultado é que os jovens estão cada vez mais apertados pelas novas exigências curriculares, aumentando progressivamente a pressão nos que não tem condições de cursar universidades valorizadas, frequentar cursos de idiomas ou contar com ajuda de amigos influentes para dar “boas referências”. Segundo o autor “o espaço entre o parafuso e a porca para os jovens pobres é consideravelmente menor. A velocidade da volta do parafuso é maior. O aperto chega mais rápido e com mais força” (SANEH, 2011, p. 265).

A constatação de que os estudantes trabalhadores encontram-se em situação de complexas pressões sociais é apresentada também por Fabrício Silva ao expor que

O ensino noturno, no que concerne sua “pré-disposição” histórico-social é marcado fortemente por uma grande contradição: ao mesmo tempo em que foi criado para que os trabalhadores pudessem estudar e posteriormente, para que os estudantes-trabalhadores pudessem dar continuidade à sua formação educacional, não consegue concretizar esta tarefa institucional na maioria das vezes, pois no ensino noturno se fazem presentes os maiores índices de repetências e evasões escolares. (SILVA, 2013, p. 22)

Durante a realização desta pesquisa, conforme já explicitado, foi constatado grande fluxo de estudantes que deixaram a escola e estudantes

novos, que chegaram ao longo do ano letivo. Tanto por razões de trabalho quanto por outras razões desconhecidas, a evasão era mais fortemente sentida durante a constatação de que na lista de chamada havia quase 30 nomes e, em sala de aula eram, em média, 15 as pessoas presentes.

As diversas idades dos estudantes presentes em sala de aula também revelam percursos permeados por distintos obstáculos no que diz respeito à finalização do ensino médio. A turma 304 compõe-se por jovens de 16 a 20 anos, dos quais alguns nos revelaram a necessidade de ficar fora da escola por algum tempo, outros repetiram séries e outros cursavam o ano letivo de acordo com a adequação idade/série. Constata-se que o ciclo trabalho-escola se retro-alimenta com objetivo de “estudar mais para ter um trabalho melhor”. Entre as classes menos privilegiadas, porém, o trabalho impõe-se como necessidade muito mais cedo do que entre as outras, não podendo ser considerado como uma oportunidade de realização e sim como a base da sobrevivência. Para a classe trabalhadora o trabalho não trata de liberdade e sim de necessidade. A escola, desta forma, ao propor-se formar trabalhadores capacitados para o mercado de trabalho, segue como um “canto de sereia” que ilude e mente para os trabalhadores que já tem seus espaços bem demarcados e limitados pela divisão social do trabalho.

Os participantes do grupo focal realizado para esta pesquisa foram cinco estudantes, três meninos e duas meninas. Suas idades variavam entre 16 e 20 anos e todos já tinham experiências de trabalho. Os estudantes eram provenientes da turma 205 e nesse ano pertenciam à turma 304, um terceiro ano de ensino médio da escola Leonor de Barros. Ao serem convidados a participar de uma conversa sobre escola e trabalho estes estudantes trabalhadores demonstraram interesse e, conforme combinado, compareceram ao encontro. A dinâmica ocorreu de forma a pesquisadora iniciar a conversa e seguir sugerindo algumas perguntas a serem discutidas por todos. A participação dos jovens foi equilibrada entre os presentes e rendeu interessantes colocações, produzindo diálogos a partir de discordâncias e de reflexões em comum. As perguntas propostas foram formuladas previamente em forma de roteiro aberto, com auxílio do professor orientador, também este presente no grupo focal.

Durante a realização do grupo focal destacou-se a expressão de “desânimo”, tanto nas falas quanto nos rostos dos participantes. Ao serem convidados a pensar e falar sobre suas condições, o “cansaço” foi fortemente citado e mobilizado enquanto fator fundamental de suas ações e experiências tanto no âmbito escolar quanto profissional. Sobrecarga, cansaço e desânimo foram as primeiras palavras utilizadas para expressar as

sensações dos jovens quando estão em seus ambientes de trabalho ou na escola. Surgiram também expressões como “vontade de conhecer e aprender”, mas, imediatamente atreladas a estas, a lembrança do cansaço enquanto determinante para o “não dar conta de tudo”.

Durante o período supostamente livre, as folgas semanais, uma estudante expressou que não pôde visitar seu amigo, ir ao cinema ou ir à praia, pois precisou ficar em casa “fazendo pesquisa”. Junto a esta reclamação veio a constatação de que “é importante a gente estudar” e muitos concordaram, mas foi alocada à função do professor a culpa por haver tantas tarefas e tão pouco prazo. A “sobrecarga do pessoal que trabalha desde a manhã até a tarde” foi trazida por um jovem também no intuito de problematizar a falta de tempo para realizar as pesquisas pedidas pelos professores. Uma jovem confessou: “às vezes eu to tão cansada que eu to cochilando dentro da sala de aula”.

Quando perguntados quanto ao que sentem quando estão no trabalho, as respostas revelaram que pensam na escola e se sentem confusos ao “misturar o lado profissional com a aula”. Um dos estudantes respondeu que “hoje mesmo, eu tava no trabalho e tava pensando na prova de história, de geografia” e sua colega emendou “eu tava aqui mesmo pensando, tem que fazer isso, isso e isso”, dando a entender que, devido à quantidade de compromissos que se tem, é necessário recordá-los periodicamente. Novamente o cansaço aparece enquanto protagonista, mas diz-se também que, caso o trabalho realizado seja “ativo” (não ficar parado) e “útil” (“fazer coisas que ta aprendendo na escola”), é mais fácil passar o tempo. Um dos jovens cita o programa governamental Jovem-aprendiz¹⁶ ao lembrar que após terminar o que precisava fazer no trabalho, podia fazer as obrigações da escola. Contrapondo com “um serviço quando você é de maior”, ele afirma que no programa “eles entendem mais” a situação do estudante trabalhador, tanto quanto espera-se que já saibam que “o [ensino] noturno é pra isso”.

¹⁶ De acordo com site do Governo Federal o Programa Jovem Aprendiz contempla jovens de 15 a 24 anos e prioriza a participação de estudantes da rede pública de ensino ou que se encontrem em situação de vulnerabilidade. Desta forma, o jovem que esteja estudando em uma escola pública e quer trabalhar pode se inscrever no programa. Informa-se ainda que as empresas são obrigadas a ter um número mínimo de jovens aprendizes em seu negócio e que o estágio dos jovens deve ser acompanhado por uma instituição certificada. Disponível em: <http://www.pronatec2015.com/pronatec-jovem-aprendiz-2015/>. Acesso em 15 de julho de 2015.

