

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES:
impactos da *trama escolar* na construção de projetos de vida

Maria do Carmo Sousa

Belo Horizonte
2011

Maria do Carmo Sousa

**ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES:
impactos da *trama escolar* na construção de projetos de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Ignez Costa
Moreira

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S729a Sousa, Maria do Carmo
Adolescência em camadas populares: impactos da trama escolar na construção de projetos de vida Maria do Carmo Sousa. Belo Horizonte, 2011.
111f. : Il.

Orientadora: Maria Ignez Costa Moreira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Adolescentes. 2. Ambiente escolar. 3. Psicologia social. I. Moreira, Maria Ignez Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.922.8

Maria do Carmo Sousa

**ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES:
impactos da *trama escolar* na construção de projetos de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Maria Ignez Costa Moreira (Orientadora) - PUC Minas

José Newton Garcia de Araújo – PUC Minas

Sônia Margarida Gomes de Sousa - PUC Goiás

Belo Horizonte, 28 de março de 2011.

*Aos adolescentes da Vila Santa Rita, alunos da
E.M.L.G.J., razão maior deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

(...) “A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é *mutirão* de todos, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.”

João Guimarães Rosa

Uma dissertação não é apenas uma dissertação. Ela é uma construção de sentidos pessoais que se entrelaçam na rotina acadêmica. Muitas pessoas contribuíram para o resultado deste trabalho: um *mutirão* de pessoas, de *sententes* e *sentidores*. Por isso faço agradecimentos especiais:

A Deus, autor e Senhor da vida que, parafraseando Guimarães Rosa, quer me ver “*aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza*”

A Prof^ª Dr^ª Maria Ignez Costa Moreira, minha orientadora, pelo profissionalismo e competência notórios e pelo entusiasmo com que se dedicou a ajudar-me a transformar “minhas bandeiras” em conhecimento científico. Motivo maior que me fez escrever esta dissertação na primeira pessoa do plural.

Ao Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo e à Prof^ª Dr^ª Sônia Margarida Gomes de Sousa, pela precisão e sensibilidade das observações feitas na qualificação e pela gentileza e generosidade em participar da minha banca.

À Marília Rita de Cássia, funcionária da secretaria do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas, pelo profissionalismo e gentileza que tornaram esse percurso mais fácil.

Ao Sr Arlindo Cruz, meu avô postiço, pelas maravilhosas e cotidianas sessões de contação de histórias, que permitiram a mim, menina do interior, construir sentidos positivos para a vida e hoje, contar esta e outras histórias.

À minha família, pelo apoio e pela aceitação das minhas ausências.

Ao meu filho Matheus, pela cumplicidade e por continuar achando que sou “a melhor mãe do mundo” mesmo com as longas horas de estudo. Este trabalho também é seu.

Aos adolescentes que participaram desta pesquisa que me permitiram compartilhar seus sentidos e significados.

Ao Sr. Lacerda Santos, morador da Vila Santa Rita, pela disponibilidade em me ajudar a contatar pessoas e por dividir comigo a crença na construção de uma escola popular e para todos. Este trabalho é seu também.

À amiga/irmã, Cris Fortunato, primeira pessoa a acreditar na realização deste trabalho. Parceria e incentivos fundamentais.

Aos amigos Normélia e Vilmar, pela gentileza que me receberam para aulas de filosofia quando este trabalho era ainda incipiente.

À amiga Liliam Fernandes, pelas primeiras discussões sobre os movimentos sociais e marxismo vivo.

À amiga Zilá Pastor, pela amizade, cumplicidade e fotos que compõem os apêndices.

Aos professores/colegas da EMLGJ por continuarem sendo meus amigos após dois anos falando do mesmo assunto e por sempre terem deixado claro o carinho e a crença em dias melhores.

“A primeira condição de toda existência humana, portanto de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para serem capazes de “fazer a história”. Ora, para viver é preciso, antes de tudo, comer e beber, morar e vestir-se, e muitas outras coisas ainda”

Karl Marx

RESUMO

Nesta dissertação, discutimos a adolescência em camadas populares e os impactos da *trama escolar* na construção de seus projetos de vida, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Para os procedimentos da pesquisa utilizamos uma tríade instrumental composta de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal com um grupo de adolescentes, alunos e ex-alunos da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”, localizada na Vila Santa Rita, Regional Barreiro, Belo Horizonte. Todos os passos deste trabalho visaram compreender os significados e sentidos construídos pelos adolescentes na lida com a *trama escolar*, considerada nesta dissertação, como um conjunto de relações estabelecidas no interior da escola, sendo, pois, dialética e historicamente construída. Para a composição desta trama, todos os atores envolvidos no contexto escolar participam, sofrendo e causando nela impactos diversos. No decorrer da pesquisa, além de construímos o conceito de *trama escolar*, aprofundamos a temática da adolescência contemporânea inserida nas camadas populares, pautando-nos sempre em Vygotsky. Relacionamos o mundo do trabalho na atualidade e suas conseqüências com a construção dos projetos de vida dos adolescentes inseridos nas camadas populares. Os resultados da pesquisa mostraram que todas as vivências no interior da *trama escolar* servem de suporte para a construção de sentidos que serão ressignificados de forma singular nos projetos de vida dos adolescentes inseridos nas camadas populares. Entretanto, o impacto da *trama escolar* não é ilimitado nem o único, pois referenciadores externos como família, igrejas e vizinhança também participam desta construção que é ao mesmo tempo particular e coletiva.

Palavras-chave: Adolescência em camadas populares. Trama escolar. Projetos de vida. Trabalho. Psicologia sócio-histórica.

ABSTRACT

From the perspective of Social-historical Psychology, this paper discusses adolescence in lower social classes, as well as the impacts of the *school warp* in the construction of life projects. Research procedures used an instrumental triad composed of documental analysis, semi-structured interviews and focus group with a group of adolescents who are current or former students at “Luiz Gonzaga Júnior” Municipal School, located at Vila Santa Rita, in the Barreiro District, in the city of Belo Horizonte. All steps of this work were aimed at understanding the significances and meanings built by the adolescents during their interaction with the school environment, considered, in this paper, a set of relationships established within the school, thus being dialectically and historically built. All stakeholders involved in the school context participated in the composition of this warp, undergoing and causing a number of impacts. During the study, in addition to building the concept of *school warp*, we delved into the theme of contemporary adolescence in lower social classes, and, in order to do so, Vygotsky was used as the basis. We related the current work universe and its consequences to the construction of life projects of lower social class adolescents. The results of the study showed that all experiences lived within the *school warp* support the construction of meanings, which will be re-comprehended in a unique way in life projects of lower social class adolescents. Nonetheless, the impact of the school warp is neither limited nor unique, for external references such as family, churches and neighborhoods also have their share in such construction, which is both private and collective.

Keywords: Adolescence in lower social classes. School warp. Life projects. Work. Social-historical psychology.

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1- Descrição dos documentos analisados	68
Quadro 2- Categorias à priori	69
Quadro 3- Categorias à posteriori	70
Quadro 4- Dados dos entrevistados	73
Quadro 5-...Categorias à priori para análise das entrevistas	74
Quadro 6 ...Categorias à posteriori para análise das entrevistas	79
Quadro 7- Descrição dos participantes do grupo focal	85
Quadro 8-...Organização do grupo focal	86
Quadro 9-...Categorias à priori para análise do grupo focal	87
Quadro 10-...Categorias à posteriori para análise do grupo focal	90
Quadro 11-...Análise do grupo focal por sessão	95
Quadro 12-...Categorias transversais analisadas no grupo focal e entrevistas	95

LISTA DAS SIGLAS

CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMLGJ.	Escola municipal “Luiz Gonzaga Júnior”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGS	Organizações não governamentais
PAP	Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento Escolar
PET	Programa de Educação Tutorial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1- Vila Santa Rita e Regional Barreiro: cenário e contexto	17
1.2- Desvelando o problema: e era preciso questionar o óbvio	18
1.3-Para questionar, desvelar e compreender : metodologia sócio-histórica	20
2 A ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA	23
2.1 Adolescência contemporânea	23
2.2 Considerações sobre a adolescência no mundo contemporâneo	27
2.3 A construção da adolescência em camadas populares	30
2.4 Construção de sentidos e adolescência em camadas populares: matizes na trama escolar	34
2.5 Trama escolar e sentidos construídos: em busca do sujeito	39
2.6 O contexto escolar e a construção de sentidos: Breves considerações	42
3 A ATUAL CONJUNTURA DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES	46
3.1 Terceiro Setor: caminhos e descaminhos brasileiros	55
3.2 A atual conjuntura do mundo do trabalho e suas implicações nos projetos de vida dos adolescentes inseridos em camadas populares	58
3.3 Trabalho e projeto de vida dos adolescentes	60
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	64
4.1 Tríade instrumental: para aprender e compreender	66
4.1.1 Análise documental	66
4.1.2 Entrevistas semiestruturadas	72
4.1.3 Grupo focal	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho de dissertação, pretendemos compreender como a *trama escolar* impacta os projetos de vida dos adolescentes inseridos em camadas populares. Para tal, o conceito de adolescência aqui tomado, está pautado na teoria sócio-histórica que nos apresenta a partir de Vygotsky: um sujeito histórico, cultural, constituído dialeticamente como construto e construtor da sua trajetória de vida que, por sua vez, desenrola-se dentro de um contexto concreto, histórico-cultural.

Quando recortamos a inserção dos adolescentes em camadas populares, estamos falando de pessoas que convivem com o acesso a bens materiais e simbólicos limitado por aspectos econômicos vigentes na sociedade brasileira, que, ao longo da história, consagrou a exclusão e a disparidade social.

É preciosa para Vygotsky a postulação de que o funcionamento tipicamente humano fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. Em um primeiro momento, as vivências são externas ou interpsicológicas e à medida que a interação acontece, são internalizadas pelo sujeito de forma intrapsicológica. Ou seja, ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro. O sujeito se dá a partir da relação com o outro, sendo que sua subjetividade está em permanente construção, pelo reconhecimento do outro e do eu (Molon, 2003).

Ainda na observação de Molon (2003, p.94). “o sentido, o sentimento, o pensamento e a vontade- que formam a tríplice natureza social da consciência - são historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural, considerando o biologicamente constituído”.

Desta forma, temos que a adolescência dentro da teoria sócio-histórica é cultural e historicamente construída, não sendo nem natural nem abstrata em si mesma. Destarte, significados diferentes povoaram a conceitualização de adolescência ao longo dos tempos, desde uma lógica desenvolvimentista, passando pela admissão do sujeito de direitos pautado em nossa legislação, até a ideia da adolescência enquanto período da felicidade *per si*.

Nesse sentido concordam Bock, Aguiar e Ozella:

A sociedade construída por nós mesmos nos dá os limites e as possibilidades de “sermos”. A adolescência, na forma como se constitui, deve ser entendida no seu movimento e suas características devem ser compreendidas no processo histórico de sua constituição. (BOCK; AGUIAR; OZELLA, 2002, p.16)

É importante salientarmos que a indagação sobre a adolescência contemporânea em camadas populares, presente nessa dissertação, iniciou-se a partir da vida cotidiana da autora com os sujeitos do estudo no cenário específico da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior” - EMLGJ, localizada próxima à Vila Santa Rita, na Regional Barreiro em Belo Horizonte, Minas Gerais. A Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior” foi criada em 1990 e ocupa os arredores e não o espaço da Vila Santa Rita. É uma escola de Ensino Fundamental (que atualmente é composto por nove anos de escolaridade) e atende alunos de 6 a 14 anos, distribuídos entre 02 turnos diurnos.

A mesma faz parte da RMEBH (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte) e está integrada ao projeto de educação do município. Parte dos estudantes é também atendida no Programa Escola Integrada, que recebe alunos em horário integral para atividades diversificadas no período contrário à escolaridade regular.

Consulta preliminar aos dados do documento “Projeto Político Pedagógico” (PPP) da escola revelou que a questão do desemprego e da ocupação informal na regional Barreiro é uma realidade que faz parte da vida das famílias do corpo discente da EMLGJ e que a escolaridade dos pais e dos responsáveis, na maioria dos casos, não ultrapassa as séries iniciais do ensino fundamental.

Observa-se também no cotidiano que a *trama escolar*, conceito a ser posteriormente desenvolvido neste trabalho, e entendido aqui como uma relação mediada, dialética e singular, que ocorre de forma ímpar no interior da escola, afeta discentes e docentes. Salientamos que docentes e discentes são impactados simultaneamente por esta relação e que ambos constroem sentidos dinâmicos a partir das significações feitas, no bojo desta vivência.

A *trama escolar*, relação ao mesmo tempo particular e coletiva, singular e plural, coloca o professor às voltas com uma mudança de paradigma: é necessário passar da transmissão de conteúdos disciplinares e estanques para um modelo que vislumbre o desenvolvimento de competências pessoais e que coloque a singularidade como característica fundamental.

Entretanto, a transição é morosa, pois a maioria das escolas ainda vivencia pressupostos modernos ao mesmo tempo em que a contemporaneidade com suas novas demandas: utilização do tempo, escassez de postos de trabalho e suas conseqüências, globalização do conhecimento e comunicação em detrimento da distribuição de renda,

inscrevem-se e se atravessam nesta construção. Ou seja, a maioria das escolas lida com o conhecimento dentro do cogito cartesiano, “penso, logo existo”, o que implica conteúdos organizados linearmente e o privilégio da razão em detrimento dos relacionamentos interpessoais e valorização de características pessoais.

Vale salientar também que dadas as condições sociais e econômicas experimentadas pela sociedade brasileira, grande parte da população e conseqüentemente as escolas, não alcançaram o Estado de bem estar social postulado pela modernidade. Isto é, não tiveram acesso ao sistema de proteção social construído nas últimas décadas do século XIX e início do século XX e que atribuiu paulatinamente, ao Estado uma função interventiva e regulatória na área do bem-estar social. E não por acaso, a parcela da população que se encontra nesta situação é aquela aqui conceitualizada como camadas populares. É também neste cenário que o discente observa as limitações do saber escolar como contribuição efetiva para a sobrevivência e inserção futura no mundo do trabalho.

Dessa forma, ambos os atores percebem o inenarrável na relação ensino-aprendizagem e seguem confrontando-se e defrontando-se na busca da construção das competências necessárias ao curso regular da escolaridade. O inenarrável aqui está associado à postulação vygotskyana de que a ação psicológica é emocionada, ou seja, o afeto perpassa toda a conversão do social em individual, na produção subjetiva do sujeito. No caso específico do nosso estudo, na conversão da *trama escolar* em projetos de vida.

Percebemos que dentro da vivência adolescente estão presentes aspectos locais circunscritos ao enquadramento social, e aspectos globais que dizem de certa universalidade, que pode ser notada, por exemplo, na relação com o tempo experimentado na dualidade morosidade X urgência e na lida e absorção dos recursos midiáticos e eletrônicos.

Sendo a globalização uma marca do nosso tempo, nota-se a existência de elementos (roupas, músicas, jogos) que apesar de produzidos em outras sociedades, influenciam diretamente a vivência do adolescente e seus projetos de futuro, por trazer sentimentos que os unificam, tais como: o desencanto diante das possibilidades de viabilizar projetos e da contestação de regras e modos de vida estabelecidos, bem como na forma de absorver a juventude como idade privilegiada da vida.

Entretanto, ao focar a adolescência recortada dentro do contexto das camadas populares, observa-se que os filhos dessas camadas são expostos cotidianamente a um alto grau de vulnerabilidade social, como conseqüência de toda sorte de instabilidade: ocupação informal, rotatividade e falta de moradia.

A busca de soluções para essa problemática passa, necessariamente, por mudanças estruturais que envolvem além de vontade política, novos posicionamentos, não só dos grupos envolvidos, mas da população como um todo. Como tem sido observado por vários autores (Ghon, 1997; Antunes, 2003; Nabuco, 1999) ligados às ciências sociais, temas relacionados à produção/reprodução massiva da pobreza despontam com novas indagações à sociedade, levando-nos a repensar alternativas, rever avanços e encarar limitações presentes nos movimentos populares.

A sociedade moderna introduziu o domínio do capital escolar, em detrimento da sociedade tradicional, cuja reprodução social não se dava via títulos acadêmicos. Em meados do século XX, com a industrialização da economia e uma efervescência da urbanização, fez-se notar no Brasil uma grande demanda da população pela ampliação do acesso a educação formal, o que se refletiu na legislação.

Temos, pois, que após a Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases) observou-se a ampliação de vagas no ensino público, originando uma ampla representação das camadas populares na escola. Entretanto, o avanço quantitativo não se fez acompanhar por oferta de qualidade, causando descompasso entre as intenções que embasam as políticas de democratização do ensino e a realidade escolar vivenciada.

A vida escolar desses adolescentes se dá em estabelecimentos que deveriam ter a prática pedagógica interrogada em um exercício constante de apoiar e construir a reflexividade; nota-se que muitas vezes a identidade discente estabelecida e o sentido dos estudos, como parte de um projeto de vida, escapam a todos os atores envolvidos na *trama escolar*.