Iniciou-se nesse momento uma conversa sobre a atuação de um dos jovens enquanto estagiário em uma instituição, trabalhando quatro horas por dia, enquadrado no programa Jovem-aprendiz e, no momento em que este disse o valor seu salário, sua colega riu e exclamou “R\$410 não paga nem meu aluguel”. Esta jovem afirmou que trabalha das 9h às 17h e, quando não tem aula, das 9h às 21h. Esta mesma menina, com 19 anos, afirmou que já deveria ter terminado a escola, porém não conseguiu porque começou a trabalhar cedo. Segundo seu relato, ela estudava de manhã, mas sentia muito sono e só conseguia acordar na hora de ir trabalhar, demonstrando qual é a prioridade na hierarquia das necessidades da classe trabalhadora.

Apesar de haver sido feita uma pergunta sobre a escola e depois uma sobre o trabalho, os jovens responderam a ambas citando situação e sentimentos referentes tanto à experiência escolar quanto à do mundo do trabalho. Resulta bastante significativo observar que jovens de 16 a 20 anos, os quais estudam e trabalham, quando convidados a falar sobre si mesmos em um ambiente escolar, no horário noturno, revelem a não separação entre seus papéis de “estudantes” e de “trabalhadores” enquanto expressam seu cansaço, diretamente decorrente da sobreposição das funções.

Ao serem perguntados acerca de suas projeções sobre um possível “trabalho ideal”, os jovens expressaram que gostariam de ter maior “valorização” e isso se conecta diretamente com melhores salários. A projeção de “melhorias”, em qualquer âmbito da vida, está bastante relacionada a uma situação financeira melhor, mas é notável a associação direta entre um bom emprego e um bom salário. Não foram citadas melhorias nas condições de trabalho, tais quais redução de carga-horária, acesso a direitos trabalhistas ou melhores relações com colegas e chefes, o que pode ser entendido enquanto fator revelador de um cenário de imediatismo, no qual o sentido do trabalho está diretamente ligado à sobrevivência. O “desejo” é secundário nesta relação, mas se reflete na ideia de receber melhores salários e isto significar uma maior valorização dos esforços ali empregados. Apenas no fim da conversa alguns jovens citaram situações de dificuldade em seus empregos, as quais não estão ligadas à remuneração e sim às condições de trabalho, tais como a difícil e competitiva convivência com colegas e as recorrentes dores no corpo por conta da postura e dos movimentos repetitivos, por exemplo.

Quando perguntados sobre a “escola ideal”, pode-se perceber que a abstração possível em relação a uma ótima escola se resume a melhorias

infraestruturais, decorrentes das reclamações acerca das condições físicas do espaço escolar. Os estudantes sentem falta de uma “adequação” da escola e de seus ambientes para com eles próprios e para com o tempo em que estão vivendo. Reclamou-se acerca das cadeiras e mesas rabiscadas, da falta de internet, da má-qualidade do laboratório de informática, da impossibilidade de imprimir trabalhos na escola e reforçou-se que o que tem que melhorar é a infraestrutura escolar. A qualidade da escola, para estes jovens, se reflete nas condições materiais presentes, pois é nelas que os jovens se apóiam enquanto frequentam o espaço escolar. A existência de cadeiras e mesas desconfortáveis e sujas (rabiscadas), a necessidade de pagar para tirar cópias, o difícil acesso à internet (tanto pela falta de internet *wi-fi*, quanto pela rara possibilidade de ir à sala de informática, também essa em condições precárias) e a não-aconchegante situação da escola no geral são fatores que agravam a sensação de cansaço, de descaso para com os jovens e de não-pertencimento àquele espaço.

Cabe refletir que, diferente da pergunta anterior, os jovens enxergam possibilidade de mudanças na condição efetiva dos espaços e condições escolares, pois concebem a escola como lugar de realização, diferente do ambiente de trabalho. O trabalho não oferece alternativas senão a submissão às condições atuais ou a troca de emprego, troca esta condicionada a um maior tempo de escolarização. A escola neste ponto ainda pode ser espaço de “sonho”, tanto no que diz respeito a ela mesma (sendo mais bonita, mais limpa e equipada), quanto no fato de ser ela a ferramenta que possibilita a mudança das condições de trabalho. Não que ela possa mudar as condições no trabalho, mas pode contribuir para uma possível alteração de posto de trabalho e, por isso, mantém seu caráter onírico, representando um espaço de possível realização do desejo na percepção de seus frequentadores.

Acerca dos professores da escola, atuantes no ensino noturno, houve certo debate quando se alegou que “os professores sabem” sobre a condição dos estudantes trabalhadores. Alguns defendiam que os professores deveriam levar em consideração o fato de que os jovens trabalhavam durante o dia e, por isso não passar tarefas de casa e/ou serem mais flexíveis. Outros discordavam, dizendo que os professores deveriam ser tão rígidos quanto o são com os alunos das turmas matutinas ou vespertinas, expressando que gostariam de receber a mesma educação que seus colegas (possivelmente não-trabalhadores) recebem. Para Célia Carvalho “a ausência de mais rigor é sentida pelos alunos, provocando [...]

confissão espontânea ou queixa, porque percebem que dessa forma estão sendo excluídos” (CARVALHO, 1994, p. 64 e 65).

A discussão girou em torno da rigidez do docente e sua expectativa em relação ao “rendimento” de seus alunos. As diferentes posições dos jovens expressam a contradição a que estão expostos, posto que frequentam a escola com o intuito de aprender tanto quanto o fazem os alunos do ensino diurno e não querem sentir que são excluídos deste direito, mas estão inseridos em uma rotina que não os favorece e enxergam no professor a figura determinante de seu sucesso ou fracasso escolar. Carvalho expõe que

[...] essa preocupação de não infringir a disciplina, de se acusarem espontaneamente dos fracassos e das fraquezas, as queixas repetidas a respeito do cansaço, do sacrifício imposto ao corpo, deixam entrever o tempo da escola como um tempo de provação (CARVALHO, 1994, p. 63).

Ainda que a escola se mantenha sob a condição de espaço no qual o desejo ainda habita, é inegável que sofre uma pressão permanente por se tornar imediatista e utilitária e são os jovens com condições menos favoráveis os que mais tendem a reproduzir este comportamento. Ao serem questionados quanto a seus interesses e expectativas em relação à escola, um dos jovens respondeu de forma direta: “concluir os estudos”. Depois, desenvolveu, dizendo que é necessário “pensar um pouco mais pra frente”. Uma jovem disse “nós temos que estar conscientes que se queremos fazer um curso, uma faculdade, a tendência é só piorar, porque a gente vai ter que se esforçar mais ainda”. Outro jovem discordou e afirmando que na universidade há mais flexibilidade (“pegar só uma matéria”, foi seu exemplo). Não houve consenso, mas um dos participantes argumentou que “talvez a nossa adaptação (à situação) de antes nos ajude” e disse que “não é só a escola que tem que se adaptar, a gente também tem que se adaptar”. Uma colega concordou e acrescentou: “A gente já tá acomodado dessa maneira, tem que correr atrás”. Tais diálogos expressam que a pressão vivenciada pelos estudantes trabalhadores é tão grande que não há alternativa senão a de tomar a responsabilidade para si. Conforme descreve Carvalho

Os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar uma colocação

inferior na hierarquia salarial, pois frequentando cursos “fracos”, foram alunos “fracos”, terão um salário “fraco”. Mas ao mesmo tempo, acreditam que, se continuarem estudando, poderão alcançar um futuro melhor (CARVALHO, 1994, p. 16).