A contemporaneidade (e com ela nossas escolas) está inserida em propostas socializadoras e/ou educativas, tais como programa Escola Aberta, que oferece atividades lúdicas ou oficinas de artesanato entre outras, bem como atividades esportivas à comunidade nos finais de semana; Programa Escola Integrada - que a exemplo de outros estados e municípios - em Belo Horizonte introduziu a recepção dos alunos na própria escola, em horário contrário a matrícula regular, para atividades lúdicas e de socialização, além das refeições e cuidados necessários à permanência integral.

Inúmeras são as políticas públicas voltadas para o atendimento “educativo” das camadas populares (programas de transferência de renda mínima), nesse momento em que a precarização do emprego e a reprodução da pobreza atinge mais especificamente essa parte da população.

Em conformidade com tais programas está a frequência escolar, que condiciona o recebimento dos benefícios sociais pela família à participação escolar dos filhos. Mas é preciso questionar tais procedimentos, pois as escolas estão inegavelmente associadas às políticas socioeconômicas, evitando assim que sucumbamos à reprodução irrefletida, uma vez que a sociedade está centrada na manutenção de disparidades sociais.

Semelhantemente às questões acima citadas, observamos que desde os anos 1970, a crise do capital vem transformando a estrutura social; obviamente é um acontecimento que percorre outros países, mas dada a situação da América Latina, a sociedade brasileira vivenciou tais impactos de forma inexorável. A introdução do neoliberalismo desencadeou uma série de transformações para a classe trabalhadora e sua organização: reduziu-se postos de trabalhos formais, ampliou-se a ocupação informal como alternativa de sobrevivência, paralelamente a um crescente descrédito com relação à ação sindical. Dessa forma, notou-se um crescimento contínuo da ideia de solidariedade (não governamental) expressa em ações que gestaram o terceiro setor com ênfase nas ONG. (GOHN,1997).

Temos, pois, uma adolescência que vive e convive com um mundo do trabalho multifacetado, cuja lógica é volátil e demanda uma nova concepção.

É importante situar também que nos anos 1980, pós-ditadura, foi intensa a participação dos novos movimentos sociais (acentuadamente populares urbanos), ligados à igreja católica (Teologia da Libertação). E nesse contexto também foi promulgada a Constituição Federal de 1988.

Gohn (1997) observou que esses novos movimentos sociais se distanciam da luta de classes, vinculando-se a interesses específicos e não mais de coletividade. Dessa forma o Estado, em uma lógica neoliberal, divide as obrigações sociais com a sociedade civil, ocasionando o fortalecimento do terceiro setor e das ONGs. Sobrepõe-se, pois, a lógica da sobrevivência mínima e da competitividade que afeta todos os setores da sociedade.

É nesta realidade que se localiza a EMLGJ, cujas famílias de seus alunos estabelecem com ela uma relação marcada pelo discurso pró-escola, conforme observou Zago:

Nas camadas populares a relação com a escola é heterogênea, e com frequência também contraditória, ou seja, apesar do discurso marcadamente pró-escola, não a assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando comportamentos que podem ser caracterizados de contracultura escolar. (ZAGO, 2000, p. 30-31)

Alguns estudos (ZAGO E ROMANELLI, 2000) revelam a importância da presença familiar na condução da escolaridade do adolescente e observam que a maneira pela qual

investem no ensino-aprendizagem permeará a construção de projetos de futuro. Entretanto, apesar dessa produção se dar no contexto familiar e pessoal, não podemos deixar de citar que os equipamentos sociais disponíveis e demais categorias interligadas afetarão o modo de pensar desse adolescente e a forma com a qual ele se posicionará no mundo.

Temos, pois, que a escola é um importante viés, parafraseando Guimarães Rosa, uma *terceira margem do rio* que servirá de palco para a produção subjetiva e estabelecimento de projetos de vida. Sua proposta curricular, metodologia, avaliação e relações diversas fazem com que seja vivenciada como dinâmica e fundamental.

Desvelarmos a *trama escolar* é desvelarmos, conseqüentemente, como o adolescente significa esta relação em suas ações, palavras e como estas se efetivam em seus projetos de vida.

1.1 Vila Santa Rita e Regional Barreiro: cenário e contexto

Indubitavelmente, ao esclarecermos o conceito de adolescência que orienta esta dissertação, faz-se fundamental referenciar também o contexto no qual esses sujeitos estão inseridos: um adolescer que acontece em meio a desigualdades estruturais, privações materiais, marcado pela instabilidade do trabalho irregular, interrupção dos estudos e luta pela moradia, pois a região do Barreiro (BH) é palco de ocupações urbanas e é expressivo o número de residências em locais com precário saneamento básico. É, pois, nesse contexto, que os adolescentes sujeitos desta pesquisa, são desafiados a construir projetos de vida, experimentar a conquista da autonomia e se depararem com todos os enfrentamentos desse momento pessoal e sócio histórico.

A Vila Santa Rita localiza-se na periferia de Belo Horizonte, na Regional Barreiro, sendo considerada, de acordo com recente pesquisa realizada pela Prefeitura do Município de Belo Horizonte (MG) - 2004 – coeficiente de qualidade de vida –, como área de grande vulnerabilidade social. É importante ressaltar que a regional Barreiro, tem o início da sua história datado de 1855, ou seja, seu povoamento iniciou-se bem antes da inauguração da capital, Belo Horizonte, em 1897.

Em 1948, sendo prefeito o Sr. Otacílio Negrão de Lima, o Barreiro passou a ser considerado cidade satélite e, com a instalação da siderúrgica alemã Mannesmann em 1953 (atualmente VM do Brasil), a região teve sua população aumentada e foi palco de intensas

manifestações populares, principalmente por intermédio dos sindicatos e organizações religiosas.

Mais recentemente, em 1997, na administração do prefeito Patrus Ananias, criou-se o Distrito da Região do Barreiro. Apesar de existir um aglomerado industrial formado pelo Vale do Jatobá e Centro Industrial Olhos D'água, nota-se uma concentração comercial e de prestação de serviços na área central da região, deslocando para sua periferia um número significativo de bairros empobrecidos, vilas e ocupações urbanas.

Um elemento especial que se destaca na conjuntura socioeconômica mais global e que afeta sobremaneira a região é o desemprego; percebemos, cada vez mais, um contingente populacional que sobrevive da ocupação informal, apesar da região responder por 40% da arrecadação do valor adicional fiscal (VAF) de Belo Horizonte.

A Vila Santa Rita integra a regional Barreiro e sua ocupação inicial aconteceu na década de 80, sendo prefeito de Belo Horizonte o Sr. Sérgio Ferrara. Tal ocupação deu-se em um cenário marcado pela desigualdade na distribuição de renda, pela expansão urbana alicerçada no empobrecimento e na precarização do emprego, bem como pela ausência de políticas públicas efetivas que facilitassem o acesso das pessoas aos serviços básicos de infraestrutura urbana.

À precariedade dos serviços estruturais soma-se a ausência de perspectivas e oportunidades acadêmicas e profissionais, o que limita a consolidação de projetos de futuro que transcendam a inserção no mercado informal de trabalho, perpetuando a reprodução da pobreza e da exclusão social.

Somente a partir de 1990, a Vila Santa Rita passou a contar com atendimento médico realizado pelo posto de saúde do bairro vizinho (Bairro Vale do Jatobá) e com uma Escola de Ensino Fundamental, a já citada EMLGJ, localizada nos arredores e não no espaço da Vila. Essa escola atende também duas outras vilas e uma ocupação urbana denominada "Ocupação Camilo Torres". Nela encontram-se diversas famílias oriundas da Vila Santa Rita, que não tinham moradia e cujos filhos estudam na EMLGJ.

1.2 Desvelando o problema: e era preciso questionar o óbvio

Certamente muitas observações foram feitas pela autora ao longo da lida diária no cenário descrito. Entretanto, como nos ensina Molon (2003, p.79), coerentemente com os

pressupostos sócio históricos, Vygotsky “defendia a revisão permanente de teorias e práticas, acreditando que as relações sociais impõem novas formas de mediação, dependentes da cultura em que estão inseridas” e o pesquisador indaga, disseca o óbvio para fazer dali um saber construtivo e assim, em um questionamento conjunto, delineou-se o sujeito de nosso estudo.

Uma observação premente era o entorno da escola nos mostrando a fragmentação do curso estudantil que, de certa forma, associado à escassa mobilidade social, perpetuava condições de trabalho irregulares. Ou seja, o adolescente reproduzindo a situação familiar, acabando por retornar a escola trazendo o filho pequeno pela mão, não como opção, mas como único equipamento social disponível na região. Ação que é impulsionada também pelo novo paradigma da infância e adolescência (reafirmado pelo ECA) que estabelece a obrigatoriedade escolar e cuja matrícula e frequência à instituição educativa é controlada por mecanismos legais (no Município de Belo Horizonte por meio do formulário “BH na escola”) e imputa à família responsabilidades e consequências no possível descumprimento.

Tal observação impulsionou-nos a questionarmos o papel desempenhado pela *trama escolar* na construção dos projetos de vida desses adolescentes. *Trama escolar*, aqui entendida como relação dialética desenvolvida entre os atores envolvidos na práxis escolar. Para tal, partimos da premissa vygotskyana que nos aponta a importância fundamental do social na constituição do sujeito e conseqüentemente na construção de seus projetos de vida, conforme observaram Aguiar; Bock e Ozella:

...o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2002, p. 168/169)

A possibilidade de intersecção entre presente e futuro pretendida por esse trabalho poderá permitir aos diversos profissionais envolvidos com a educação de adolescentes, alguns subsídios para a ampliação dos recursos e dos debates sobre os rumos da sociedade/escolaridade e como esta tem se relacionado com esse sujeito. Se o adolescente busca uma inserção e posicionamento no mundo profissional e uma construção de si, em termos pessoais e ideológicos, afirmamos também, dentro da premissa Vygotskyana, que a autoconsciência do homem é atravessada pelas condições concretas de existência.

1.3 Para questionar, desvelar e compreender: metodologia sócio-histórica

Para emprendermos a compreensão necessária proposta por esta dissertação e para abordarmos o adolescente em sua totalidade, dialeticamente inserido no meio social em que vive, optamos pelo método dialético - em consonância com a teoria sócio-histórica. Dentro desta perspectiva teórico-metodológica a pesquisa é concebida como relação, sendo que a mediação e a interlocução são instrumentos possibilitadores de novas aprendizagens, novas sínteses superiores estabelecidas pelo sujeito. Acreditamos, pois, que apoiados pelos pressupostos vygotskyanos poderemos fazer o necessário aprofundamento da temática a ser abordada e, assim, compreendermos como esse adolescente lida com a construção de projetos de vida, em um mundo altamente desordenado e cujas relações de trabalho sofreram alterações drásticas. Bem como, em que medida a *trama escolar* impacta tal lida e construção.

Inicialmente fizemos uma pesquisa documental em fontes primárias, visando a coleta de dados sócio-familiares por meio do SGE (Sistema de Gerenciamento Escolar) disponibilizado pela escola. Analisamos as matrículas realizadas em 2009 para o 2º e 3º anos do 3º ciclo de formação a ser cursado em 2010. Analisamos também dados dos alunos concluintes do 3º ciclo de formação nos anos de 2002 e 2006.

O recorte dos anos 2002 e 2006 nos deu informações de faixas etárias distintas: 21/22 anos e 17/18 anos aproximadamente, o que nos permitiu apontamentos sobre a inserção escolar e profissional desses adolescentes, bem como dos impactos da *trama escolar* em tais construções. Apesar da idade dos ex-alunos ultrapassar a contemplada como adolescência pelo ECA, salientamos que nossa intenção ao entrevistá-los foi verificar as impressões memorizadas a respeito da *trama escolar* no período em que eram alunos e adolescentes na E.M.L.G.J, trazendo assim, em forma de relato, os sentidos construídos por eles na vivência estabelecida .

Analisamos ainda os demais documentos disponibilizados pela escola: PPP (Projeto Político-Pedagógico), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PAP (Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico), visando coletar informações sobre o contexto e forma de organização da instituição escolar oferecida aos sujeitos de nosso estudo.

Como segundo passo da pesquisa, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas objetivando colher informações que foram categorizadas e compreendidas mediante a análise de conteúdo. Foram entrevistados onze alunos e nove deles participaram do grupo focal. Eles

estavam cursando o 2º e 3º anos do 3º ciclo de formação e dois deles haviam concluído o ensino fundamental, um deles em 2006 e outro em 2002.

Buscamos compor o grupo de sujeitos a serem entrevistados da seguinte forma:

- 50% dos sujeitos: alunos cursando o 2º ou 3º anos do 3º ciclo de formação.
- 50% dos sujeitos: ex-alunos cursando Ensino Médio ou sem vínculo estudantil no momento da entrevista.
- 50% dos sujeitos do sexo masculino e 50% do sexo feminino

Como terceiro passo da pesquisa, e ainda visando informações mais acuradas, utilizamos o grupo focal, entendido aqui como uma ferramenta em pesquisa qualitativa que tem alcançado importância junto a pesquisadores de diversas áreas que trabalham questões sobre o homem, sua relação com o meio, seu comportamento e subjetividade. Ao trabalharmos com o grupo focal, salientamos que o conhecimento e os afetos trazidos pelos participantes estão intimamente associados à sua inserção social.

O grupo focal foi composto por alunos do 2º e 3º anos do 3º ciclo de formação da EMLGJ, anteriormente referida e foi desenvolvido com nove sujeitos, dentre os vinte primeiros selecionados pela pesquisa documental (por meio do documento SGE acima descrito) e que demonstraram interesse na participação. O trabalho foi realizado em três sessões com duração prevista de 01h30min e aconteceu em sala disponibilizada pela direção da EMLGJ, no horário da tarde.

Ao optarmos por tratarmos as informações mediante a análise de conteúdo, entendemos sua adequação à pesquisa qualitativa, permitindo-nos estabelecer eixos temáticos, optamos pelo método dialético - em consonância com a teoria sócio-histórica. Dentro desta perspectiva teórico-metodológica a pesquisa é concebida como relação, sendo que a mediação e a interlocução são instrumentos possibilitadores de novas a a partir dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e no grupo focal. Entendemos também que é uma opção adequada ao problema anteriormente descrito, da mesma maneira que os entrevistados e os selecionados para o grupo focal coadunam-se com os objetivos propostos pelo estudo.

Segundo Machado (2002) a análise de conteúdo desenvolveu-se no decorrer do tempo, passando de uma utilização, inicialmente afeita às descrições objetivas, sistemáticas e quantitativas em meios de comunicação, chegando hoje a ser empregada como análise de material qualitativo.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro apresentamos a questão da pesquisa, o contexto no qual foi realizada e a escolha teórico-metodológica; no segundo é feita a discussão sobre a adolescência em camadas populares à luz da teoria sócio-

histórica em Vygotsky; no terceiro capítulo procuramos articular a atual conjuntura do mundo do trabalho com o processo da adolescência nas camadas populares; e o último capítulo é reservado à abordagem metodológica, no qual apresentamos a triangulação de estratégias para a coleta das informações e a análise do material obtido nos documentos estudados e na narrativa dos adolescentes nas entrevistas e no grupo focal. Em seguida são feitas nossas considerações finais.

2 A ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

“Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emitilo.”

(Vygotsky, L.S, 2001, p.481)

2.1 Adolescência contemporânea

A adolescência, tomada aqui como contemporânea, é a adolescência brasileira urbana e inserida em camadas populares. Dentro da pluralidade atual, existem vários demarcadores para a adolescência produzidos por instituições tais como a Organização Mundial de Saúde – OMS e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, entretanto, elegemos aqui como demarcação da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal 8.069/90), que define como adolescente as pessoas entre 12 e 18 anos e os coloca como sujeitos de direitos.

Entretanto, apesar do grande avanço instaurado pela Lei, a lógica desenvolvimentista continuou presente, dificultando a passagem destes adolescentes à categoria de sujeitos, autores e agentes de suas histórias.

A adolescência contemporânea é, pois, feita por sujeitos de direitos que têm prioridade absoluta nas políticas públicas, mas que são reafirmados via ECA como pessoas em desenvolvimento e marcados pela historicidade, como diz o artigo 6º “na interpretação desta Lei levar-se-á em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 1990)

Ainda citando o ECA no seu artigo 3º “considera-se criança para os fins desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL,1990).

O ECA vem norteando pela sua definição de adolescência as concepções e ações públicas e/ou privadas voltadas a esse público específico. Analisando o texto legal, é possível observarmos que contradições típicas da pós-modernidade estão presentes, pois coexistem nele o enfoque desenvolvimentista que tira do adolescente sua categoria de sujeito e autor da história, ao mesmo tempo em que permite sua ascensão enquanto sujeito de direitos que pode

se expressar e fazer escolhas no tempo presente, desde que estas resguardem seu “desenvolvimento” global. Os marcadores etários são arbitrários, pois não levam em consideração a vivência do sujeito e o fato de que a adolescência é pautada na cultura e na inserção social dos adolescentes. Coerentemente com a teoria sócio-histórica, podemos afirmar que a adolescência é construída socialmente e não dada a priori.

Interrogar-nos sobre esta adolescência leva-nos, pois, a um questionamento do mundo contemporâneo, de suas relações socioeconômicas e, conseqüentemente, de suas formas de subjetivação. Tal posicionamento conduz-nos aos modos de vivência e à indagação de como se dá o adolecer dos sujeitos de nosso estudo, lembrando que sua inserção em camadas populares significa uma inserção que limita o acesso a bens materiais e simbólicos, cuja luta pela moradia e instabilidade ocupacional de seus pais e familiares é um drama constante. De certa forma, é como se tais fatores os deixassem em constante estado de alerta, em uma indagação premente sobre o futuro, em uma observação cotidiana sobre as impossibilidades de avançar para além da sobrevivência, estabelecendo estratégias para a concretização de seus projetos e sonhos.

Ora, ao mesmo tempo em que a contemporaneidade aproxima os diferentes modos de vida do mundo todo, criando a necessidade do consumo exacerbado via uma tecnologia cada vez mais sofisticada, paradoxalmente a aparente globalização expõe as desigualdades profundas na distribuição de riquezas e acesso aos bens simbólicos e materiais. Tal paradoxo acaba por confrontar o adolescente das camadas populares com as dificuldades frente à construção de seus próprios projetos de vida.

A observação de Gonçalves ajuda-nos a compreender a complexidade da adolescência na atualidade e como ela está entrelaçada a questões que vão muito além de uma etapa do desenvolvimento:

A desigualdade é intrínseca ao capitalismo. A modernidade procurou não evidenciar isso e ideologicamente proclamou a igualdade. A pós-modernidade, entretanto, reconhece, ratifica e naturaliza a diferença. Não no sentido progressista, mas em seu caráter inexorável. (GONÇALVES, 2005, p.99)

Observamos que a adolescência no mundo atual apresenta uma multiplicidade de faces, sendo necessário explicitar que o paradigma desenvolvimentista não contempla tal vivência, pois ignora que o acesso a bens materiais e simbólicos por esse adolescente estará atrelado às suas condições concretas de existência, e ainda, que o contexto sócio histórico atravessa os modos de produção de sentido dos adolescentes sobre suas experiências e, não

menos importante, que sendo o adolescente um sujeito ativo ele transforma o contexto sócio histórico assim como é transformado por ele.

Com relação a essa temática, Oliveira (2005, p.50) observou que “no indivíduo está sintetizado a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a generacidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se”. Ou seja, é por força das mediações estabelecidas pelas relações sociais que esse adolescente construirá seus processos de subjetivação, apropriando-se do que lhe é singular em contato estrito com a universalidade, mas, todavia, uma relação que se dá na particularidade, na comunidade em que ele está inserido. Dependerá dessa relação as atribuições e construções de sentidos que ele fará ao longo de suas vivências. Como comunidade entendemos aqui os equipamentos sociais disponíveis: escola, centros culturais, moradia, igrejas entre outros locais frequentados por ele. A construção subjetiva do adolescente será, pois, sempre uma relação dialética e dialógica entre interno e externo.

Ao analisarmos a temática da adolescência, segundo César (2008), observamos que no decorrer da era moderna, a adolescência sempre esteve relacionada à ideia de crise, problema e turbulência hormonal. Graças a essa produção científica sobre a adolescência, foi forjado também o seu negativo: aquilo que a adolescência não deveria ser, o modelo do qual deveria afastar-se; assim, a busca enfática era em direção à conduta normal que refletiria em um futuro adulto, realizado e feliz. Ao apregoar-se essa imagem de adulto, perdia-se de vista que este também não é condizente com a realidade atual. Ora, o adulto de hoje passou a valorizar a juventude e a apresentar dificuldades na execução de tarefas que comportem autoridade, pois o modelo jovem é enaltecido como a época *per si* da felicidade possível. Diante disso, como ter um modelo de adulto equilibrado e feliz para ser seguido?

Como exemplo de contradição, anteriormente citamos o texto legal do ECA (1990). Na legislação brasileira, ainda podemos verificar as contradições ligadas à possibilidade de votar nas eleições aos dezesseis anos, mas nesta mesma idade ele não pode obter a carteira de habilitação para dirigir um automóvel. Com tais ilustrações, citamos o fato de que o adolescente ser considerado um sujeito de direitos não faz dele uma pessoa capaz de participação política eficaz ou de decisão na vida cotidiana, como se ele fosse afastado da cena presente e remetido à condição de vir a ser. Desse modo, fica o adolescente retirado do tempo presente.

César ilustra bem tal contradição:

Quase cem anos após os trabalhos pioneiros, as características que definem a adolescência, isto é, aquele conjunto de conceitos amplamente difundidos e aceitos, presentes tanto nos textos científicos como no senso comum, ainda se amparam em

uma idéia de negação: o conceito de adolescência caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo não é. (CESAR, 2008, p.73)

Assim ressaltamos que o objeto do presente estudo é a adolescência múltipla, marcada pelas diferenças e pela inserção social em camadas populares. Pretendemos, então, desconstruir a ideia de que exista uma gama de competências e habilidades universais a serem construídas durante a adolescência para que se possa chegar a um produto final, a fase adulta, cujas características também estão prévia e universalmente postas. Nesse sentido, observou César (2008, p.17) que: “desde sua invenção pelo discurso científico, a ideia de adolescência esteve centrada na dialética da produção de um indivíduo adulto ideal”.

Dessa forma, a adolescência que tratamos aqui, traz a marca da expansão e inúmeras possibilidades de devir, sendo, pois, atravessada pelo contexto sócio histórico e pelas relações socioeconômicas e culturais de seu grupo de pertencimento, bem como pelos fatores: condição de moradia, ocupação, escolaridade e modelo de instituição escolar oferecidos. Consideramos também que o adolescente é um sujeito do tempo presente capaz de intervir e modificar, de certa forma, a sua realidade, pois ele é construtor de relações sociais.

Ou seja, ao longo do seu crescimento, o adolescente vai elaborando o conhecimento de si e do mundo, não como cópia irrefletida do que lhe é oferecido, pelo contrário, suas elaborações são distintas e peculiares, dadas por meio da sua relação com o outro. Desse modo é construída sua subjetividade.

Ao articularmos todos esses fatores evitamos uma compreensão limitada da temática do adolescente, reportando-o ao status de sujeito que, ao transformar-se, provoca transformações no contexto em que está inserido, apropriando-se de suas vivências no tempo presente e forçando assim, o esgotamento do discurso anteriormente citado, que registra a adolescência como fase preparatória para a metamorfose, em um modelo ideal de adulto estabelecido hegemonicamente. Neste sentido nos apoiamos em Vygotsky (1999, p.72) quando este afirma que “o homem é um ser social: um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo.”

2.2- Considerações sobre a adolescência no mundo contemporâneo

O termo pós-modernidade (que surgiu entre o final dos anos 60 e meados da década de 70), na presente dissertação é tomado emprestado de Heller (1998) e traz em si a marca da imprecisão e da pluralidade. Um pluralismo ilimitado que expressa uma mensagem simples, conforme observou o autor:

... vale tudo. Não é um slogan de rebelião, nem é o pós-modernismo de fato rebelde. “Vale tudo” pode ser lido da seguinte maneira : você pode se rebelar contra qualquer coisa que queira, mas me deixe a mim me rebelar contra a coisa determinada que eu quero. Ou, alternativamente, não me deixe rebelar-me contra nada, porque eu me sinto completamente à vontade. (HELLER, 1998, p.200)

Todavia salientamos que não fazemos aqui apologia ao termo, pois, entendemos que a grande maioria da nossa sociedade não teve, ainda, acesso pleno à proposta da era moderna. Entretanto, é nossa observação que esta mensagem chamada pós-moderna, aparentemente simples, marca de forma complexa a nossa maneira de ser no mundo: a ampliação e surgimento de novos limites, a urgência do tempo, o afrouxamento das relações, as mudanças na organização do trabalho e o consumismo exacerbado como novo paradigma social. São esses os elementos que contribuem para a angústia e ansiedade que perpassam o nosso cotidiano.

Ao aprofundarmos a temática da adolescência notamos que a partir dos anos 1970 teria início o esgotamento da concepção preparatória para a vida adulta, estável, feliz, produtiva e participativa. Aspectos ligados ao advento da pós-modernidade contribuiriam para tal; notoriamente, projetos familiares são questionados, instituições são percebidas como não dotadas de solidez e adultos iniciariam uma busca intensa pela concretização de seus anseios pessoais em detrimento do grupo familiar.

Vimos, pois, proliferar na década de 80, uma literatura mormente conhecida como autoajuda, voltada para o grande público e que orientava o individualismo, a busca pessoal da felicidade e que, de certa forma, colaborava para o incremento do consumismo como forma de afirmação em um mundo de mudanças vertiginosas.

Essa nova visão projetada nos adolescentes o sonho da felicidade possível e a idade jovem é exaltada por si mesma, em extrema consonância com os tempos pós-modernos. Segundo César:

A partir do momento em que se percebe mais claramente a fragilidade e o esfacelamento das instituições, o modelo de adolescência construída pela nova literatura desloca-se para o plano da intimidade, estimulando um narcisismo que perpassa todas as relações em que o adolescente está envolvido: com seus pais, com a escola e com seus pares. (CESAR, 2008, p.152).

De acordo com Hall (2003), o sujeito que na era moderna era centrado e estável, declinou, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável na sociedade.

Ainda na observação do autor “o sujeito “do Iluminismo”, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas fragmentadas, do sujeito pós-moderno.” (HALL, 2003, p.46)

Assim, não podemos falar de adolescência, hoje, sem trazer à tona essa marca contemporânea que a identifica e a coloca em simetria com a contemporaneidade, tendo subjacente também os reflexos dessa nossa época em seus processos de subjetivação. Como citamos anteriormente, as adolescências são múltiplas, não podendo ser apreendidas em um modelo padrão. Cabe também atentarmos para o fato de que as intensas mudanças no mundo atual convergiram para uma adolescência que segue o mesmo curso: desformatada, descentrada, aberta e ao mesmo tempo, carente de modelos ou opções seguras para pensar o futuro, uma vez que, até mesmo o mundo do trabalho, passou por mudanças vertiginosas.

Não é possível hoje, ao adolescente, observar caminhos profissionais seguros, pois, principalmente nas camadas populares, o desemprego e a ocupação informal são a manifestação mais precisa de sobrevivência. Nem mesmo a escola serve de padrão de estabilidade para suas projeções de vida. Ao mesmo tempo em que a globalização e seus efeitos parecem aproximar o mundo todo, para o adolescente inserido em camadas populares ficam mais explícitas a distância e a impossibilidade de acessar determinados bens materiais e simbólicos, tendo que estabelecer novos sentidos para essa relação, pois, concretamente, ou melhor, na vida concreta, tal acesso não se realiza.

Nesse sentido considerou Hall:

...Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas”- como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens- entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo.(HALL, 2003, p.74)

Buscamos contextualizar nesta dissertação o adolescente das camadas populares inseridos no mundo pós-moderno. Para tanto, buscamos elementos na teoria sócio-histórica e nos deparamos com a pertinência dos conceitos vygotskyanos, que apesar de elaborados no

século passado, instrumentalizam e ressignificam a compreensão da temática abordada. Já naquela época, Vygotsky ensaiava a concepção do que hoje chamamos de processos de subjetivação, apontando para a atualidade de seu pensamento.

Segundo Loos (2007) a concepção de Vygotsky mostra-nos que, a subjetividade, em seu contínuo processo de construção, seria peculiar a cada ser humano, pois, varia de acordo com os eventos constituintes da história particular do sujeito, mas estaria também atrelada à humanidade em geral e ao desenvolvimento desta. Estaria, pois, a afetividade contemplada nas funções psicológicas superiores, estando sentimentos e pensamentos reciprocamente atravessados um pelo outro, potencializados pela vontade. Salientando que nenhuma função psicológica superior acontece fora das relações sociais.

Dessa forma, a tríplice natureza (sentimento, pensamento e vontade) social da consciência ou personalidade do adolescente seria historicamente construída no contexto ideológico, psicológico e cultural, sem desconsiderar o biologicamente constituído. (MOLON, 2003).

Para Vygotsky (1996) a crise da adolescência está associada à necessidade que os adolescentes têm de tornarem-se pessoas que compreendem e lidam, dialeticamente, com as forças da natureza e com as diversas relações sociais em que estão envolvidos. Sendo que eles têm, nessa época, como tarefa decisória, identificar seus interesses e escolherem sua profissão. Ora, observando que a contemporaneidade está envolvida em aspectos pós-modernos, podemos dizer que a adolescência é uma crise inserida em uma crise maior, uma tentativa de organização em um mundo altamente volátil e desorganizado.

Temos, pois, que compreender a subjetividade do adolescente inserido em camadas populares, e isto significa compreender, conseqüentemente, o mundo no qual ele vive como verso e reverso de um mesmo acontecer. Na observação de Bock (2002, p.22) “a compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia elementos para a constituição psicológica do homem”.

Sabemos também, segundo Vygotsky (1999), que o homem é um agregado de relações sociais e que estas passam de interpessoal a intrapessoal. Assim, nos deparamos com a indagação de como se dará a construção da adolescência, especialmente para os sujeitos do nosso estudo.

Na atualidade, não podemos pensar em interesses, profissão, projetos de vida e escolaridade desvinculados do mundo do trabalho, marcado que está pela informalidade e sobrevivência cada vez mais atrelada aos postos informais; além da observação de que os

riscos do mercado de trabalho assolam, especificamente, as camadas populares das quais fazem parte os adolescentes, sujeitos deste trabalho e anteriormente citados.

De acordo com a teoria sócio-histórica, as tarefas do adolescente estão diretamente relacionadas à sua inserção social, sendo diferente a estruturação da personalidade de cada um, em relação com o meio circundante, não em termos de atraso, demora ou antecipação de etapas, mas unicamente estruturas diferentes. Citando Vygotsky:

La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida em um estágio de desarrollo mas temprano, se trata simplemente de um adolescente com outro tipo de desarrollo de su personalidad, com outra estructura y dinámica de su autoconciencia. (VYGOTSKY, 1996, p.239).

A citação acima mostra-nos que a pertença histórico-cultural marca fortemente a subjetividade do sujeito. Entretanto, cada situação vivida por ele é única, demarcada por sua trajetória particular nesse universo sócio histórico. E é exatamente esse momento particular que diferenciará o redimensionamento e a resignificação dados pelo sujeito a essa vivência. Vivência então, tomada como ímpar e formativa de sua singularidade subjetiva.

2.3 A construção da adolescência em camadas populares

Iniciamos nossas observações recorrendo a Ozella:

Para a psicologia sócio-histórica não há uma adolescência natural. A adolescência foi constituída pelos homens, em suas relações sociais. As características das adolescências também são constituídas nestas relações sociais. (OZELLA, 2003, p.208)

Por meio deste e de outros autores, ponderamos que a adolescência contemporânea é múltipla, portanto constituída a partir da inserção social de cada sujeito e do consequente acesso deste aos bens culturais e simbólicos.

Tal premissa é baseada na Teoria sócio-histórica e tem em Vygotsky seu ponto nodal. O pensamento de Vygotsky está ancorado dentro da psicologia soviética, conforme observou Gonzalez Rey (2004):

Essa psicologia assume o marxismo de forma oficial e real, pois seus principais autores encontram na dialética e na representação do homem, feita por Marx, as

ferramentas fundamentais para uma transformação profunda da psicologia, que lhes permite, pela primeira vez no contexto da psicologia de sua época, compreender o social como parte constituinte da psique humana. O conceito de psique separa-se totalmente do conceito de uma essência humana inerente ao indivíduo. (GONZALES REY, 2004, p.24)

Ora, o adolescente vive um período privilegiado do pensar, da construção lógica, em comparação com idades anteriores. Ele correlaciona, pois, as necessidades do seu organismo com as necessidades culturais superiores, de cuja síntese se dará a construção dos interesses.

Mas, dentro do posicionamento Vygotskyano, vale salientar que as condições concretas da existência desse adolescente, ao permitir ou impedir o acesso a bens materiais e simbólicos, tem implicações diretas na formação dos interesses e no papel que os mesmos terão na origem e realização de tarefas associadas à idade de transição: escolaridade, profissão, vínculos familiares e sociais. Fatores associados à construção da personalidade e nova concepção de mundo: síntese superior estabelecida pelo adolescente.

Na obra vygotskyana, funções psicológicas superiores estão relacionadas (Molon, 2003) a operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal. Vygotsky, em sua época, já postulava um sujeito histórico, no qual o funcionamento psicológico se fundamentava nas relações sociais entre o indivíduo e o exterior, conforme observação de Oliveira (1992), sendo que o sócio histórico é um processo que permite ao sujeito constituir-se. Ora, na sua postulação de personalidade está implícita a subjetividade e os processos de subjetivação, conforme os concebemos hoje. Tal compreensão nos aponta mais uma vez a atualidade da obra vygotskyana para o estudo da adolescência contemporânea, apesar de épocas tão distintas.