Perguntados sobre o futuro profissional, muitos responderam com suas expectativas futuras de estudos, majoritariamente citando o vestibular. Uma das jovens afirmou que trabalha como manicure, mas disse: “não quero isso para minha vida, é muito cansativo, fica com a coluna horrível”. Dois jovens afirmaram que pretendem fazer concurso público, visando estabilidade. Foi dito que tentar vestibular é algo que se faz uma vez, já concurso público podem ser várias as tentativas, pois se explicou que depois de passar em um concurso é possível se manter, “pagar alguma coisa e continuar estudando”.

As respostas para a pergunta “onde você se sente mais realizado” foram divididas entre escola e trabalho. Um dos jovens disse preferir a escola, pois no trabalho tem uma difícil convivência com seus colegas de equipe; uma jovem, que disse se sentir melhor no trabalho, expressou que “lá você está se movimentando, está fazendo alguma coisa. Na escola tu senta e fica, e acaba cochilando de tão cansada”; um dos jovens disse que prefere o trabalho pois é lá que ele aprende, repassa experiências, cresce, está sempre em movimento e ainda ganha por isso. Conforme sua fala “na escola tu ganha conhecimento e é bom, mas eu não gosto da pressão. Aqui, se tu errar tu tira nota baixa e roda. Eu acho horrível um conhecimento que tu adquire sob pressão, tu nem sabe direito”; outro jovem diz preferir a escola, pois se sente em casa nela, está lá desde os três anos de idade e não se vê fora dela: “sem estudar, que graça tem?” questiona; a última jovem afirma que acha os dois interessantes e completa: “tu tá estudando para conseguir um emprego melhor, pra ganhar mais [...], a gente trabalha pra ganhar um dinheirinho, mas pra viver né”.

Compreendendo, com a ilustração desta última fala, estes jovens enquanto pertencentes à classe que vive do trabalho, vemos que para eles o trabalho é uma necessidade, diferentemente da escola. Esta última surge como promessa de melhoria para aquele que centraliza a experiência cotidiana, mas não necessariamente realiza tal promessa. Ainda assim, enquanto sujeitos que estudam e trabalham, lhes resulta impossível descrever de forma indissociada as experiências vividas em ambos os locais que frequentam.

Ficou claro, após o término do grupo focal, que os sujeitos participantes não mobilizaram categorias de modo a sistematizar e/ou embasar seus pensamentos e realizaram juízo de valor, definindo o que é “pior” e o que é “melhor” em suas falas. Esta constatação pode sugerir que não existe um pensamento reflexivo acerca da situação na qual os jovens vivem e sua condição é naturalizada por eles e por aqueles que estão ao redor. A não-reflexão sobre suas realidades, neste ponto, é vista como reflexo de uma educação que não abarca isso em seus objetivos e, portanto, não fornece ferramentas para tal.

De acordo com Antônio Zuin, nos tempos atuais o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível parece ser o que mais interessa. Isso se dá através do consumo de “produtos semiculturais que parecerem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos” (ZUIN, 1999, p. 117). Os indivíduos são educados a subordinarem-se ao processo da semicultura, de forma cognitiva e afetiva, o qual exalta a adaptação e o conformismo, em contraponto ao discernimento e o inconformismo. Zuin resgata o pensamento de Theodor Adorno afirmando que para este os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem, levando- nos a

[...] inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino, ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos fora ou dentro da escola (ZUIN, 1999, p. 118).

Na análise de Zuin o processo de conversão da formação em semiformação gerou consequências na instrumentalização da razão e na submissão aos comandos dos produtos semiculturais. A oposição a esta submissão origina da ideia de Kant, na qual ao fazer uso público da razão o homem abandonaria sua condição de menoridade. Adorno, também na defesa do esclarecimento, enxerga na educação a relação com a emancipação

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de

adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2003, p. 144).

Wolfgang Leo Maar expõe que na “Dialética do esclarecimento” estão as primeiras referências à semiformação, ou “semicultura” em seu sentido formativo. Para Maar, o mundo, permanecendo irracional, seria reconstruído como racionalização, substituindo a experiência e resultando na ilusão de que o mundo exterior seria o prolongamento da produção nos termos da indústria cultural. Nas palavras de Adorno e Horkheimer:

Para ele [o homem semiformado] todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura [ou semiformação] que por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada [...]. Contudo a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração. [...] Os sistemas obscuros realizam hoje o que o mito do diabo da religião oficial realizava na

Idade Média: a atribuição arbitrária de um sentido à realidade exterior. [...] a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito [...] quanto mais a realidade social se afasta da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fátual isolado [...] o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985¹⁷ *apud* MAAR, 2003, p. 464).

Desta forma, o conceito de semiformação é apresentado como forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. A formação no presente visa a adequação na continuidade do existente, determinada em sua forma pela própria formação social e pela determinação do modo de produção. A negação é vista como possibilidade única que ainda resta à formação, se mantendo como movimento real, indo além das imposições objetivas e revelando seu potencial dialético. Explicitando o papel político da educação, Adorno vê na reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade o limite à tendência de integração na sociedade. Neste sentido é necessário que a educação possa contradizer e resistir como forma de “ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva” (MAAR, 2003, p. 473).

Para Bruno Pucci, defender a educação na sociedade burguesa vigente significa antes de tudo resistir criticamente ao processo de semiformação e à própria sociedade burguesa que gerou esse processo.

No entanto se percebe que a expressão *consciência crítica*, e suas derivadas (conscientização, espírito crítico, etc.) foram despotencializadas em seu sentido

¹⁷ ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

pleno pelo processo da semicultura. Acabaram se transformando em *slogans*, em receituários vazios, nas mãos de educadores e de formadores da opinião pública. O elemento mais subversivo que a *Bildung* tinha historicamente em mãos para continuar sua tradição na busca de “homens livres e iguais”, a reflexão crítica, se reverteu em seu contrário (PUCCL, 1997, p. 12).

Apesar disto, é exposto que Adorno insiste na virtude do pensamento crítico para desenvolver um novo processo formativo e cultural e faz da negatividade o instrumento central de sua reflexão:

Receber algo que se oferece à mente sem refletir sobre ele, é potencialmente o mesmo que aceitá-lo tal como é; ao contrário, toda reflexão verdadeira impulsiona virtualmente o pensamento na direção de um movimento negativo. O fetiche se desfaz quando se compreende que o que existe não é simplesmente assim ou só assim, e sim que chegou a ser assim sob determinadas condições. Sua forma presente, sob a vestimenta de uma segunda natureza, é resultante de sua historicidade. Pode ser despida. A consciência se degenera pela carência de reflexão. Onde falta a reflexão, instala-se em seu lugar a ideologia (PUCCL, 1997, p. 13).