Nesse sentido, comentou Molon:

Na dimensão da subjetividade encontra-se a consciência, a vontade, a intenção, a afetividade, o pensamento, etc. Por isso, Vygotsky ao lidar com a consciência, com as funções, estruturas lógicas e processos psicológicos superiores está definindo claramente uma concepção de sujeito e de subjetividade que não está explícita na sua obra.(MOLON, 2003, p.120)

Ainda na observação da autora, Vygotsky postula a conversão das relações sociais em funções psíquicas, o que traz para nós a certeza da importância dos grupos referenciadores no processo de subjetivação dos adolescentes, ora sujeitos desse estudo. Assim, concordamos com Molon:

Neste sentido, o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo. (MOLON, 2003, p.116)

Desta forma, temos que os novos paradigmas sociais, revestidos de pós-modernidade, modificam conseqüentemente a forma pela qual os adolescentes buscam a inserção na comunidade e quais referenciadores serão utilizados por eles em seus processos de subjetivação.

Assim, de acordo com as considerações de Ozella (2003):

Comprendermos a construção da identidade do sujeito como um processo contínuo, fruto de sua pertinência ao grupo social em que concretiza suas relações de produção de si mesmo e da realidade na qual se insere. O projeto de vida de um sujeito contém, portanto, as possibilidades criadas nessas relações: embora se referindo a um futuro, é no presente que são construídas suas formas; estas têm, por limite, a amplitude que a realidade presente lhes confere. (OZELLA, 2003, p.212)

Acreditamos, pois, ser papel da ciência contribuir explicitamente para o desenvolvimento humano, concordando com Shuare que a ciência precisa explicitar qual a sua concepção de mundo e de homem “el hombre nunca es solo objeto; es, al mismo tiempo, el sujeto de las relaciones sociales; siendo el producto de la sociedad, es también quien la produce” (SHUARE, 2002, p.22).

Ora, ao pensarmos a adolescência inserida em camadas populares, e tomando Vygotsky como nosso referencial, precisamos observar como que ele, ao desenvolver uma visão histórico-cultural do psiquismo, necessitou transcender o conceito de determinismo causal, atentando para que a mudança qualitativa da psique esteja associada à mudança do social, ambos numa relação complexa de intercâmbio e constituição recíproca. (GONZALEZ REY, 2002).

Dentre os equipamentos sociais com os quais os adolescentes supracitados interagem destaca-se a escola, por ser, principalmente, parte da rotina desses, e local privilegiado de trocas e encontros entre pares de idade. Observamos, pois, que é palco de manifestação da subjetividade social, pois esta é manifestada, segundo Gonzalez Rey (2004), nas produções sociais, nos diversos aspectos da vivência do sujeito, demonstrando então, que nada é hegemônico, que cada grupo e cada indivíduo, por sua vez, lidará e produzirá sentidos de acordo com seu enredo pessoal, cultural e histórico.

Vygotsky aponta-nos a necessidade de compreendermos o sujeito e a subjetividade na realidade e na vida social, observando a importância do reconhecimento pelo outro como fundamental para a constituição do sujeito e da sua personalidade. Os outros nessa relação

podem também ser entendidos como atuação não direta, como representantes das práticas sócio-culturais, não necessariamente passando pelo observável e pela interlocução imediata.

Nesse sentido, segundo as observações de Molon (2003):

(...) ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente. Eu me torno o outro de mim e me constituo a partir do outro. Então, subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu. (MOLON, 2003, p.120)

Considerando Gonzalez Rey (2004), podemos afirmar que os adolescentes inseridos em camadas populares organizam seus processos de subjetivação conectados a vários fatores interdependentes, entre eles o econômico. Dessa forma, a escolaridade seria um fator presente em tal interdependência. Obviamente não podemos esquecer que os fatores medo e insegurança coincidem nessa rede. Como, pois, o adolescente teria condições de percorrer um caminho que o coloque em uma nova ordenação de si e do outro, uma ordenação positivada de si? De que maneira alcançará novos patamares de ação e atividade, representantes per si, do sujeito subjetivo?

As formas de expressão desse adolescente, exatamente elas é que poderão dizer de seus processos subjetivos e de como a *trama escolar* coopera nesse processo. Pois esse adolescente é sujeito dialeticamente individual e social, com inserção histórica, mas que não lhe garante estabilidade.

O adolescente inserido em camadas populares é um sujeito relacional, capaz de agir em seu meio social e nele provocar ações, congruentemente com sua condição pessoal. Temos, pois, que o sujeito vivencia mudanças, tais como ganhos, etapas, momentos e rupturas no seu processo de crescimento. Entretanto, todas elas são familiares à sua rota e passam a agregar uma rota contínua, na qual sempre serão produzidos novos sentidos subjetivos.

Na observação de Gonzalez Rey (2004, p.175): “as dimensões da subjetividade social aparecem de forma implícita e diferenciada nas expressões do sujeito e nos sentidos subjetivos que configuram sua subjetividade individual.”

O que mais uma vez, apesar da diferença estabelecida por épocas tão distintas, nos leva à Vygotsky quando ele nos diz que “o mecanismo de partida e execução, a vontade, é o produto de relações sociais” (VYGOTSKY, 1999, p.42). Observamos então, que os sentidos que o sujeito estabelece, transcende significados cristalizados e transforma seu redimensionamento em projetos de vida. Salientando que tais sentidos são construídos dialeticamente em um contexto sócio-histórico.

2.4 Construção de sentidos e adolescência em camadas populares: matizes na trama escolar

Entendermos o que vem a ser *trama escolar* é fundamental para compreendermos os sentidos produzidos pelos adolescentes, ora sujeitos do nosso estudo. Trama tem origem no latim e é um vocábulo dicionarizado como enredar, tecer e entrelaçar. No sentido de tecer é associado à tecelagem de tapetes na urdidura. Sendo que urdidura por sua vez, é vocábulo dicionarizado como sendo um conjunto de fios de mesmo comprimento, reunidos paralelamente no tear, por entre os quais se faz a trama. Temos também, que a urdidura é extremamente importante, pois os nós são amarrados nela e é essencial aplicar a tensão correta para que o tapete seja tecido sem rugas. As franjas colocadas nas extremidades dos tapete servem para que os nós e a trama não se soltem ou desenredem.

É, pois, à exemplo da urdidura, que significados vão sendo analisados e ressignificados na *trama escolar*. Nessa relação mediada por todos os atores nela envolvidos, a tensão aplicada aos nós seria dada pelas emoções e afetos desenrolados no seu interior.

Assim, todos os fios: alunos, professores, conteúdos curriculares, programas e projetos governamentais inseridos e estabelecidos no interior da escola e a significação estabelecida por pais e comunidade da dita escola, apresentam o mesmo comprimento/importância, e estão sistematicamente atados à trama/urdidura, complexificando e ajudando o adolescente a construir sentidos singulares, em uma leitura particular da relação estabelecida no interior da *trama escolar*. Sentidos que serão, portanto, fruto da dialética entre o singular e o plural. Esta trama fará parte do enredo, da história desse adolescente, com maior ou menor força, mas certamente, entrelaçando significados cristalizados com ressignificações feitas por ele, em uma nova e dinâmica produção de sentidos.

Acreditamos que o nosso entendimento de *trama escolar* é condizente com a teoria vygotskyana, apesar de não ser um conceito previamente desenvolvido, uma vez que Vygotsky postula que o sujeito se constrói na mediação com o social, estabelecendo com o meio circundante sempre uma relação dialética. Entendemos, então, que a *trama escolar* é um contexto social e mediado, que resulta da ação concreta dos atores nela envolvidos, que coletivamente a (re)organizam, tendo em vista também contextos mais amplos e ideológicos. É, pois, micro e macro, singular e plural.

A condição de humanização das pessoas é resultado de complexas relações sociais, nas quais se inserem e participam ativamente. Por intermédio dessas conquistas podem

acontecer saltos qualitativos na forma de apropriação da realidade, bem como na maneira de estabelecer as diversas relações (ZANELLA, 2004).

Entendemos que nossa elaboração sobre a *trama escolar* encontra eco na mesma autora quando ela diz:

A possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracterizam como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença. (ZANELLA, 2004, p.129)

A produção referenciada em Vygotsky é imensa, entretanto no seu conjunto ainda é pequena a notoriedade dada ao conceito de sentido (Barros 2009). Todavia a visibilidade desse conceito é fundamental para esta dissertação de mestrado que pretende discutir a adolescência em camadas populares e os impactos da *trama escolar* na construção de seus projetos de vida.

Na observação de Oliveira (2003):

Conforme tem sido constantemente mencionado a respeito da obra de Vygotsky, suas condições de produção- vida extremamente curta, período prolongado da doença que o levou à morte, grande número de textos não publicados, alguns textos publicados em mais de uma versão- e sua própria natureza de “obra inacabada” fazem com que não se encontrem fontes únicas e consolidadas em seus escritos sobre temas específicos que tenham sido por ele tratados. Isto é, para compreender suas postulações sobre determinado tema, é necessário estudar vários de seus textos, buscando referências muitas vezes esparsas sobre o tema em questão, e analisar conceitos correlatos que possam iluminar suas concepções. (OLIVEIRA, 2003, p. 16)

É importante pontuarmos que Vygotsky desde o início pretendia uma dialética, indo contra a polarização, vigente em sua época, de uma psicologia afeita tão somente aos fenômenos físico/biológicos e, outra, condicionada tão somente à transcendência. O cogito cartesiano “penso, logo existo” não encontrou eco em Vygotsky, pois este pretendia a superação da cisão corpo x mente, optando por compreender corpo, mente, cognição e afeto de maneira interligada e dialética. Em idos de 1924, já pretendia a concepção do pensamento humano como um todo complexo e compreendido dentro da afetividade-volitividade.

Na tentativa de construir uma teoria que desse conta da dialética da existência humana, Vygotsky apoia-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels e, segundo Barros (2009), foram pontos fundamentais na construção vygotskyana: a consciência como objeto de estudo da psicologia, as relações sociais como um explicativo e a historicidade dos processos psicológicos. Dessa forma, ele avançou para que, na década de 30, estabelecesse a relação

entre pensamento e linguagem no estudo da consciência e conseqüentemente o conceito de “sentido” passa a fazer parte de sua teorização.

Para Barros o sentido pode ser definido “como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada.” (BARROS, 2009, p.178)

É, pois, uma produção singular que se dá nas práticas sociais. Daí inferirmos sua multiplicidade e nesta multiplicidade a integração do afetivo e cognitivo, retirando-se do termo toda e qualquer dicotomia (BARROS, 2009).

Uma vez que Vygotsky combatia a dualidade na concepção da natureza humana, postulava, pois, que o desenvolvimento das emoções seguia os pressupostos das funções mentais superiores, exclusivamente humanas. Colocava também a necessidade de estudarmos o funcionamento do sujeito em quatro planos: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético. Assim, abrangemos os aspectos relativos à história da espécie humana, do indivíduo enquanto espécie, da sua relação histórica com seu grupo cultural e a história única, individual, que diz respeito à experiência singular desse sujeito, nesse momento histórico (OLIVEIRA, 2003).

Ainda na concepção de Oliveira:

O sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido). (OLIVEIRA, 2003, p.19)

Se a vivência do adolescente, sujeito de nosso estudo, ao mesmo tempo em que é cultural e histórica, também é singular (microgenética), cabe a nós compreendermos que o afeto e a cognição são dimensões dialeticamente interligadas e que mutuamente interferem na formação da consciência e nas opções e projetos de vida estabelecidos pelo sujeito. E ainda, que, certamente, a *trama escolar* e toda a carga de significados cristalizados na instituição educativa contribuirão sobremaneira para a formação de sentidos sobre a escolaridade desse sujeito.

O sentido não está localizado em nenhuma instância, ele é uma produção do sujeito em sua prática social, na qual se articulam suas experiências anteriores e atuais. O sentido é um todo, no qual interagem a cognição, o afeto e as vivências pessoais e coletivas do sujeito.

Antes de tudo, o sujeito se expressa nos processos sociais de subjetivação. Ele é um constante produtor de sentidos no contexto em que vive e essa produção só é possível porque ser sujeito implica em posicionar-se no meio em que vive de alguma maneira, e assim, atrelar-se indubitavelmente à produção de sentidos. (GONZALEZ REY, 2004).

Como os sentidos são matizados na *trama escolar*, uma vez que o significado de escola é ideologicamente dado e culturalmente aceito (muito embora não seja um significado assimilado subjetivamente), é um aspecto a ser observado nesta dissertação de mestrado e para tal a contribuição do conceito de sentido é fundamental. Recorremos a Zago para esclarecermos essa relação entre o significado cristalizado da escola e o sentido construído pelo adolescente para esta mesma escola:

Nas camadas populares a relação com a escola é heterogênea, e com frequência também contraditória, ou seja, apesar do discurso marcadamente pró-escola, não a assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando comportamentos que podem ser caracterizados de contracultura escolar. (ZAGGO, 2000, p.30/31)

A ideia de *trama escolar* trazida por esta dissertação de mestrado é potencializada pela teoria vygotskyana, uma vez que o sujeito, dialético que é, vivencia uma inter-relação entre seus aspectos internos e o meio no qual está inserido, sendo que os variados aspectos deste meio interagem também entre si. E é desta interação, simples e ao mesmo tempo complexa, que esses adolescentes constroem os sentidos da *trama escolar* e otimizam a formação de sua subjetividade.

Temos, pois, que os sentidos estabelecidos pelo adolescente em suas vivências pessoais e escolares estão intrinsecamente e indissociavelmente atrelados à *trama escolar*. Destarte, Vygotsky (1999) já apontava que o entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos formaria um todo dinâmico de sentidos.

Nessa direção observou Oliveira (2003, p.14) “O psiquismo de cada um de nós, funciona com base em sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente”. Ora, o sentido que o sujeito constrói a partir de um determinado significado estabelecido à priori, será o aspecto relevante no redimensionamento dado por esse sujeito a aspectos de sua história que formarão seus projetos de vida.

Que sentido é dado pelo adolescente inserido em camadas populares à escola, uma vez que esta já vem carregada de significados cristalizados e ideologicamente dados? Como ele redimensiona esse sentido novo em seus projetos de vida? Sabemos que os sentimentos do sujeito estão associados às suas experiências históricas e à sua capacidade de

conceitualização. Oliveira (2003) contribui com nossas indagações ao relatar que Vygotsky concebia que as emoções originais da criança poderiam sofrer mudanças qualitativas no decorrer de sua vida. A interação com os instrumentos culturais, a constante ampliação de conceitos e a consequente elaboração de novos significados por parte do sujeito concorreriam para que este operasse modificações na sua vida afetiva em forma de experiências emocionais superiores, sempre intermediadas pela cultura, ou melhor, como uma consequência da vida histórica e cultural desse sujeito.

Gonzalez Rey também observou:

...são as combinações das emoções com outros elementos da vida psíquica e as sequências de desdobramentos que se produzem nessa relação que vão configurando novos sistemas de sentidos os quais estão além dos significados e das construções atuais do sujeito. (GONZALEZ REY, 2004, p.61)

A *trama escolar* é uma ação partilhada/compartilhada, pois é imprescindível a mediação do outro para que o sujeito estabeleça relação com o objeto do conhecimento. A *trama escolar* toma, assim, o caminho do social para o individual, podendo impactar de maneira ímpar a subjetividade do sujeito e consequentemente seus projetos de vida.

Nesse sentido concorda Oliveira:

...no que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto. (OLIVEIRA, 2003, p. 27)

Decerto a vida afetiva do sujeito é constantemente mediada pelos significados que este constrói na relação com seu contexto sócio-cultural. Conquanto, nenhuma subjetividade é idêntica à outra, não sendo formatadas homogeneamente. Pelo contrário, esclarece Oliveira que “é importante sublinhar que esse processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais”. (OLIVEIRA, 2003, p.23).

Igualmente, o ser humano, no caso o adolescente, trabalha baseado em conceitos culturalmente construídos e que representam e expressam seus sentimentos e emoções. Todavia, sua história pessoal (microgenética) coopera para o redimensionamento a ser operado ao longo das situações vividas por ele.

Assim sendo, temos que o adolescente inserido em camadas populares e sujeito deste estudo, aprende a ser aluno da E.M. “Luiz Gonzaga Júnior” na sua gama de relações aqui denominada *trama escolar*, diferentemente da aprendizagem de outro adolescente, inserido em outro contexto e em trama diversa, para isso contribuindo aspectos variados na diversidade da sua história ao mesmo tempo coletiva e singular.

Nesse sentido observou Barros: “as composições de sentidos, entendidos como formas singularizadas, porém socialmente constituídas, de experimentação de interações são necessariamente contextuais.”(BARROS, 2009, p.179)

Salientamos que o conceito de sentido é fundamental para o nosso trabalho, pois ajuda-nos a compreender que o adolescente aqui retratado constitui-se dialeticamente, tanto no meio social mais amplo quanto na *trama escolar*, em suas experiências educativas cotidianas, coletivas e ao mesmo tempo singulares. O sentido é polissêmico. A *trama escolar* é polissêmica. O nosso adolescente é polissêmico.

2.5 Trama escolar e sentidos construídos: em busca do sujeito

Apesar de pouco divulgado, a afetividade tem lugar na obra de Vygotsky e desde os primórdios ele buscou superar a cisão entre sentimento e razão. Sendo assim, nos sentidos construídos pelo sujeito por ele postulado, estão embutidas as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Na percepção de Rego: “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.”(REGO, 1994, p.120).

Ao tentarmos compreender a *trama escolar* e seus impactos, precisamos ter clareza de que na teoria vygotskyana aspectos intelectuais e afetivos são inseparáveis, conforme constatou Rego: “Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo”. (REGO, 1994, p 122)

No decorrer da adolescência, tal fato fica mais claro. Vygotsky ao postular sobre a idade de transição argumentava que a progressiva socialização da linguagem interna e da socialização do pensamento, seriam fatores decisivos para a construção do pensamento lógico na adolescência. Na construção e usufruto do pensamento lógico está o que seria primordial

para a formação da personalidade do adolescente. Sendo que tal formação seria um processo dinâmico, que se daria ao mesmo tempo em nível intelectual e social. A metáfora da borboleta seria adequada para ilustrar a adolescência: evolução e involução. Ou seja, simultaneamente, finalização e recomeço. (VYGOTSKY, 2006).

Ainda tomando como exemplo a crisálida citada acima, precisamos esclarecer que o desenvolvimento de conceitos, mais divulgado em termos de infância, é fundamental para o adolescente, pois somente através do entendimento, do conhecimento das necessidades humanas é possível ao homem pensar livremente, estabelecer uma relação de sujeito frente aos objetos e fatos cotidianos.

Vygotsky observou que “el niño, gracias al concepto, pasa del nivel de la vivencia al nivel del conocimiento. tan solo con el paso al pensamiento em conceptos se produce la definitiva separacion y desarrollo de la personalidad y de lá concepcion del mundo del niño” . (VYGOTSKY, 1996, p.198)

É nesse momento de transformação que o adolescente apresenta condição para correlacionar suas ideias e ações em um grau mais elevado de consciência de suas atitudes. Para Vygotsky (1996) é na adolescência que se dá a culminância do desenvolvimento da personalidade, fato especialmente atrelado à capacidade que se apresenta no momento, de pensar reflexivamente, abstratamente.

Assim, podemos pensar que a *trama escolar* sofre a influência da capacidade reflexiva do adolescente ao mesmo tempo em que pode contribuir, ou não, para que ela se amplie.

Rego citando Oliveira pontua que os conceitos:

São construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o individuo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (OLIVEIRA, 1992 *apud* REGO, 1994, p.28)

Temos, pois, que o ambiente, no caso a escola, deve desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, sob pena de ele não chegar ao ápice do pensamento reflexivo. Ora, o pensamento conceitual é interdependente do contexto em que o adolescente está inserido. No caso do presente estudo, a inserção é em camadas populares. Não erroneamente, poderíamos dizer que a *trama escolar* contribui para a definição do ápice conceitual/reflexivo desse adolescente.

Dada a complexidade da tarefa de alçarmos, mesmo que parcialmente, os sujeitos expressos em seus sentidos, nos deteremos um pouco mais nesse ponto. Para isso, precisamos nos debruçar sobre a realidade que eles convivem e da qual são constructos e construtores. No caso, a *trama escolar* desenrolada na E.M.L.G.J. Trama essa, que ao mesmo tempo é mediadora e mediada na relação com eles estabelecida.

A mediação organiza a relação existente. Apesar de na relação existirem elementos diferentes um do outro, eles se constituem mutuamente, e só existem em relação. Ou seja, pela mediação. (AGUIAR e OZELLA 2006).

Dessa forma, a *trama escolar* não pode ser compreendida sem o adolescente/aluno, nem fora do equipamento social/escola, com seus docentes e demais profissionais. Um constituindo o outro, dialeticamente. Por isso precisamos pontuar a importância das categorias significado e sentido.

Nota-se que, significado e sentido são categorias diferentes, entretanto interligadas. Os significados são produções sociais e históricas, transformáveis no movimento histórico e que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. O sentido é mais amplo que o significado, é sempre contextualizado e está atrelado às necessidades que mobilizam o sujeito e o colocam no plano da ação. (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Sobre sentido e significado, Goes e Cruz (2006) citando Vygotsky (2001) também pontuaram que o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

O sentido das palavras é enriquecido no contexto tanto intelectual como afetivamente. Para além das palavras, temos que o sentido é singular e historicamente construído e na sua singularidade engloba os aspectos cognitivos, afetivos e biológicos. Não sendo possível dissociar nenhum dos aspectos citados, faz-se necessário compreendermos também as noções de necessidade e motivos. As necessidades são construídas cognitivamente e emocionalmente. Ou seja, não é um processo intencional e a emoção é um de seus componentes fundamentais. (AGUIAR e OZELLA, 2006).

As necessidades são construídas na relação do sujeito com o mundo circundante. É na mediação do social que a necessidade encontrará seu conteúdo específico. Ou seja, o sujeito

significará algo do social como aquilo que poderá satisfazê-lo. O que será significado, objeto, fato ou pessoa, servirá de impulsor para a ação do sujeito, transformando-se nesse processo, em motivo. (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Assim, esse processo colocará sempre novas possibilidades para o sujeito. Entretanto, as possibilidades serão sempre interligadas à realidade social na qual ele está inserido. Ela media as necessidades e os objetos de satisfação. E é nesse jogo que o sujeito se lançará à atividade, que por sua vez, se dará sempre contextualizada.

Tomando a *trama escolar* como um contexto, podemos dizer que os sentidos construídos pelos adolescentes na lida dinâmica com ela, são enriquecidos afetivamente e intelectualmente, tornando a experiência de cada um, docente e/ou discente, ao mesmo tempo em que coletiva, particularizada, ímpar. Esse caráter dinâmico da formação dos sentidos faz com que o adolescente, ao construí-los, impregne-os de fluidez, tecendo intersecções entre aquilo que lhe é oferecido e suas próprias características e motivações.

Inquestionavelmente, ressaltarmos o sentido como parte importante das postulações vygotskianas coloca-nos um desafio, uma vez que o tema foi apenas esboçado nas páginas finais de “Pensamento e Linguagem”. Entretanto, é um esforço condizente com nossa proposta de estudo, uma vez que o próprio Vygotsky mostrou-se um autor dialógico e não dogmático. Ao trazermos a ideia de sentidos, pincelamos também que a formação cultural do indivíduo deve admitir o jogo de forças unificadoras e dispersadoras dos processos coletivos de significação. Nesse sentido observou Barros: “as composições de sentidos, entendidos como formas singularizadas, porém socialmente constituídas, de experimentação de interações são necessariamente contextuais.” (BARROS, 2009, p.179)

Salientamos que o conceito de sentido é fundamental para o nosso trabalho, pois ajuda-nos a compreender que o adolescente aqui retratado constitui-se dialeticamente, tanto no meio social mais amplo quanto na *trama escolar*, em suas experiências educativas cotidianas, coletivas e ao mesmo tempo singulares. O sentido é polissêmico. A *trama escolar* é polissêmica. O nosso adolescente é polissêmico.

2.6 O contexto escolar e a construção de sentidos: Breves considerações

A escola é um dos contextos sociais mais presentes na vida dos adolescentes aqui retratados, seja pela grande parte do dia gasto nas atividades regulares, seja porque hoje

participam de programas sociais que envolvem o tempo integral (Escola Integrada, que no Município de Belo Horizonte utiliza o espaço deste equipamento social para atividades lúdicas e/ou esportivas por intermédio de monitores e outros recursos, visando a permanência da criança e do adolescente em horário integral na escola. No caso da EMLGJ, o projeto teve início em 2010) ou mesmo pelo relacionamento com os pares de idade. Motivo pelo qual nos detivemos nessas considerações.

A escola brasileira pública deste início de século, assim como do final do século passado, vive a difícil missão de construir a qualidade. Qualidade esta, que pode ter entendimentos diversos. No presente trabalho, entendemos que a função primordial da escola pública e básica é permitir ao cidadão usufruir da história da humanidade, preparando-se criticamente para tanto fazer parte como para modificar a sociedade da qual faz parte.

Os diversos debates pedagógicos demonstram que a escola pública brasileira do século XX passou por três momentos marcantes: a escola brasileira republicana, a escola brasileira populista e corporativa e a escola brasileira do final do século que está envolta nos discursos pós e contra o neoliberalismo e à luta pela recuperação da qualidade. (NOSELLA, 1998)

A escola pública do 1º momento do século XX foi altamente elitista e, talvez por este motivo, não levava o trabalho em consideração. Era, portanto, simétrica aos grandes fazendeiros, ricos comerciantes e altos funcionários da primeira república e assimetricamente oposta às camadas populares e/ou trabalhadoras. (NOSELLA, 1998)

De certa forma, o populismo que marcou o 2º momento da escola pública brasileira no século XX, a fez avançar em relação ao modelo anterior. Como todo populismo, foi conciliador entre os desejos de reforma e o conservadorismo ainda presente na sociedade. O populismo, nas palavras de Nosella: “ensinou ao povo o caminho da escola, onde se faz cultura. Entretanto, ensinar o caminho da escola não é ainda oferecer uma boa escola”. (NOSELLA, 1998, p174).

Hoje vivemos os reflexos do populismo educacional. Infelizmente a educação de qualidade ainda é hiperconcentrada. Superar o paradoxo da escola para todos X qualidade da escola oferecida, é premente. Todavia não é tarefa fácil. E é exatamente neste momento educativo nacional e enquanto parte dele, com seu viés neoliberal, pequenos avanços e retrocessos, que a EMLG J, parte da RMEBH, situa-se.

É, pois, nesse contexto de busca da qualidade, que a RMEBH instalou via gerenciamento, os programas e documentos analisados neste estudo (como dados da pesquisa documental).

Nosella afirma que algumas mudanças já aconteceram e que estão associadas ao desejo brasileiro de ultrapassar o populismo. Nesse sentido ele pontuou que “talvez, tanto o liberalismo como o socialismo, isto é, tanto a utopia da liberdade individual como a da igualdade social precisem revisitar suas origens históricas e rever suas estratégias de luta para enfrentar a irracionalidade e o perigo do autoritarismo”. (NOSELLA, 1998, p.187)

As camadas populares estão, grosso modo, quase a totalidade do tempo envolvidas com a sobrevivência imediata, sendo solapadas de maneira inexorável daquilo que chamamos de o direito de bem viver, para apenas o viver, ou ainda, o não morrer. Quando pensamos na escola a eles oferecida e na trama construída em seu interior, percebemos que a fala que a atravessa - que é preciso preparar para o trabalho, que é possível “melhorar de vida” pela educação e pelo trabalho advindos da escola -, de certa forma, é apropriada tanto pelos pais, quanto pelos alunos e professores.

Na opinião de Paro:

Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor. (PARO, 1999, p.110).

De certa forma, a escola sempre esteve atrelada ao sistema econômico. Entretanto, a própria escola deveria conscientizar-se de que uma das suas funções primordiais seria atualizar histórico-culturalmente o cidadão, para que este possa usufruir do patrimônio construído pelos homens, sempre à custa dos trabalhadores, ao longo da história. (PARO, 1999)

Um equívoco comum na *trama escolar* é a falácia de que pouca escolaridade impede as pessoas de serem “empregáveis”. Ora, sabemos, de forma nada inocente, que a escola não pode criar os empregos que o sistema produtivo deixa de criar, pelo viés da crise do capitalismo. (PARO, 1999).

Outrossim, o adolescente inserido em camadas populares, observa cotidianamente tal falácia e não consegue, como era e se esperar, fazer frente a esse discurso ideológico.

Cabe-nos aqui algumas reflexões: a escola pública deve ter por fim último servir ao capital? Perpassando sempre uma ideologia que impede a contestação da organização social? Ou seria possível preparar para o trabalho sem aquiescer às leis de mercado, dadas como “naturalmente” livres?

Paro conclui que para fazer frente ao discurso neoliberal, o melhor caminho ainda é a escola, por ser ela “agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens” (PARO, 1999, p.125). Sendo assim, é fundamental que a democracia se institua nos estabelecimentos de ensino, pois, pelo seu viés, seria possível aos alunos ressignificar as relações entre os homens, construindo novos sentidos, engendrados pela cooperação e respeito entre uns e outros.

Acreditamos ser urgente que a escola ofertada aos sujeitos de nosso estudo estabeleça relações democráticas e críticas, pois, método e conteúdo não se separam em educação, e se a democracia for tomada como ambos, teremos uma *trama escolar* matizada por valores dialógicos que permitirão a esses adolescentes alçarem a condição de sujeitos, pelo menos no processo escolar. O que, convenhamos, não seria “pouca coisa”.

3 A ATUAL CONJUNTURA DO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA ADOLESCÊNCIA EM CAMADAS POPULARES

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem voluntariamente em circunstâncias livremente escolhidas; ao contrário, eles encontram as circunstâncias feitas, dadas, herança do passado.”

Karl Marx

O presente capítulo pretende buscar a compreensão do que seja o trabalho hoje, para entendermos que papel ele representa na subjetividade dos adolescentes inseridos em camadas populares e de que forma a *trama escolar* é atravessada por essa representação.

Trabalho, segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004), seria a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. Outras definições, totalizando vinte, são acrescentadas ao verbete, passando pelo “esforço incomum, luta, faina, lida”, deixando clara a associação àquilo que é custoso e difícil.

A palavra trabalho origina-se do latim “tripalium”, numa alusão a um instrumento de tortura formado por três paus. Dessa maneira, originalmente trabalhar significava ser torturado por meio desse instrumento. A significação de trabalho como tortura e sofrimento perpassou toda a Antiguidade e Idade Média, sendo que somente no Século XIV começou a ter o significado apresentado no dicionário.

Entretanto, ao falarmos de trabalho na presente dissertação, estamos nos pautando na formulação marxista que o considera uma categoria ontológica e central na auto-realização do homem, bem como elemento estruturante da sociabilidade humana. (MARX, 2002)

No decorrer deste estudo aportamo-nos em Vygotsky, portanto, é preponderante falarmos do trabalho e seus desdobramentos na contemporaneidade, assim como das suas intersecções na construção da subjetividade dos adolescentes inseridos em camadas populares.

Sobre as vicissitudes do trabalho humano, Barros e Nogueira observaram:

Assim, pensamos o trabalho como situado no cerne da vida social e pessoal dos sujeitos, definindo-os socialmente, proporcionando-lhes reconhecimento e construindo suas identidades. Entretanto, existem situações onde as possibilidades de constituição de uma identidade valorizada e estável encontram-se bloqueadas ou mesmo impedidas de se efetivar, associadas direta ou indiretamente ao mundo do trabalho e às suas contradições. (BARROS e NOGUEIRA, 2007, p.10).

Temos que o trabalho é a atividade principal na constituição dos sujeitos, portanto, os adolescentes referem-se a ele como aspiração, como fonte de sociabilidade e realizador de

futuros projetos de vida, como pudemos constatar nas entrevistas feitas. Ora, se o mundo do trabalho a eles reservado, é ameaçador, adverso e excludente, torna-se difícil construir projetos de vida, pois o empreendedorismo e o esforço pessoal, tão divulgados no cerne do ideário neoliberal, são constantemente frustrados em suas vivências cotidianas, ao observarem familiares e vizinhanças.

Nas palavras de Barros e Nogueira:

As contingências sociais são apresentadas como passíveis de serem “dribladas” se assim se desejar e se esforçar; aqueles que fracassam são considerados excluídos, não integrados e são enviados à sua inépcia, à sua incapacidade de se adaptar e de se integrar, fragilizando-os ainda mais. Em outras palavras, ocorre a naturalização das leis econômicas e do mundo do trabalho e a psicologização de suas consequências. (BARROS e NOGUEIRA, 2007, p.12)

A adolescência em camadas populares - que também poderia ser chamada de pobre -, tema e razão da presente dissertação, vive uma série de exclusões sociais que se matizam nas subjetividades em construção e dialeticamente fazem também intersecção com a *trama escolar*. Ora, a teoria sócio-histórica, aportada que é em Marx, permite-nos discutir a importância do trabalho na constituição dos seus projetos de vida. Entretanto, cabe-nos atentar para as relações dinâmicas que envolvem o trabalho hoje.