No texto “Educação e Emancipação” Adorno, defendendo a atualidade da proposta de Kant, explicita que o esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade (ADORNO, 2003, p. 169). Sua ideia principal é que, através da tomada de consciência dos mecanismos de controle, do entendimento do papel da autoridade e do desenvolvimento da autonomia (contrário de adaptação), os indivíduos construam suas identidades e as fortaleçam através do processo educacional. Adorno afirma que a educação deve ir contra a formação para a adaptação, adestramento e perpetuação das formas de minoridade. Ela deve deixar de objetivar formar cidadãos capazes de “se adaptar a condições em permanente mudança” e sim, trabalhar em função da formação de um eu firme em cada indivíduo. A emancipação é vista “como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (ADORNO, 2003, p. 181), pois fica claro que a organização social em que vivemos ainda não nos permite existir conforme nossas

próprias determinações, obrigando-nos a passar por inúmeros canais e instâncias mediadoras formadoras.

Para Adorno a educação deve se direcionar em vistas de ser “uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003, p. 183), lutando contra as forças da sociedade que “mantêm o homem não-emancipado” e submetem qualquer tentativa de conduzi-la em outra direção a fortes resistências, fazendo-as parecerem “condenadas à impotência” (ADORNO, 2003, p.185). A proposta é utilizar-se justamente dessa impotência enquanto momento para a tomada de consciência e esclarecimento, os quais podem então orientar o pensamento e a ação em direção à emancipação.

Voltando-nos às considerações acerca dos dados aqui apresentados, apesar dos jovens da pesquisa não terem demonstrado mobilização de categorias sociológicas na análise de sua própria condição, isto poderia ser de alguma forma estimulado por meio do exercício sistemático da abordagem dialética e negativa da Teoria Crítica à educação. A partir das formulações de Pucci em “Teoria Crítica e Educação”, vemos que existem alguns elementos que apontam para um potencial pedagógico dialético da Teoria Crítica (PUCCI, 1995, p. 46), os quais desenvolveremos aqui, na tentativa de estabelecer uma possível ponte entre os objetivos traçados por esta pesquisa, seus resultados e a escolha do conceito de semiformação enquanto orientador da análise dos mesmos.

Em primeiro lugar tem-se a função educativa do refletir, resgatada por Adorno no texto “Educação após Auschwitz”, no qual afirma que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida para uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2003, p. 121). Para os frankfurtianos existe um potencial pedagógico inestimável no esclarecimento e a auto-reflexão crítica representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. Seguindo esta ideia, seria através da reflexão crítica que os estudantes trabalhadores, por exemplo, poderiam obter esclarecimentos a respeito de sua situação enquanto classe, no contexto de exploração e subordinação, servindo enquanto ferramenta auxiliadora do resgate dos elementos do conjunto e orientando uma conseqüente ação transformadora. Ação transformadora esta que a própria reflexão crítica exige e possibilita: o esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica e a revelação de rupturas, descontinuidades e tensões históricas, as quais enfatizam o papel central da ação humana na história dos processos sociais (PUCCI, 1995, p. 48).

Em segundo lugar traz-se o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação. Se, de um lado, a cultura deixou embotar sua dimensão formativa e se transformou em semicultura, de outro, a aspiração ao resgate da formação cultural enquanto apropriação subjetiva da cultura historicamente em processo de constituição só tem possibilidade de sobreviver através do pensamento crítico. A categoria de formação cultural, em sua origem, traz consigo a ideia de uma humanidade sem status e sem exploração, de indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres em uma sociedade livre. Só assim, é possível considerar o aflorar da formação que compreende a crítica e a dialética negativa e traz a cultura enquanto força política. Posto isso, vê-se que a formação cultural não tem meios de realizar-se enquanto ainda houver uma classe para a qual não é permitido o acesso ao trabalho enquanto forma de realização e para a qual a escola promete melhorias na condição social, porém na prática, apenas reforça em seus estudantes a tendência à adaptação e ao conformismo.

A importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de “desbarbarização” aparecem enquanto questão primordial para a formação das gerações no sentido de uma sociedade que se guie mais pela razão, na luta pela autonomia e pela emancipação (PUCCI, 1995, p. 51). Frisando que os germens da barbárie estão presentes no coração da sociedade capitalista moderna, nas mais diversas formas de autoritarismo, preconceito, coisificação, alienação e manipulação ideológica, perpassando, às vezes de maneira inconsciente, camuflada e difusa, as relações sociais de produção. Uma escola no contexto da sociedade de massas e da consolidação da cultura como mercadoria, onde se finge que se ensina e na qual o processo educacional não compreende as necessidades e realidades dos alunos, é uma escola que transmite aos estudantes a ideia de que aquilo é o que merecem, ou o que têm direito, por serem quem são e estarem onde estão. É fundamental desenvolver uma educação que possibilite e conscientização dos mecanismos subjetivos, resgate a afabilidade e que “não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la” (PUCCI, 1995, p. 51). Para Adorno, o esclarecimento geral criaria um clima espiritual, cultural e social que desmobilizaria e despotencializaria as possibilidades de repetição da barbárie, fazendo com que as razões que levaram ao horror se tornassem conscientes e esclarecidas, seja através da educação escolar, seja através de qualquer outro meio de promover mudança social.

A dimensão da hermenêutica surge enquanto movimento de assimilar o passado como esclarecimento, sendo a tentativa de verter em

forma de indicativos para o presente as interrogações e exclamações do passado. Para Adorno “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 2003, p. 49). A hermenêutica, desta forma, é a assimilação do passado com esclarecimento, voltando-se para o resgate do sujeito e para a afirmação da sua autoconsciência. Para Pucci “a tarefa básica da Teoria Crítica em termos de educação política, se processa na iluminação/eliminação pelo esclarecimento dos aspectos sombrios e nebulosos do passado e no resgate de suas forças progressistas em direção à história, na perspectiva do futuro” (PUCCI, 1995, p. 53). Para os estudantes trabalhadores, a assimilação do passado poderia surgir enquanto compreensão dos processos sócio-históricos mais amplos, na medida em que estes lhes dizem respeito, tal qual o conhecimento da história local e da história mundial, estabelecendo conexões entre suas realidades, as cobranças com as quais têm que lidar e seus objetivos.

Por fim, o papel dos intelectuais, profissionais individuais ou coletivos da auto-reflexão crítica, no processo de “desbarbarização” é apresentado como papel de importância fundamental não apenas na educação escolar, mas também em outras atividades formativas. Neste ponto, é questionável em que medida professores e pessoas em outras funções formativas podem ser responsáveis por inculcar nos jovens, estudantes e/ou trabalhadores, a semente da reflexão e da crítica, se operam também estes dentro da ordem vigente e de um currículo escolar em condições de precariedade (estudantes trabalhadores, período noturno, etc.). A aplicação da Teoria Crítica nestas condições pode estar, desta forma, sob o risco de reificar-se e de tornar-se mais um produto semicultural, o qual reproduziria portanto a semiformação e reforçaria a blindagem da escola quanto a suas possibilidades emancipatórias.

As conclusões, apesar de tudo, levam a entender que a Teoria Crítica pode trazer novos enfoques à concepção dialética de educação, de forma a defender a formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases e frisar a importância do exercício da auto-reflexão crítica, permitindo assim tornar a teoria uma força prática e transformadora (PUCCI, 1995, p. 56). Neste ponto destaca-se que a Sociologia, ou talvez a educação como um todo, teria como papel o fornecimento das bases para a compreensão de que

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A essência não está “atrás” da aparência, mas é a reflexão da aparência acerca de seu modo de aparecer de determinado modo, o arranjo determinado do mundo, a sociedade que é sua própria ideologia. A emancipação como “conscientização” é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” *na* sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva *da* sociedade (MAAR, 2003, p. 472, grifos no original).

Com base na resenha de Filipe Ceppas (2003) do livro de Antônio Zuin¹⁸ é possível destacar alguns elementos necessários com vistas à construção de uma pedagogia realmente comprometida com a superação dos problemas frutos do confronto entre o ideal de esclarecimento e as condições atuais das sociedades ocidentais. São elas: 1. Tempo necessário para reflexão; 2. Continuidade entre conteúdos e valores assimilados por professores e alunos, respeitando a interdependência e natureza histórica das experiências possíveis; 3. O respeito à interconexão entre processos educativos escolares e não-escolares; 4. Atenção ao descompasso inevitável entre teoria e prática, do qual são parte constitutiva as tensões entre adaptação ao (ou assimilação do) real e a sua crítica (CEPPAS, 2003, p. 346).

A abordagem de tais elementos, no que diz respeito à condição juvenil dos sujeitos estudantes trabalhadores, revela a condição dos mesmos enquanto sujeitos aos quais não é permitido tempo e tranquilidade para reflexão, pois cumprem extensas jornadas e não possuem nem ao menos o tempo suficiente para a recuperação física e mental. O cansaço sempre presente é visto enquanto fator restritivo para o desenvolvimento de abstrações, criando a preferência por verdades rápidas e fáceis. No que diz respeito à continuidade de conteúdos e valores, os estudantes do ensino noturno, como já foi dito, são os que enfrentam maiores taxas de repetência e evasão escolar. São eles também o que de forma mais drástica precisam lidar com constantes trocas de professores, greves e outras adversidades. A

¹⁸ ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia**. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, 1999.

interconexão entre processos escolares e não-escolares não encontra caminhos para se efetivar posto que o que se faz no trabalho não tem relação alguma com os saberes e práticas transmitidos e reproduzidos no âmbito escolar, limitando sua ligação ao sujeito que frequenta e atua em ambos os espaços. E, por fim, o descompasso entre teoria e prática se evidencia inclusive na não-possibilidade de criticar o real, posto que a exigência da adaptação e a tendência ao conformismo, para além de não estimular questionamentos e críticas, determinam sua assimilação.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscou-se refletir acerca da condição juvenil entre estudantes trabalhadores, a partir da experiência de estágio em uma escola noturna de Florianópolis. A breve apresentação do panorama dos estudos já realizados sobre esta mesma temática, se fez necessária enquanto reconhecimento da amplitude de produções da área e teve como objetivo reforçar a relevância da problemática e suas potencialidades. A reflexão sobre a trajetória destes estudos leva à constatação de que muitos foram os caminhos traçados pelas pesquisas acadêmicas com jovens que estudam e trabalham, na tentativa de compreender como se dão as construções das realidades e dos contextos, tanto quanto das percepções e aspirações, daqueles que se equilibram entre dois (ou mais) mundos.

A explicitação dos caminhos teóricos e metodológicos percorridos, presentes nos capítulos iniciais, lançou mão da localização da pesquisa e de sua autora. A descrição aprofundada do campo e dos sujeitos da pesquisa objetivaram situar o leitor quanto ao espaço e à realidade escolar e quanto aos jovens estudantes trabalhadores com os quais se estabeleceu contato. Jovens estes, motivadores da construção da investigação e sua principal fonte. As metodologias utilizadas possibilitaram a produção de dados fundamentais das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos, tornado também possível uma compreensão parcial de seus contextos e condicionantes.

Cabe expor, no âmbito das considerações finais, a necessidade de uma reflexão profunda acerca da práxis educacional, se estabelecermos como objetivo a formação de sujeitos esclarecidos e emancipados. Retorno, neste ponto, ao primeiro dia em que estivemos na escola Leonor de Barros, no âmbito do estágio obrigatório, na aula de Sociologia da turma 205. Ao questionarmos aos alunos, sentados em roda, o que achavam mais legal naquela disciplina, os mesmos apontaram que gostavam de quando “se discutia atualidades”. Mais de uma vez nos foi dito que as aulas de Sociologia eram espaço de “se informar sobre o que está acontecendo” ou de “cada um falar sua opinião”. Sabemos, pois que, mesmo que enquanto disciplina obrigatória nos currículos de Ensino Médio brasileiros, desde 2008, a Sociologia ainda não dá conta de explicar e explicitar a si mesma, tornado-se corriqueiramente um espaço de reprodução, onde impera o senso comum.

Ao estabelecer como parâmetro curricular o “estranhamento” e a “desnaturalização”, a Sociologia no Ensino Médio poderia fornecer

ferramentas para a reflexão sistematizada acerca do mundo, da sociedade e dos indivíduos, embasada teórica e categoricamente. Ferramentas essas que auxiliariam na construção da crítica ao que é dado como natural, no lugar da aceitação e da adaptação, possibilitando o desenvolvimento de identidades questionadoras e reflexivas.

O ensino de Sociologia, ao menos no que diz respeito à escola onde se realizou o estágio e esta pesquisa, não tem sido capaz de prover sequer esclarecimentos – por meio da sistematização dos conceitos e das realidades – dos jovens estudantes trabalhadores em relação a suas próprias condições. Nas aulas de 14 turmas, enquadradas em um sistema de 40 horas de trabalho semanais, não há tempo e espaço para planejamento e nem tampouco para o aprofundamento do contato entre professor e alunos, por meio da discussão de suas práticas e objetivos.

Caracteriza-se a mediocridade dessa educação no fato de que os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem, num clima onde não há cobrança por melhores desempenhos. É nessa dissimulação mútua que a formação se transforma em semiformação. Não se trata, neste ponto, de um fingimento comum, mas que a ideia de fingir, no contexto da sociedade de massas e da consolidação da cultura e da formação como mercadorias, caracteriza o fingimento como uma espécie de rota de fuga inerente às condições existenciais pré-determinadas. Desta forma, a cultura transforma-se em semicultura e faz predominar sua dimensão instrumental, voltando-se para a adaptação e para o conformismo e minando a capacidade de reflexão crítica do indivíduo. Numa sociedade onde predomina a exploração e a dominação, vê-se a formação, enquanto ideal da humanidade, produzir semiformação.