Fassbender observou:

...o trabalho, na visão marxista, permite entender a constituição social do sujeito, suas relações sociais, sua historicidade e cultura. A ação transformadora do homem promove mudanças freqüentes dos elementos culturais, processo inerente ao movimento, ao pensamento humano. Assim, o sujeito é visto como ser de contexto cultural, dialético e histórico. (FASSBENDER, 2008, p.5)

O trabalho é fundante do ser humano por ter o caráter de intermediação entre a natureza e o próprio homem. É através dele que o homem vai do biológico ao social. Ou seja, o trabalho é o viés da autoconstrução humana e não apenas um meio de subsistência. (Lima, 2003)

Para Marx, a produção realizada pelo homem, supera a oposição deste com a natureza, constituindo, pois, a mediação. E essa produção mediada entre homem e natureza compõe-se, simultaneamente, de uma atividade de transformação da natureza na qual o homem transforma a si mesmo e de uma atividade dirigida para uma finalidade consciente e na qual o homem manifesta sua potência. (COLLIN, 2006).

Ainda neste sentido continuou Collin citando Marx:

Como os indivíduos manifestam a sua vida, assim eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como com a maneira como produzem. Portanto, o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção. (Marx, IA, p 3-1055 *apud* Collin, 2006, p.92)

Ou seja, a partir da sua produção, os homens modificam sua relação com a natureza e assim produzem história. Não são determinados pelas circunstâncias, mas também não existem indiferentes a elas. Pelo contrário, fazem e sofrem a história, ponto nodal, que podemos encontrar também no aporte vygotskyano, anteriormente citado.

Não podemos deixar de apontar que a centralidade da categoria trabalho vem sendo amplamente debatida nas últimas décadas. Debate acirrado pelo desemprego crescente, pelo surgimento da “empregabilidade” enquanto responsabilidade pessoal do cidadão (que deve ser empregável por mérito, independente das contingências), pela revolução tecnológica que expandiu de certa forma o desemprego estrutural. Autores como Calvet (1985), Gorz (1982), Offe (1989), Habermas (1987) e Meda (1995) questionam o trabalho enquanto central e estruturante da sociabilidade humana, pautados entre outros, nos argumentos acima citados. Entretanto, outros autores, entre eles Antunes (2003), Lima (2003), Mongin (1997) e Perret (1997), reafirmam a premência da centralidade do trabalho. (Lima 2003)

Na compreensão de Lima:

Para os autores que se opõem á tese sobre o fim do trabalho, o que está ocorrendo é um grande equívoco de interpretação das transformações recentemente impostas ao mundo produtivo. Embora estejam de acordo quanto ao teor e à gravidade dessas transformações, os dois grupos discordam frontalmente no que diz respeito ao seu significado: enquanto o primeiro percebe nelas o esgotamento de uma “ideologia” que colocaria o trabalho como o espaço por excelência de humanização e de realização das potencialidades do homem, o segundo, não apenas contesta essa tese de que o valor trabalho não passa de mera ideologia, como tenta extrair das transformações em curso os elementos que reafirmam a permanência da centralidade do trabalho. (LIMA, 2003, p.178).

Lima (2003) apoiada em Tosel (1995), afirma que o não trabalho, o desemprego, a ausência de “empregabilidade” seriam manifestações da própria centralidade do trabalho. Ou seja, a própria sociedade capitalista, com suas nuances e intersecções, produz a exclusão e a marginalidade.

Acreditamos, conjuntamente com a autora acima, que essa exclusão e marginalidade a qual a classe popular é submetida acabam por subtrair-lhe, de certa forma, a capacidade de interagir politicamente e afirmativamente no meio em que vivem.

Ainda segundo Lima:

Reconhecer que o mundo do trabalho tem passado por transformações importantes, que as tecnologias estão desempregando, que se produz muito mais atualmente, com um contingente muito menor de empregados, não implica, absolutamente, concluir que o trabalho perdeu sua centralidade ou o seu valor, que o desemprego tornou-se algo normal, que as pessoas estão prontas para redirecionar seus anseios para outros campos ou que se sintam prontas para “restabelecer” a cultura do ócio. (LIMA, 2003, p. 190)

Ao entrevistarmos os adolescentes sujeitos deste estudo, pudemos verificar que para eles é fundamental estar trabalhando em um futuro próximo e que o trabalho significa dignidade e possibilidades de desenvolvimento de todo o potencial humano que possuem.

Nesse sentido, Lima comenta, citando Mezzaros que “uma grande questão do nosso tempo[...] a necessidade de desafiar a subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital.[...] E o enfrentamento disso, tanto na teoria quanto na prática social, é impensável sem a reafirmação vigorosa da centralidade do trabalho”. (MEZZAROS, 2000 *apud* LIMA, 2003, p. 191)

A volatilidade do trabalho na atualidade dificulta imensamente apreendermos seu real significado e impacto nas subjetividades dos adolescentes inseridos em camadas populares. Na concepção de Giroto:

O que se pode verificar é o declínio da forma salarial concentrada nas grandes empresas e a ascensão do trabalho dito independente, onde predomina a indefinição sobre as verdadeiras mudanças no uso das atividades humanas, o deslocamento da forma salarial para a forma independente de atuação trabalhista. (GIROTO, 2007, p.25)

Ainda tentando escrever o papel do trabalho na contemporaneidade, Giroto argumenta:

O trabalho é apontado como o grande desafio da sociedade contemporânea e entendido como suporte privilegiado à inscrição social, historicamente responsável pelas principais formas de participação coletiva e vida associativa, contemplando, ainda, mecanismos de proteção social. A privação e a ausência de trabalho levam a um estado de vulnerabilização que altera o comportamento profissional e as formas de relacionamento do indivíduo. (GIROTO, 2007, p.32)

Como a *trama escolar* significa o adolescente inserido em camadas populares? Como eles ressignificam a escolaridade, o trabalho e os projetos de vida? Tal articulação está enredada no pertencimento social, e através deste observam o seu entorno, nuançado por desempregados, trabalhadores que realizam trabalhos precarizados, pessoas inseridas nos programas sociais do governo como mão de obra temporária ou via contrato de trabalho sem a

carteira profissional assinada e sem os direitos assegurados pela CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas.

Nesse sentido, a exclusão que os adolescentes observam pode ser compreendida à luz de Sawaia:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, **ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema** (grifo da autora). (SAWAIA, 1999, p. 9).

A exclusão tem uma forte intersecção na competitividade vivida hoje, como imperativo. Imperativo este, que formata os relacionamentos. A relação estabelecida entre as pessoas é de competição e em tal contexto relacional está implícito que na e pela competição garante-se o progresso e o desenvolvimento. Esse pressuposto é fundamental na ideologia neoliberal, que transformou a pessoa em indivíduo e deu ao mercado supremacia absoluta, fazendo governos agirem de acordo com a sua lógica. (GUARESCHI, 1999).

A exclusão é uma realidade relacional. Ela existe dentro de uma dialética inclusão/exclusão e ao longo dos tempos ocorreu de formas diversas, mas sempre relacional: no início, a sobrevivência se dava pela apropriação dos frutos da terra. À medida que a agricultura foi estabelecida, foi necessário pagar taxas e impostos aos donos das terras, em uma relação de subordinação aos proprietários que tinham a posse e as sementes. No sistema feudal, a posse era estendida também às pessoas, chegando-se quase a uma relação de escravização. Com o advento da Revolução Industrial, algumas pessoas passaram a ser os donos do capital (máquinas e fábricas) e outras vendiam sua força de trabalho. Comumente tal relação era de dominação e/ou exploração e estabeleceu o que conhecemos como modo de produção capitalista. Entretanto, hoje, a relação que define a sociedade contemporânea por excelência é a de exclusão. (GUARESCHI, 1999).

Hoje, um contingente de pessoas é excluído do trabalho e da produção. Um grande número de pessoas, nem mesmo chegam ao chamado “mercado de trabalho”. A categoria trabalho continua central, entretanto o atual funcionamento impossibilita o acesso de uma parcela significativa da população, ao mesmo tempo em que expurga outras. Essa relação de exclusão aqui descrita envolve outros processos e acessos a bens materiais e simbólicos e acaba por perpassar, especialmente entre os sujeitos do nosso estudo, a ideologia do mérito, na qual a excelência é neutra e advém unicamente do esforço pessoal, subtraindo-se as

relações sociais e políticas. Enquanto os seres humanos guerreiam, a exclusão perpetua-se, pois, se a palavra de ordem é competir, a competição traz em seu bojo a exclusão. (GUARESCHI, 1999).

A sociedade do consumo estabeleceu-se inexoravelmente na contemporaneidade. O homem da era da super informatização não tem garantida sua autonomia e conhecimento. As mercadorias são descartáveis e apresentadas como essenciais para garantir um giro maior no consumo e no ganho do capital e sendo assim, a efemeridade toma conta também do mundo do trabalho. E nessa roda viva, todos precisam consumir. É o fetiche do mundo pós-moderno em ação também na dimensão trabalho e o campo da política instaura que o bem estar social é medido pela capacidade de consumir. A inserção na cidadania se faz via composição na roda do consumo (PALANGANA e INUMAR, 2001)

Assim, a contemporaneidade apresenta-se com um mundo transnacional, com um capital modernizado (ou globalizado), com uma comunicação informatizada e precisa e também com um desemprego alarmante. Ora, se a contemporaneidade posicionou-se com tais mudanças, via mundialização do capital, quais suas implicações para a classe trabalhadora?

Atentamos então para o fato de que a classe trabalhadora hoje não é idêntica àquela de meados do século passado. Na sua atual configuração, em escala mundial, vemos somar-se a essa classe trabalhadora que engloba a totalidade de homens e mulheres assalariados, os quais vivem da venda de sua força de trabalho e não possuem os meios de produção, um contingente de pessoas terceirizadas, subcontratadas e um número também significativo de trabalhadores que, desempregados do meio formal, não são absorvidos pelas indústrias e por isso mesmo acoplados ao terceiro setor, além daqueles que são mantidos, indefinidamente, na condição de desempregados (ANTUNES, 2005).

Destarte, essas mudanças ocorreram via reestruturação produtiva do capital globalizado. É importante pontuarmos que à medida que se intensificou o uso da máquina, da informatização dos serviços, trabalhadores especializados foram dando lugar àqueles polivalentes e multifuncionais da nova era. Consequentemente, as empresas diminuíram seus espaços vitais e postos de trabalho perderam a razão de ser. Assim, o dito desemprego estrutural instalou-se, pois as vagas dos trabalhadores foram substituídas por máquinas - via alterações na economia ou modernização do capital - de forma que o número de desempregados não é meramente conjuntural, sendo sempre maior que a possibilidade de contratação do mercado.

A CLT continua regendo um número de trabalhadores absorvidos pelo mercado formal, entretanto, o desemprego estrutural, acima citado, abriu as portas para a informalidade

e, conseqüentemente, para uma grande parcela de trabalhadores posicionados, desde então, à margem dos direitos sociais por ela prescritos.

A reconfiguração do mundo do trabalho atual é complexa, pois não só acoplou contingentes de trabalhadores informais, como também não extinguiu a exploração da mão de obra feminina, uma vez que as tecnologias de informação permitiram um acréscimo significativo do trabalho realizado em casa. Juntamente a isso, temos que o adolescente de camadas populares, aqui recortado, ao buscar sua sobrevivência e, portanto, suas primeiras experiências profissionais, vê-se às voltas com essa heterogeneidade que dificulta sua inserção e o amedronta, pois a precarização e as filas do terceiro setor são as alternativas a ele colocadas.

Muito mais que tratar da centralidade ou não da categoria trabalho, compreender como está organizado o trabalhador no século XXI e de que maneira o trabalho é apreendido por ele, é uma questão que se coloca de forma indubitável quando pretendemos discutir a construção de projetos de vida por adolescentes inseridos em camadas populares.

Vivemos e convivemos em uma sociedade diversa, plural, global e ao mesmo tempo local. É globalizada, ou seja, inserida no modelo de capital neoliberal que pauta a crescente perda de poder do Estado-Nação para empresas e mecanismos transnacionais, além de apregoar o acesso de todos a um maior bem-estar social ao mesmo tempo em que amplia as redes de comunicação - mesmo que nem todos consigam acessar tais possibilidades. E é também próspera, no sentido de produzir cada vez mais mercadorias para o consumo, mesmo que grande parte da população seja alijada do acesso a esses bens. Sendo globalizada e próspera como citado, mostra-se, entretanto, reprodutora de toda sorte de exclusão, geralmente observável em nível local. Uma sociedade que sofre e constrói impactos ditos pós-modernos em suas relações de afeto, de trabalho e como não poderia deixar de ser, na escolaridade, ou melhor, na *trama escolar*. (GUIMARÃES, 2005).

Pós-modernidade é um termo que surgiu entre o final dos anos 60 e meados da década de 70 (como citado no capítulo anterior e sem apologias), e aqui é tomado emprestado de Heller (1998) que demonstra toda a imprecisão e pluralidade característica dessa época. Interessa-nos aqui compreender como as citadas alterações sofridas no mundo do trabalho atravessam a adolescência inserida em camadas populares, e de que maneira esses adolescentes constroem sentidos novos diante dos significados do trabalho e da empregabilidade nas suas vivências cotidianas.

Nesse sentido observou Gonçalves:

A partir de Vygotsky, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. Os sentidos representariam a síntese entre a objetividade e a subjetividade, já que unificam a atividade do sujeito sobre o objeto, o significado social produzido intersubjetivamente e que representa a atividade sobre o objeto e a subjetividade na sua dimensão emocional (subjetiva) e ativa (objetiva). (GONÇALVES, 2002, p. 72-73).

Como exemplo das transformações já citadas, destacamos que o taylorismo - escola administrativa criada em 1911 por Frederick W. Taylor, a qual propunha uma maior divisão do trabalho com o objetivo de possibilitar que cada operário produzisse mais em menor tempo -, e o fordismo - escola também administrativa e que, por intermédio de Henry Ford, potencializou aspectos do taylorismo, buscando alcançar ainda mais resultados na produção, e para isso contava com a incrementação da linha de montagem visando economizar matéria prima, tempo gasto e a introdução do conceito de produtividade. Essas escolas, amplamente desenvolvidas no século XX - começaram a ser mescladas com novas formas de atuação nas fábricas e gerenciamento de equipes.

A lógica do mercado pediu parâmetros de qualidade total e uma pseudoparticipação ou pseudoempoderamento do funcionário e da equipe tomou corpo dentro das organizações, matizando-se também com uma nova espécie de sindicato, um sindicato à moda toyotista, ou mais ligado à defesa da empresa.

Vale pontuar que por moda toyotista entendemos o modelo japonês de produção composto por princípios, tais como: a automatização, trabalho em equipe, administração por estresse, flexibilização de mão-de-obra, gestão participativa, controle de qualidade e subcontratação. Essas mudanças, associadas a um vertiginoso desenvolvimento tecnológico, deu-se em consonância perfeita com os tempos ditos pós-modernos (ANTUNES, 2003).

Esse quadro afetou países industrializados e também países de terceiro mundo, cuja economia e processos políticos estavam sendo recompostos, como no caso brasileiro. Ao mesmo tempo em que diminuíram os empregos formais, viu-se alavancar um sem número de trabalhadores subempregados, vivendo da economia informal ou da chamada terceirização. Tal situação casa com a pós-modernidade no sentido de fortalecer o individualismo nas relações de trabalho e a crescente quebra de direitos consagrados no meio profissional via CLT.

Salientamos também que à medida que tais mudanças aconteceram o universo do trabalho foi mudando de aparência. Como exemplo disso temos os operários que eram especializados e acabaram por perder a autonomia, uma vez que o seu saber foi substituído

paulatinamente por funcionários com capacidades amplas e diversificadas via Qualidade Total, movimento que surgiu e consolidou-se no Japão após a II Guerra Mundial e que visa prioritariamente uma maior produção com qualidade e menor custo, buscando atender o cliente de forma satisfatória e ampliar os lucros das empresas.

Paradoxalmente, outros profissionais se ultra especializaram e se beneficiaram do refinamento tecnológico, alcançando inclusive maior satisfação na realização de suas tarefas, o que vem trazer-nos a certeza de que o mundo do trabalho hoje, mais que nunca, é heterogêneo, multifacetado e sujeito ainda a mudanças vertiginosas (ANTUNES, 2003).

A contemporaneidade está inserida na chamada crise do capital, onde é preciso produzir mais, destruir para criar novas necessidades, numa constante fetichização do consumo. A crise do capital e suas manifestações alteraram o mundo do trabalho e a organização dos trabalhadores. Este é um processo complexo e possui em sua formatação os seguintes aspectos: acentuação dos traços destrutivos do próprio capitalismo, como já citado, o fim do leste europeu e a expansão do projeto neoliberal.

Tal situação coloca a humanidade como um todo em meio a dificuldades de sociabilidade, pois a legião dos excluídos do consumo é imensa. Notamos, pois, que ao mesmo tempo em que a globalização referenda o consumo de bens materiais e simbólicos, o acesso a estes é negado. E tal negação assola, principalmente, os sujeitos do nosso estudo, uma vez que estes se inserem entre os mais pobres da população, cujo poder de consumo não é suficiente para adquirir os bens acenados pelo projeto de globalização.

Concomitantemente a isso, os processos de subjetivação desses mesmos sujeitos acontecem, fazem intercâmbio e se matizam à *trama escolar*, (re) formatando novos projetos de vida. Novos projetos, pois aqueles associados à época fordista/taylorista de operário especializado, que faria carreira estável em alguma indústria e detentor de um saber específico é obrigado a dar lugar ao funcionário polivalente e multifuncional da nova era. Entretanto, mesmo diante dessa possibilidade, a (re) formatação precisa avançar, uma vez que o cenário colocado para eles muitas vezes não ultrapassa o terceiro setor.

Notamos ainda, que o discurso ideológico da formação ampliada e potencializada, que permitiria a inserção no mercado de trabalho com sucesso, é reproduzido pela escola e sociedade em geral, sobrecarregando nossos sujeitos com a culpa de não conseguir alcançar o que está posto para eles. Tal discurso é ideológico, pois o desemprego tornou-se estrutural e a individualidade e esforço apregoados pelo discurso neoliberal encontra eco na forma de relação pós-moderna que o mundo contemporâneo estabeleceu.

3.1 Terceiro Setor: caminhos e descaminhos brasileiros

Antes de nos determos na elucidação conceitual do que seria designado “Terceiro Setor”, vale a pena salientarmos que o termo percorreu um significativo caminho. Ora, devemos remontar aos movimentos sociais, que no Brasil tiveram visibilidade intensa nas décadas de 1960 e 1980. Movimentos sociais implicam atores mobilizados em prol de uma mudança social fundamental e o engajamento político a uma causa, que por sua vez pressupõe a crença em reformas sociais de base. (SOBOTTKA, 2003).

Na década de 1960, o Brasil foi agitado pelos movimentos de reforma de base, o que envolveu amplos segmentos da população. A ditadura militar interrompeu esse processo, que ressurgiu tempos depois, reformatados em movimentos sociais urbanos, oposições sindicais, comunidades eclesiais de base, pastorais e movimentos rurais. Sua relevância no cenário político brasileiro foi crescente e tinham como norte, em linhas gerais, a redemocratização do país entre reivindicações pontuais. Após a restituição democrática, o foco desses movimentos passou a ser a conquista de direitos sociais, que, grosso modo, foram contemplados pela Constituição de 1988.

Nos anos de 1990, a política governamental enfocou o assistencialismo e uma ênfase nas privatizações e investimentos internacionais teve início. Paralelamente os movimentos sociais entraram em crise, alguns se adaptaram, outros desapareceram e poucos conseguiram manter um nível de atividades similar ao período anterior. (SOBOTTKA, 2003)

Foi exatamente nessa conjuntura que as ONGs (Organizações Não Governamentais), fizeram-se presentes, como observou Sobottka, sobre os movimentos sociais em relação às ONGs:

[...]para dar sustentação às atividades, para gerir eventuais recursos financeiros e assinar contratos assim como para otimizar a comunicação com seu público, este ator necessita uma certa formalização[...] Mas no centro vital precisa continuar o engajamento individual e espontâneo de cada um e a possibilidade de ser desafiador e surpreendente. O movimento não pode ser engessado por regulamentos e normas burocráticas, nem pode a engajada paixão de seus membros ser rotinizada em cargos, funções ou departamentos; como movimento desafiador, ele tampouco pode ser muito previsível para seus opositores, sob pena de tornar-se facilmente controlável.(SOBOTTKA, 2003, p.54).

A lógica das ONGs foi gestada e elas tornavam-se aliadas ou competidoras dos movimentos sociais e o próprio militante foi se transformando, chegando, às vezes, ao ativismo organizador de clientelas usuárias dos serviços sociais. (GOHN, 1997).

Na tentativa de conciliar os anseios e as necessidades, as ONGs constituíram-se como uma opção/solução para os movimentos. Conforme observou Sobottka:

A solução para este dilema encontrada pela maioria dos movimentos foi a constituição de uma organização formal, capaz de acolher exigências legais com relação a recursos financeiros, responsabilidade contratual e mesmo como referência institucional, sem, contudo, projetar sobre ela maiores expectativas para com o movimento. (SOBOTTKA, 2003, p.54).

Entretanto, vale lembrarmos que paralelamente a essa reorganização dos movimentos sociais, as ONGs passaram a ser vistas como detentoras de eficiência, eficácia e honestidade em nível de gestão. Assim, a proximidade com a população-alvo e a forte tendência a profissionalização fizeram com que, rapidamente, elas se tornassem os parceiros preferenciais não só das organizações de cooperação internacional privadas e intragovernamentais, mas também dos governos locais, frequentemente os mesmos governos que eram alvos da luta dos movimentos sociais que deram origem à maioria das citadas ONGs. (SOBOTTKA, 2003).

Nesse percurso, sofrendo influências das conjunturas internacionais e nacional, as ONGs foram paulatinamente gestando o “Terceiro Setor”, conforme observou Sobottka:

Assim, muitas organizações que nasceram no interior de movimentos sociais ou foram criadas para servir de apoio e assessoria a eles em luta por direitos sociais de cidadania e por projetos alternativos de sociedade, pouco a pouco se aliaram aos seus antigos oponentes, alistando-se como prestadores de serviços, tendo como clientela precisamente aqueles que antes eram sua base legitimadora. Gradativamente estas organizações distanciaram-se do público e dos projetos originais e uniram-se a novos aliados, formando o que passou a ser conhecido como o “Terceiro Setor” (SOBOTTKA, 2003, p.58).

Temos, pois, que o “Terceiro setor” em nada lembra a luta dos movimentos sociais ou qualquer utopia de sociedade renovada com direitos sociais acessíveis a todos. O Terceiro Setor é profissional em sua prestação de serviços e trabalha dentro daquilo que é imposto como possível, transitando rapidamente da esfera política para a econômica. Caminho que transformou cidadãos e/ou companheiros em público-alvo.

Uma indagação premente é sobre a capacidade das economias capitalistas atuais abarcarem e incluírem socialmente e produtivamente sua população economicamente ativa, uma vez que mudanças intensas marcaram o mundo do trabalho nas últimas décadas.

No bojo das discussões, a atenção volta-se para a capacidade articulatória da sociedade civil. Seria tal capacidade, capaz de contrapor-se à retração efetuada nos setores privados e estatais, minimizando a exclusão social e intervindo significativamente no jogo político? Assim, anterior à discussão conceitual, é preciso ponderar que Terceiro setor e ONGs são termos que trazem implícitos que os problemas sociais e econômicos vividos pela população, devem ser resolvidos pela lógica de mercado, cabendo ao Estado uma regulação mínima. (TEODÓSIO, 2003).

Desconhecemos a capacidade do Terceiro Setor como alternativa à retração dos empregos formais. Todavia, ele acaba por acolher parte dos excluídos do sistema formal, do primeiro e segundo setor, ou seja, governo e iniciativa privada, respectivamente. Grosso modo, grande parte dos citados excluídos, é advinda das camadas populares da sociedade. Apesar da polaridade entre favoráveis e desfavoráveis, esse setor está configurado e faz parte do cenário político, social e econômico do nosso País.

Tal presença faz-se notar no cotidiano dos adolescentes sujeitos deste estudo e contribui para a idéia que eles formatam para a vida, trabalho e estudos. Esse, por si só já é um motivo forte para desmistificarmos o Terceiro Setor, lançando sobre ele um olhar realista e pragmático, capaz de perceber seu real alcance e potencial transformador, que muitas vezes, dada a heterogeneidade reinante, matizam-se arroubos de cidadania, autonomia e empreendedorismo com práticas arcaicas de clientelismo e assistencialismo.

As mudanças já citadas no mundo do trabalho, levando-se em conta especificamente a sociedade brasileira, faz-nos atentar para a reprodução da pobreza, oriunda desse processo.

Singer observou:

...o fato é que o liberalismo político, hegemônico na Europa, nos EUA e, muito recentemente, na América Latina, deu ao grande capital uma liberdade que ele não tinha desde a década de 30. A desregulamentação financeira faz parte desse quadro. Se faz parte do quadro de reestruturação, faz parte do quadro da crise das relações de trabalho. (SINGER, 1999, p.35)

Temos, pois, que um enorme contingente de trabalhadores estabeleceu com o trabalho hoje relações de precariedade e instabilidade, chegando o trabalhador que ainda se mantém na formalidade às vias de exceção e privilégio.

Singer (1999) aponta ainda para a existência da chamada terceira revolução industrial, que seria enviesada para produzir desemprego tecnológico, pois ela traz em si a exacerbação do consumismo e alia-se à globalização, com um número inimaginável de trabalhadores na mais absoluta miséria, acoplados à economia capitalista.

Assim, vemos que no final do século passado, surgiu um novo conceito, o da empregabilidade (POCHMANN, 1999), que muitas vezes pode ser tomado como responsabilidade individual do trabalhador. Entretanto, autores como Antunes (2005) ponderam que não, que mais que uma questão técnica, a empregabilidade e seus expoentes são questões políticas, pois estariam associadas aos interesses do capital e às mudanças que geraram o desemprego estrutural, entre outras. Como associarmos a *trama escolar* às possibilidades de ressignificação do trabalho, já que vimos sua importância nos projetos de vida dos adolescentes? Essa é uma tarefa necessária, árdua, mas que só poderá ser feita na troca dialética entre os atores nela envolvidos.

3.2 A atual conjuntura do mundo do trabalho e suas implicações nos projetos de vida dos adolescentes inseridos em camadas populares

A contemporaneidade nos coloca questões pertinentes às relações de sociabilidade vivenciadas pelos seres humanos e de que forma essa mesma sociabilidade é atravessada pela categoria trabalho. Como anteriormente citado, mudanças vertiginosas aconteceram no mundo do trabalho impactando as subjetividades e redimensionando as concepções estabelecidas ao longo das últimas décadas sobre profissões e realizações de projetos de vida. Ao mesmo tempo em que o sujeito é resgatado, o projeto neoliberal exige dele que seja livre, pois tal modelo compreende a auto realização, a autonomia, e conseqüentemente sua culpabilização por não realizar tais feitos.

Falando sobre a vida em sociedade, Oliveira observa que o homem:

É uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho - nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. (OLIVEIRA, 2005, p.26).

O trabalho sempre representou a forma pela qual o homem produz e reproduz sua vida.

Segundo Martins “ é incontestável a centralidade de sua expressão na construção das dimensões objetivas e subjetivas da existência humana, o que implica dizer que as atividades

em relação à produção social adquirem importância essencial na construção da subjetividade dos indivíduos. (MARTINS, 2005, p. 122)

É notória a necessidade de convergirmos esforços no sentido de gerar e distribuir renda em longo prazo e juntamente com isso a defesa do emprego formal que ainda resta e a criação de mais empregos formais. E como fazer isso diante da formatação do mundo do trabalho tal qual se apresenta a nós? Esse é um desafio que nos incita a continuar questionando (NABUCO, 1999).

Desde meados dos anos 70 observamos que o capitalismo comporta-se de forma paradoxal. Para vender novas riquezas, outras são destruídas, gerando um ciclo de consumo infundável. O desenvolvimento vem atrelado ao consumismo. Entretanto, tal situação não constrói bases sólidas para que os homens, como um todo, sejam beneficiados por tal desenvolvimento, o que acaba refletindo inexoravelmente nas subjetividades contemporâneas.

A sociedade atual está inserida em incertezas. Estas se relacionam ao tempo, ao futuro, e aos inúmeros modelos possíveis dentro da dita pós-modernidade. O trabalho não está, portanto, fora dessa realidade, acabando por incorporar-se também ao efêmero da atualidade, sendo que os homens não vivem mais do trabalho, apenas sobrevivem dele. (ENRIQUEZ, 2005)

Se a incerteza é o ícone da pós-modernidade, a sobrevivência e os horizontes futuros não se delinham de forma segura, dificultando a construção de projetos de vida. Nesse sentido observou Enriquez “eu diria que a criação de um novo humanismo é necessária, se quisermos recriar, reinventar uma democracia que só existirá se conseguirmos conjugar autonomia individual com autonomia coletiva, que será uma autonomia voltada ao bem comum e ao interesse geral. (ENRIQUEZ, 1999, p.83)

Como a atual conjuntura do trabalho e a escassez de empregos formais são redimensionadas nas subjetividades contemporâneas? Que impactos causam na construção de projetos de vida dos adolescentes, especialmente naqueles inseridos em camadas populares, sujeitos do nosso estudo? E ainda, como esta problemática interfere e ajuda a compor a *trama escolar* vivenciada pelos discentes e docentes?

Sabemos que as sociedades reagem aos acontecimentos, formatando-os, internalizando-os, redimensionando-os. Observamos isso principalmente após as crises e o referido é verdade também quando se relaciona ao desemprego. Assim sendo, tal reação define de certa forma, o tamanho dos problemas e conseqüentemente as relações entre os cidadãos. No caso, os empregados e os não empregados. (POCHMANN, 2005)

Outrossim, a vida da sociedade no tocante ao emprego não é hoje algo isolado, mas um expoente da contemporaneidade, matizada que está no projeto neoliberal com seus ditames políticos e socioeconômicos. Nesse sentido observou Pochmann:

A sociedade pode reagir de forma conservadora e avaliar que o desemprego seja um problema individual, das pessoas que não querem trabalhar, ou mesmo que o problema do desemprego deve-se fundamentalmente à ausência de qualificação por parte do trabalhador. Com relação a isso, surgiu um novo conceito, o da empregabilidade que, muitas vezes, é colocado como uma solução quase que individual, do ponto de vista do trabalhador. (POCHMANN, 2005, p.14-15)

Na atualidade, não podemos mais ver o crescimento econômico como sinônimo de garantia de empregos, pois à medida que a economia se desenvolve, que bens e serviços são instaurados, cresce o contingente de pessoas sobrevivendo do trabalho informal ou à mercê de contratos temporários e toda sorte de instabilidade. O que fomenta nos docentes a observação de que a escolaridade, por si só, não confere garantias de sobrevivência no cotidiano. Tais observações atravessam a *trama escolar* e as formas pelas quais estas impactam a construção de projetos de vida dos adolescentes inseridos em camadas populares, representantes *per se* dos trabalhadores aqui mencionados.

3.3 Trabalho e projeto de vida dos adolescentes

Como os adolescentes significam a vida de sua comunidade com o trabalho e sua possível inserção nesse mundo? Todas as mudanças na formatação do mundo do trabalho, veiculadas pela mídia são sentidas pelo próprio trabalhador e conseqüentemente experimentadas e observadas pelo adolescente, aqui recortado. Tal situação acentua nele a insegurança com relação à sobrevivência e a incerteza de conseguir se posicionar no mundo como um profissional.

A Constituição de 1988 apregoa a proibição de qualquer trabalho aos menores de quatorze anos. E o ECA- Estatuto da criança e do Adolescente, no seu artigo 60 (1990) vem assegurar que “é proibido qualquer trabalho aos menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendizes”.

Seguindo a mesma inclinação a Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, altera dispositivos da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Desde então os artigos 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da referida lei passam a vigorar com nova redação.

Para fins do nosso estudo queremos salientar, de acordo com o artigo 403 que “é proibido qualquer trabalho aos menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.

Ainda envolvendo a questão escolaridade e a inserção no mundo do trabalho a Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, institui o Projeto Escola de Fábrica, o Programa de educação tutorial - PET altera a Lei nº 5537, de 21 de novembro de 1968, bem como a CLT. No caso do nosso estudo, interessa-nos pontuar a nova redação dos artigos 428 e 433 da CLT:

Art. 428- Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

Vale ressaltar que para a validade do contrato de aprendizagem devem ser observadas três condições: anotação na carteira de trabalho de Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental e inscrição em programa de aprendizagem, desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Ora, os adolescentes não vivem a socialização familiar e escolar passivamente. A elas imprime sua marca, afetos e desafetos, tomados para fins deste estudo como sujeitos e, portanto, ativos na constituição da *trama escolar*. Dentre as várias alteridades que ocorrem ao adolescente na sua trajetória de vida familiar e escolar, está a possibilidade de tornar-se um sujeito trabalhador, que se responsabiliza, portanto, pelo seu sustento. Como essa possibilidade atravessa o cotidiano desses meninos e meninas inseridos em camadas populares é uma questão que se coloca para debate. É preciso compreender esta questão na sua dimensão política e coletiva para evitarmos o risco de referendarmos um discurso ideológico que sobrecarrega os adolescentes com a responsabilidade de conseguirem alçar o sucesso profissional por próprio esforço e mérito.

Ressaltamos que os nossos sujeitos estão inseridos, assim como a população em geral, em uma lógica de consumo, em que a possibilidade de ser sujeito e cidadão está associada e colocada como sinônimo de consumir. Atravessando esse processo, estão colocados os fatores estruturais ligados ao mercado de trabalho, à inserção nesse mercado e às condições de aprendizagem. Segundo a observação de Bock (2000, p.14) “o fato é que a educação tem sido usada ideologicamente como um artifício para justificar a existência de desigualdades sociais”, uma vez que a qualificação resolveria um problema, mas não todos. Uma vaga no mercado poderia ser ocupada pelo jovem mais preparado, entretanto outros também bem preparados ficariam excluídos, já que o desemprego é estrutural, como citado anteriormente.