A semicultura da qual trata Adorno, se refere à difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental, voltada para a adaptação e o consumismo. Esta semicultura subjuga a dimensão emancipatória, valendo-se de “esquematismos, clichês, frases prontas e pensamentos acabados simplificadores transformados em leis motivacionais edificantes”, os quais constituem a linguagem típica do semiformado (SANEH, 2010, p. 174). Para a ideologia neoliberal, em sua cruzada econômica de combate ao trabalhador, esta é a linguagem necessária ao conformismo e à adaptação.

Viu-se nas falas dos estudantes trabalhadores descritas acima que não houve uma apreensão de conceitos e nem tampouco sua utilização para delimitar suas próprias condições juvenis, de forma a não possibilitar o real cumprimento dos objetivos desta pesquisa. As percepções expressas pelos

jovens não mobilizaram questões de classe, gênero, raça, geração, poder e/ou privilégios, deixando claro que estas categorias não fazem parte do repertório passível de embasar a reflexão dos mesmos. Apesar, porém, de os alunos não mobilizarem categorias sociológicas para interpretar suas próprias condições, também se destaca o fato de que eles tampouco mobilizaram tais discursos “motivacionais edificantes” de forma direta e assumida. Isto talvez possa representar a centelha educacional da presença, mesmo que precária e inserida nos limites do senso comum, da Sociologia e da Filosofia em suas formações. Esta centelha pode ser vista enquanto pequena brasa, na qual podemos mirar o sopro da Teoria Crítica na expectativa de acendê-la, ainda que dialeticamente estejamos nos arriscando a apagá-la.

Referências

- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANDRADE, Renata Laurente. **A Escola Média Noturna e a Sociologia: Reflexões Sobre as Estruturas do Ensino em uma Escola da Grande Florianópolis**. Trabalho de Conclusão de Licenciatura – Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC: Florianópolis, 2014.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **O Ensino Noturno: Realidade e Ilusão**. São Paulo: Editora Cortez, 7ª edição, 1994.
- CEPPAS, Filipe. Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 343-347, abril 2003
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 47, p. 38-45, 1983.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, Vol.12, n. 24. Ribeirão Preto: 2003.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- MAAR, Wolfgang. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires, Editora Biblos, 2000.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, vol. 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 275-291, Campinas: 2011.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação – A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Editora Vozes: Petrópolis, 1995.

PUCCI, Bruno. **Filosofia Negativa e Educação: Adorno**. In: Filosofia, Sociedade e Educação. Marília: UNESP, ano 1, n. 1, 1997.

SANEH, Giuliano. **Competição, Irreflexão, Conformismo: Crítica à Cultura da Adaptação**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2010.

SANEH, Giuliano. Apertando o parafuso: a ideologia da adaptação. In: SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROPPPO, Luís Antonio (org.). **Dilemas e contestações das juventudes**. 1ª Ed. Florianópolis: Editora Em Debate, v. 1, p. 251-272, 2011.

SILVA, Fabiano Padilha da. **Estudantes-trabalhadores no ensino noturno: o trabalho como delimitador de aprendizagem e condutor de trajetórias escolares**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) – Curso

de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC: Florianópolis, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006) vol. 1 e vol. 2. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, 1999.

Anexos

Anexo 1

Exercício feito em sala de aula, no dia 14 de abril de 2014.

Estágio I – EEB Leonor de Barros

Tsamayah e Yuri – 14/04/14

Nome:

Idade:

- Ontem, origem, passado...
- Hoje, interesses, prazeres, gostos
- Hoje, obrigações, tarefas
- Amanhã, perspectivas, futuro, ideias e ideais

Anexo 2

Respostas das alunas e alunos em 14 de abril de 2014

Y. S. S. - 16 anos

- Algo que se passo de um dia para o outro; talvez até mesmo coisas que não foi agradável e totalmente orível.
- Algo que ta para acontecer de bom o ruim, e que hoje tudo pode acontecer.
- é aquilo que temos que fazer mesmo não querendo tipo: trabalho, tarefa da escola, tareda de casa e etc.
- que tudo vai mudar e vai ser diferente que pode acontecer a qualquer momento.

B. B. - 18 anos

- Eu nascir 1995-07-23 em Texeira de freita (Bahia) morei em Belo Horizonte Minas Gerais e Espírito Sando e agora estou aqui.
- Moro aqui a 5 anos, gosto muito desse lugar, das praias e aqui tenho mais oportunidades, como nos estudos, e um emprego lucrativo.
- Estou estudando porque se caso eu trabalha não consigo adapta emprego com escola, e alias so casa 1 ano e meio e tenho toda essa responsabilidade de cuidar da minha casa marido e escola.

- Terminar os estudo e talvez fazer uma faculdade ou um curso, ter uma pequena empresa de vendas de roupa ou ser cirugiam plastica ter um filho mais pra frente mora em um local mais tranquilo com pessoas mais humilde

S. S. D. - 17 anos

- Nasci em floripa nunca mem mudei para nem um outro lugar, tenho 5 irmãos só um homem
- No meu dia dia gosto muito de fazer atividade fisica, como caminhada
- hoje só estudo
- hoje já escolhi minha profissão quero ser nutricaoista, quero poder ajudar as pessoas que são acima do peso, claro isso vai demorar enquanto isso eu vou estudando.

N. P. G. - 16 anos

- Sou daki de floripa sou manizinha
- Leitura, namoro, curso
- Trabalho, colegio
- faculdade

C. P. - 17 anos

- Adorava viaja adorava passeia todo dia sai com os amigos fica em casa sem faze nada só ajuda a mãe di faze alguma coisas e hoje em felizmente não é mais é assim
- Hoje eu quiria ta em casa dormindo, interesses se alguem no futuro, prazeres quere tá todo santo dia com o namorado
- Hoje ser feliz e nada mais, obrigação trabalha, tarefas limpa a casa depois do trabalho
- Querendo ou não adoro trabalha porque no meu serviso a convivencia com as pessoas são muito legal. Pespectiva chegar aonde eu quero chegar meu futuro que ser: uma pessoa feliz de boa renda ideias e mais ideias eu vo te todo dia porque na profissão que que quero ser o que não vai falta é a criatividade

D. S. do N. - 19 anos

- Eu sou D. nasci em Nova Esperança no Paraná, minha família é de lá mesmo. A minha história de vida não é muito boa perdi minha mãe com 8 anos de idade e meu pai não tem condição de cuidar de mim por isso que hoje estou em Florianópolis para ter um estudo melhor e trabalhar e construir uma vida nova aqui.
- Hoje em dia eu gosto muito de dança, nela eu descobri quem eu sou de verdade.
- estuda e trabalhar
- Fazer uma faculdade de moda ou ed. física ou dança.

J. M. da S. - 17 anos

- Nasci em Floripa e moro atualmente.
- morte do meu pai (eu: 8 anos)
- avó materna muito chata.
- entrei realmente no estudo a 3ª série onde aprendi a ler
- Bulling faz parte da minha vida, atualmente não tanto o passado sim era cruel. convivia com o medo.
- Gosto: mãe, familiares próximos, estudar, navegar na rede, minha paixão celular, filmes de terror, trabalhar, esporte volei, etc.
-
- Alistamento, eleição (não gosto)
- Obrigações: estudar, manter um bom relacionamento familiar e amigável, religião etc... (gosto)
- Bom pretendo me formar na faculdade -> ciência de computação, ter uma família um companheiro ter uma boa renda salarial, crescer na religião e esperar com que minha mãe esteja viva para ver meu crescimento.

M.G. S. - 17 anos

- Nasci em Guáira-PR, morei primeiro ano no Paraguai, voltei pra Guáira, morei 4 anos lá, me mudei para Gauratuba-PR vim para Florianópolis com 8 anos, onde resido até hoje.
- Desenhar-pintar e tocar alguns instrumentos
- Trabalho, escola, e pintura em camisas

- Não sei ao certo o que, mas certamente sera em algum ramo que envolva arte.

F. dos S. F. - 16 anos

- Nasci em Florianópolis, moro aqui desde quando nasci. estudo aqui desde o ano passado. Estudava antes no João Paulo. Tenho 4 irmãos, sou casada, já tive um filho, tenho uma sobrinha.
- Gosto de sair, ficar em casa com a família. Gosto de tudo. trabalho, e adoro trabalhar.
- Como já falei trabalho, não que seja uma obrigação, trabalho porque eu quero ter minhas coisas, gosto de ajudar minha mãe também. Ajudo nas tarefas de casa.
- até um tempo atrás pensava em ser professora, mais não sei mais si é isso mesmo que eu quero fazer, até da pra pensar mais. (queria ser professora do pré, porque amo crianças).

M. - 18 anos

- Eu morava com os meus pais
- Estuda e faz um faculdade de engenharia se viu
- estuda e trabalha
- termina a facudade e forma uma familia.

E. da S. - 18 anos

- Ontem fui jogar futsal com os amigos.
- eu sou de chapeco SC.
- No meu passado eu participava de treinamento de futsal, em uma escola de esportes.

- hoje eu trabalhei o dia inteiro.
- e gosto de praticar esportes, menos volei
- e eu não gosto muito de falar na escola.

- hoje vim pra escola,
- sou obrigada a trabalha quase todos os dias
- e devo vim pra escola todos os dias. só que não.

- pretendo ser jogador de futebol no futuro ou advogado.

B. A. - 16 anos

- Ontem fiquei em casa descansando!, nasci numa cidade do oeste de santa catarina chamada chapecó, mais vim com dois anos pra floripa e me criei aqui. criada numa familia de musicos.
- Gosto de cantar, e sei tocar varios instrumentos, curto aprender coisas novas e conhecer pessoas novas e fazer novas amizades.
- Não tenho muitas obrigações somente estudos, trabalho na empresa do meu pai mais não por precisão mais porque eu gosto mesmo.
- penso em formar em arquitetura, astronomia e ufologia, mais porque eu gosto, não como profissão, pretendo ter uma carreira na musica...

L. da S. S. - 17 anos

- O passado é passado não gosto de lembrar ja sobre minha origem sou gaúcha sou alegre sou loca e o ontem pra mim nao importa por ontem era ontem e o que vale apenas é hoje.
- Nos dias de hoje é muito cansativo meus interesses são meus estudos meus prazeres é sair, viajar sem ter hora pra voltar meus gosto são muito diferentes.
- hoje minhas obrigações é trabalhar e estudar e minhas tarefas é bem complicado pra mim falar isso
- Eu não fico pensando no amanha minhas perspectivas é melhorar nos estudos no meu futuro não sei ainda minhas ideias não gosto muito de falar.

Anexo 3

Questionário distribuído em sala e recolhido algumas semanas depois, em outubro de 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS II**

QUESTIONÁRIO

Este é um questionário elaborado pelos estagiários Emília Dutra, Tsamiyah Levi e Yuri Neves do curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo deste questionário é levantar dados para conhecer o perfil e expectativas de ensino dos estudantes para o segundo semestre de 2014. As informações contidas neste questionário também poderão ser usadas no Trabalho de Conclusão de Licenciatura dos referidos estagiários.

Nome (opcional): _____

1. Idade: _____. Sexo: _____. Orientação sexual: _____.

2. Identificação Étnico-racial:

Indígena Amarelo/Oriental

Branco(a)/Caucasiano Outro: _____ (

)Negro(a)/Afrodescendente

2.1. Essa definição é importante para a sua identidade e para as relações que tem no seu dia-a-dia? _____.

3. Local de Nascimento: _____.

4. Bairro onde mora e há quanto tempo: _____.

5. Você mora com:

Sozinho Pais Amigos Companheiro(a) Outro:
_____.

6. Imóvel em que vive é: Próprio Alugado Outro: _____.

7. Como você vai para a escola?

Carro Ônibus Carona A pé Bicicleta Outro.
Qual? _____.

8. Quanto tempo você leva em média para chegar à escola? _____.

9. Com que frequência você acessa (ou não) a internet?

<input type="checkbox"/> nenhuma	<input type="checkbox"/> pouca	<input type="checkbox"/> média	<input type="checkbox"/> bastante	<input type="checkbox"/> extremamente
nunca acessa	por mês	por semana	todos os dias	todos os dias(+ de 4hrs)

10. Onde geralmente você acessa a internet?
_____.

11. Trabalha ou já trabalhou antes? Sim Não

Qual atividade exerce agora e quais exerceu anteriormente?
_____.

Com que idade começou a trabalhar? _____.

12. Você se identifica com alguma religião? sim não não sei
ainda.

Se sim qual religião?_____. É praticante? () sim
() não

13. QUADRO FAMILIAR: Preencha abaixo os dados de seus familiares mais próximos ou que moram com você, como por exemplo, pai, mãe, tio, tia, irmãos, avós, companheira (o) e etc.

Parentesco	Idade	Profissão	Escolaridade

14. Além das aulas/trabalho, quais outras atividades você está envolvido? (ex. participação política, movimento social, religiosa, esportiva, cursos...)_____.

15. O que você faz no seu tempo livre (lazer)? (É possível assinalar mais de uma alternativa.)

() cinema() praia() esporte() assiste TV () viaja () balada()
frequenta igreja() vai ao shopping () faz passeios() redes sociais ()
teatro () outros. Quais _____.

16. O que você costuma ler mais?

() Jornal / Revista() Livro() História em Quadrinho
(HQ)/Gibi/Mangá.

() Sites na Internet() Atividades da escola() Blogs e PodCast. () Não
costuma ler

17. Cite um (ou mais) filme, programa de TV, livro ou revista que você
tenha lido e/ou visto ultimamente e tenha marcado você e por
quê:_____.

18. Em sua opinião, porque devemos (ou não) estudar Sociologia?_____.

19. Porque você está fazendo Ensino Médio?

Garantir uma melhor colocação no mercado de trabalho Para prestar vestibular

Porque a família obriga Para ter o diploma

Gosta de estudar Outros. Especifique:

_____.

20. O que você acha da sua Escola e por que escolheu?

Péssima Ruim Razoável Boa Ótima

Por quê? _____.

21. O que você pretende fazer depois de concluir o Ensino Médio? Se pretende continuar estudando, especifique qual curso e onde:

_____.

22. Você já presenciou ou sofreu alguma cena de preconceito e/ou violência?

Sim Não

Se sim, descreva um (ou mais) desses atos: _____.

Anexo 4

Atividade realizada em sala de aula

Escola de Educação Básica Leonor de Barros - turma 304

Professor:

Estudante: Tsamiyah Levi

Nome:

Idade:

Por gentileza, leia as três histórias a seguir e responda as perguntas:

Histórias

1. Julia acordou cedo e foi para a aula. À tarde, já em sua casa, fez as tarefas de casa e viu televisão. Depois de encontrar suas amigas, Julia voltou para casa tarde da noite e foi dormir.
2. Joana acordou, viu televisão e almoçou em casa. Foi pra aula à tarde e quando voltou pra casa ajudou sua mãe a limpar e cuidar dos irmãos mais novos. Ficou até a madrugada navegando na internet e conversando com as amigas pelo celular.
3. Lucia acordou cedo e foi para o trabalho. Depois das 17h foi para aula. À noite chegou em sua casa, organizou o que precisava e ficou vendo séries até cair no sono.

Perguntas

1. Quantos anos você acha que cada uma das personagens das histórias acima tem?
2. Com qual das personagens você mais se identifica?
3. Descreva sua rotina diária, escrevendo todos os detalhes que achar importantes (no verso da folha).

Anexo 5

Respostas das alunas e alunos

1. B. B. S. – 19 anos

1. Como todas estudam e tem uma rotina de adolescente e não se emporta de dormir cedo para trabalhar no outro dia elas tem a minha idade ou menos 19 anos
2. Joana
3. Acordo vou para o trabalho as 8:30 e saio do trabalho as 18:00 e vou para aula, depois vou para casa e fico na internet no celular ate as 00:00. Tudo se repete no outro dia, nas terças eu folgo vou no cinema e faço trabalhos escolares. Domingo não trabalho e faço oque não terminei nas terças

2. E. da S. – 19 anos

1. 15 anos
2. Joana
3. Acordo de manhã vou correr, depois vou para a academia depois para o trabalho volto meio dia para casa para almoçar e depois volto para o serviço saindo só 6 horas da tarde depois vou para a aula a noite

3. F. do S. F. – 17 anos

1. 16 anos/ 17 anos/ 17 anos
2. Lucia
3. Acordo as 6:00 da manhã me arrumo, tomo um gole de café, vou ao banheiro terminar de me arrumar e vou para o trabalho, que entro as 6:30. (bem pertinho da minha casa). Trabalho nu mine mercado, minha carteira está assinada com operadora de caixa, mas como é pequeno passo mais uma função. Fico até as 12:00 daí vou pra casa almoço com minha mãe (trabalho com ela também). Depois ajudo a arrumar a cozinha, dou uma arrumadinha no meu quarto também, e quase todo dia durmo de tarde até uma 15:30, depois se tiver que fazer algum trabalho ou exercício da escola eu fasso, se não fico vendo televisão ou mechendo no celular, lá pelas 17:00 me arrumo para ir para a escola, chego da escola as vezes janto, as vezes fico vendo televisão, as vezes do uma organizada

nas coisas da escola e depois vou dormi. Para no dia seguinte começar tudo de novo.

4. J. C. da M.– 19 anos

1. 18, 19 e 20
2. Lucia
3. Acordo as 5 horas da manha vou pra o trabalho as 6 horas saio do trabalho as 15 horas chego em casa as 16 horas faso as tarefas de casa 18 horas e 15 vou para escola.

5. D. A. L. V. – 20 anos

1. 10, 15 e 20
2. Lucia
3. Eu acordo às 7h da manha pra ir pro trabalho, entro às 9h e saio às 16h, vou pra casa descança um pouco antes de ir pra aula, me arrumo e saio de casa às 18h pra ir a aula e volto pra casa às 20h, fico vendo TV até dormi.

6. S. – 18 anos

1. 18, 16 e 20
2. Nenhuma
3. Minha rotina o momento e acordo uma 9:00 hs fazes as tarefas de casa e cuidar da minha sobrinha ela mora comigo tem 2 anos, e no período da noite vou para a escola.

7. J. M. da S. – 18 anos

1. 15/17 anos, 16 anos, 17/18 anos
2. Lucia
3. Acordo cedo vou ao trabalho (temporário) de monitor as vezes trabalho no período vespertino, quando não, em casa navego na internet à procura de emprego, faço trabalhos de aula e no período noturno assisto seriado até cair no sono quando não estou ocupado estudando...

8. V. J. B. – 16 anos

1. 10, 14 e 16

2. Lucia
3. Acordar cedo para trabalhar, atarde fazer tarefas do colégio e depois andar de skate e para finalizar vou para aula.

9. M. G. S. – 18 anos

1. 18, 15, 23
2. Lucia
3. Acordo, tomo café, um banho, me visto e vou trabalhar com meu pai, meio dia almoço, descanso e volto ao trabalho. Lá pelas 17hs volto pra casa de moto, tomo banho e vou pra aula. Volto depois pra casa, janto e passo um tempo a família, e fico desenhando ou vendo série na madrugada.

10. D. S.do N. – 20 anos

1. 17, 15 e 20
2. Lucia
3. Acordo cedo vou trabalhar depois dou aula de dança e vou para a aula e volto para casa dormir.

11. J. V.– 19 anos

1. 15, 18 e 20
2. Lucia
3. Minha semana é sempre corrida sempre entro no trabalho 9 horas e saio as 18:00 e vou direto pra aula e de lá fico até as 21:10 e assim vai a semana.

12. Sem nome

1. 16, 15, 18
2. Lucia
3. Acordo cedo já atrasado para ir trabalhar ao meio dia almoço rápido para poder descansar um pouco as 18 horas vou para escola saindo da escola e chegando em casa faço o necessário deito para assistir TV até dormir

13. V. J. – 20 anos

1. 17, 16, 22

2. Lucia
3. As 8hs da manha vou para o trabalho, fico La ate as 17hs. Depois das 18:30 vou para a escola saio as 21:45 vou para casa fico vendo TV ate pegar no sono

14. C. P. C. – 18 anos

1. 18, 15, 20
2. Lucia
3. Acordo cedo e vo para o trabalho do trabalho chego em casa organizo o meu quarto fasso os trabalho da escola e depois venho para escola estudar e acabo o meu dia

15. M. S. D. – 17 anos

1. 16/17 anos
2. Joana
3. Durmo até tarde, almoço em casa, ajudo no que tem que ajudar, na parte da tarde, e a noite vou pra aula, quando chego em casa vou dormir...