Quando, para fins deste estudo, privilegiamos os adolescentes inseridos em camadas populares, observamos um paradoxo: de um lado temos jovens e ou adolescentes procurando uma ocupação no mundo do trabalho e sendo impelidos para as esferas inferiores do setor informal, e do outro lado um discurso público que o orienta a terminar seus ciclos de estudo, o que supostamente o prepararia para um mercado cada vez mais excludente e competitivo. Essa competição precoce no mundo do trabalho acaba por colocá-los frente a frente com a hostilidade da economia e as respostas alçadas por eles nem sempre são positivas. (BRANCO, 2005).

Ainda na consideração de Branco:

Os bons resultados dependerão, sobremaneira, da bem-sucedida participação dos atores públicos locais, como será o caso, por exemplo, entre tantas outras providências, da condução das iniciativas voltadas para o desenvolvimento local sustentado e sustentável, um componente que pode ser reputado como indissolúvel dos objetivos de qualquer programa destinado à geração de oportunidades de desenvolvimento econômico e social nos territórios em que residem os beneficiários das políticas de inclusão, como destacadamente deverão ser consideradas as iniciativas voltadas para na inclusão no mundo do trabalho de jovens provenientes de grupos familiares economicamente vulneráveis. (BRANCO, 2005, p.148)

Outro aspecto, também já citado, do mundo do trabalho que ganha representação entre os adolescentes do nosso estudo é o desemprego. Parece que tal preocupação é impulsionada por fatores agregados ao desemprego: baixa escolaridade e necessidade de contribuir com a renda familiar. De maneira pouco reflexiva não conseguem alinhar tais questões à economia e construção de políticas públicas, acrescentando a si mesmos uma responsabilidade individual pela situação de desemprego, inserção no mercado de trabalho e a conseqüente renda daí advinda. (GUIMARÃES, 2005)

O trabalho representa grande importância subjetiva para os adolescentes. A esta categoria nomeada como trabalho, estão agregados os sentidos de sustento, independência, direitos, crescimento e auto realização. O número de pessoas com idade entre 16 e 24 anos que contribuem efetivamente para o sustento do grupo familiar é significativo e incide em maior número entre aqueles adolescentes inseridos em camadas populares. (GUIMARÃES, 2005)

Giroto também observou que “o valor do trabalho para o pobre parece aumentar, sobretudo, pela possibilidade que ele oferece à pessoa de se afirmar como sujeito, de forma positiva frente ao olhar dos outros”. (GIROTO, 2007, p.41)

Compreendermos os diversos sentidos do mundo do trabalho na subjetividade dos adolescentes, sujeitos do nosso estudo, é entendermos também que os vários determinantes sociais atravessam essa significação e incidem na relação que os vários atores, discentes e docentes estabelecem no interior da *trama escolar*, de forma a ser impossível a separação asséptica entre profissionalização, inserção no mundo do trabalho e possibilidades de escolarização.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O maior objetivo da perspectiva sócio-histórica é o compromisso social com os sujeitos pesquisados, assim, visando tal premissa, utilizamos para a presente dissertação a pesquisa qualitativa, considerando, segundo Chizzotti (2004) que nesta metodologia o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento, não se resumindo, portanto, o conhecimento a um rol de dados isolados.

Analogamente precisamos dizer que a Psicologia sócio-histórica baseia-se na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que teve como princípio, sempre, a superação das dicotomias. Este por sua vez, apoiou-se no materialismo dialético como filosofia, teoria e método, concebendo o homem como um sujeito ativo, social e histórico, sendo que toda a gama de idéias humanas é constituída historicamente, incluindo-se aí a ciência e a psicologia. (BOCK, 2002).

Durante muito tempo, a psicologia teve dificuldade em considerar o fenômeno psicológico como expressão de vida, de condições econômicas e sociais nas quais os homens estão inseridos. Quando a psicologia referia-se ao pai e mãe, por exemplo, sem compreender a família como instituição social marcada historicamente pela apropriação dos sujeitos, acabava por ocultar situações de natureza política e /ou socioeconômicas que atravessam, obviamente, as construções subjetivas dos sujeitos. (BOCK, 2002)

A autora ainda apontou “ a possibilidade de considerar a afetividade também na sua constituição social e histórica recupera para a psicologia a subjetividade como objeto, numa visão científica alternativa e sem o risco de redução do conceito” . (BOCK, 2002, p.51)

Ao desenvolvermos esta pesquisa buscamos apreender o que há de universal na particularidade dos adolescentes sujeitos do estudo, para construirmos, a partir daí, novas possibilidades de lidar com a adolescência inserida em camadas populares, e quem sabe, outras formas de interlocução no cotidiano escolar, aqui entendido como *trama*. Nesse sentido concordamos com Freitas (2002) que produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

O pesquisador investiga aquilo que tem reflexo na sua própria subjetividade. Dessa forma, quando interage na situação de pesquisa essa variável é introduzida e atravessa todo o processo, não invalidando, mas complexificando à medida que se apropria dessa condição de co-construtor do conhecimento em questão. É pertinente citar a co-construção, pois sem a

intersecção, que inclui discursos, posicionamentos, convenções e subjetividades de ambos os atores não haveria produção de conhecimento e a situação de pesquisa não existiria.

Sendo assim, cabe pontuarmos que a pesquisadora está inserida no campo da pesquisa, pois trabalha no local recortado e lá desenvolveu várias tarefas ao longo do tempo e, além disso, o que permite a ela realizar esta investigação é acreditar que ao intelectual cabe questionar, indagar para formar conhecimentos novos a partir de campos que são seus e não do outro. Redimensionar sem impor ao outro nenhum ponto de vista. Entretanto, quando você, pesquisador, opta por uma pergunta, você já fez opção por levantar aquela bandeira específica. E é assim, nessa relação de desejo de aprender e apreender a vida da adolescência em camadas populares na construção de seus projetos de vida que a presente pesquisa se efetivou.

Dessa maneira temos que, na interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa acontece retificação intelectual e subjetiva, pois ambos são sujeitos sócio históricos que se encontram dialeticamente na situação dada, de forma a ser impossível qualquer neutralidade.

Nesse sentido observou Gonçalves (2005):

Falar de métodos de pesquisa implica considerar aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. E, dentro da perspectiva adotada, implica considerar que todos esses aspectos são produções humanas elaboradas historicamente, sendo, nesse sentido, expressão mediada das condições concretas vividas pelos homens. Ou seja, esses aspectos, assim como toda produção de idéias e representações da realidade, têm caráter histórico. (GONÇALVES, 2005, p.86)

É nessa interação com o lócus da pesquisa que a retificação intelectual de ambos os atores envolvidos pode acontecer, pois a subjetividade se constitui nessas interações que ora aparecem nas situações de entrevistas, análises, da pesquisa enfim.

Ainda na observação de Gonçalves:

Ou seja, considera-se que a linguagem contém os registros sociais, produzidos historicamente (significados), mas contém, também, os registros pessoais, com as dimensões subjetivas correspondentes: ações, cognições, afetos (sentidos). Trata-se de considerar o processo por meio do qual, a partir da atividade, e tendo como mediações a linguagem e as relações sociais, a subjetividade é constituída. (GONÇALVES, 2005, p.51)

Indubitavelmente temos que, na interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa torna-se impossível qualquer neutralidade, por acontecer retificação intelectual e subjetiva quando ambos estão dialeticamente em um encontro na dada situação, como acima falado.

4.1 Tríade instrumental: para apreender e compreender

Ao estabelecermos a tríade instrumental para a pesquisa, aqui composta de análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, buscamos a melhor forma de apreender os impactos da *trama escolar* na construção de projetos de vida dos sujeitos do nosso estudo. Certamente, o pesquisador não escolhe o método a ser utilizado, o problema é que o pede. Assim, fizemos o seguinte caminho:

4.1.1-Análise documental

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências sociais e humanas, porque a maioria das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base de trabalho de investigação. No nosso caso específico, a análise documental será um instrumento metodológico complementar para verificação de dados e apontamentos sobre a dita *trama escolar*. Permitindo inclusive, uma espécie de reconstrução do vivido a partir dos apontamentos feitos e registrados. Nesse momento, tal procedimento possibilita-nos perceber a contextualização histórica e socioeconômica da escola em questão, lócus onde estudam e convivem os nossos sujeitos.

A pesquisa documental em fontes primárias vale-se de materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o problema da pesquisa. As fontes são diversificadas e dispersas, o que dificulta muito a abordagem dos mesmos. Entretanto, mesmo sendo um processo de garimpo, por meio deles é possível apreender toda uma contextualização, conforme citado acima.

Conceituando o que vem a ser um documento, Cellard diz:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p.295)

Silva, Almeida e Guindani (2009) concordam que existe dificuldade entre os pesquisadores quanto à definição da nomenclatura a ser utilizada para a pesquisa documental. Com base nesses autores, utilizamos nesta dissertação o termo análise documental para nos referirmos a um dos instrumentos metodológicos da pesquisa.

Definirmos o que é um documento também não é tarefa fácil, entretanto Cellard (2008, p.296) tenta definir da seguinte forma “Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

Silva, Almeida e Guindani afirmam:

É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. (SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.8)

É preciso observar: o contexto, os autores, a autenticidade e a confiabilidade, bem como a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Somente a partir deste ritual é que o pesquisador estará apto a reelaborar conhecimentos e a apreender aspectos do fenômeno estudado. (SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Como em todo o restante do procedimento metodológico, para a compreensão documental, fizemos também a análise de conteúdo. Para isso construímos categorias de análise *à priori* e após leituras flutuantes e depois delimitadas, estabelecemos também categorias *à posteriori*.

O que nos indica o final da análise documental é a certeza de que novos apontamentos se tornaram redundantes e a observação de que existe um todo integrado na redação das informações obtidas. Na tabela a seguir destacamos os documentos analisados durante a pesquisa:

DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS		
Documentos	Origem	Descrição
SGE-Sistema de Gerenciamento Escolar	2002-2006-2009-2010	Introduzido pela Prefeitura do Município de Belo Horizonte visando informatizar dados dos alunos matriculados, gerenciando melhor vagas e trânsito dos alunos entre Redes ou na Própria RMEBH, além de agrupar notas e outros documentos relevantes à vida escolar de cada estudante. (Iniciado em 2002 pelo Município)
PDE-Programa Desenvolvimento Escolar	2009	Verba destinada à melhoria do rendimento escolar. Enviada àquelas escolas que tiveram baixo rendimento em avaliações sistêmicas. (Iniciado em 2009 pelo Município)
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola	2002-2006-2010	Verba de custeio e manutenção vinda do Governo Federal. Descreve gastos específicos e vislumbra maior democratização dos gastos.
PPP-Plano Político Pedagógico	2002-2006-2010	Descreve as intenções político-pedagógicas da escola integrada àquela comunidade específica. (Nesta escola em formato de rascunho)
PAP-Programa de Aperfeiçoamento pedagógico	2004- 2006-2010	Iniciado em 2004 pelo Município. Descreve e fomenta financeiramente ações que visem a melhoria pedagógica das escolas.

Quadro1: Descrição dos documentos analisados

Fonte: Elaborado pela autora

Convém salientarmos que os documentos analisados fazem parte de estratégias da RMEBH enquanto Secretaria de Educação para a melhoria do ensino. Entretanto, convém destacarmos também que tal prática está associada aos ensejos federais no sentido de superação das dificuldades educacionais do país, grosso modo alinhavadas às políticas neoliberais características da nossa época. Nesse sentido, aconteceu certa municipalização das ações, tendo na cidade o executor principal das políticas públicas. Como era de se esperar, tais acontecimentos se dão em embate e discussão com os professores municipais, desejosos de práticas democráticas na gestão de ensino da RMEBH.

Para procedermos à análise dos documentos, estabelecemos algumas categorias à priori, pois acreditávamos que as mesmas nos dariam pistas do desenrolar da *trama escolar* e dos posteriores sentidos construídos pelos adolescentes nela inseridos.

CATEGORIAS À PRIORI

1- Comunidade

2- Aquisição de bens duráveis

3- Projetos desenvolvidos

4- Formação do professor

Quadro 2: Categorias à priori

Fonte: Elaborado pela autora

As categorias **comunidade, aquisição de bens duráveis, projetos desenvolvidos e formação do professor** nortearam a leitura inicial dos documentos por serem categorias que sabíamos de antemão estarem presentes na rotina escolar e também por acreditarmos que a presença delas apontava, de certa forma, para as amarras, os fios que sustentam a *trama escolar*.

Percebemos que a categoria **comunidade** apareceu nos dois momentos da análise e que a escola considera a comunidade como participativa, mas não traça ações que efetivamente democratizem a sua participação, mantendo-a na condição de colaboradora. A lida com a comunidade fica demarcada fortemente pelo viés da ausência de recursos, focando as dificuldades do ensino nas defasagens de conteúdo e outras ausências. Não há uma discussão mais abrangente da escola oferecida, dos impactos causados por ela à classe trabalhadora e nem mesmo o pertencimento de classe e a alienação do trabalho chegam a ser pauta da discussão.

“A comunidade é participativa e reivindica seus direitos” (Documento PAP).

A categoria **aquisição de bens duráveis** é notória, pois parte da verba do PDDE, 70%, destina-se apenas a esse fim, o que levou a escola a adquirir bens diversos como copiadoras, impressoras e outros que serviriam para a otimização do processo pedagógico.

A categoria **projetos desenvolvidos** esteve presente em todos os documentos analisados e se acoplaram às categorias **esportes e reforço escolar**, estabelecidas *à posteriori*.

“A aquisição de livros, revistas, materiais esportivos e pagamento de oficinairo auxiliar servirão ao propósito de reforçar os alunos, pois a maioria deles, apesar dos avanços, continuam em defasagem na aquisição dos conteúdos necessários à etapa cursada”.
(Documento PDE)

“Aulas de futebol, natação e balé, oferecidas em horário extra-turno em parceria com o Corpo de Bombeiros e outras Instituições” (Documento PPP)

A categoria **formação dos professores** aparece raramente e quando citada, a citação é feita pelo viés da técnica e não da política.

“será adquirido material desenvolvido pela UFMG em parceria com a SMED para formação dos professores no que diz respeito aos planos curriculares” (Documento PDDE)

No decorrer da análise dos documentos, surgiram novas categorias. Por meio delas caminhamos mais no entendimento dos fios que fazem a composição da *trama escolar* e nos aproximamos um pouco mais das zonas de sentidos construídos em seu interior, objetivo do presente trabalho.

CATEGORIAS À POSTERIORI

1- Reforço Escolar

2- Esportes

3- Condições Materiais

4- Comunidade

Quadro 3: Categorias à posteriori
Fonte: Elaborado pela autora

A categoria **reforço escolar** encontrou-se presente na quase totalidade dos documentos analisados, especialmente no PDE. Permeia transversalmente as categorias esportes, condições materiais e comunidade. Na maioria das vezes aparece a necessidade do reforço escolar associada à falta de acesso dos alunos aos bens materiais e simbólicos, sempre na perspectiva do aluno e da comunidade, nunca na perspectiva de alguma precariedade da escola ou da formação dos professores ou ainda, da questão política que permeia as relações escolares.

“falta aos alunos acesso a práticas esportivas e socializadoras” (Documento PDE)

“As oficinas diversas favorecerão o desenvolvimento, pois os alunos não tem acesso a esse tipo de atividade rotineiramente” (Documento PDE)

“A aquisição de livros, revistas, materiais esportivos e pagamento de oficinairo auxiliar servirão ao propósito de reforçar os alunos, pois a maioria deles, apesar dos avanços continua em defasagem na aquisição dos conteúdos necessários à etapa cursada” (Documento PDE)

A categoria **esportes** aparece de forma mista. Às vezes como demanda dos alunos, às vezes como algo que falta a eles, na visão da escola, ou ainda como uma forma de garantir, pelas oficinas esportivas, o tempo necessário à realização de reuniões pedagógicas - reuniões essas para as quais os alunos não podem ser dispensados das aulas e que são consideradas extremamente necessárias para o engajamento político e pedagógico do grupo de professores.

A categoria **condições materiais** aparece acoplada à **categoria comunidade** e perpassa os documentos fazendo alusão à ausência de recursos das famílias, pois muitas vivem em ocupações urbanas e o endereço em determinada época dificultava o registro no SGE. O registro também se tornava difícil pela pouca escolaridade dos responsáveis, o que gerava necessidade de intervenção da escola na hora da matrícula dos alunos.

A categoria **comunidade**, já citada, apareceu transversalmente na variedade dos documentos.

Ao finalizarmos a análise documental observamos que as ações ainda se dão de forma cindida, não estruturando a discussão pedagógica à política, à formação dos professores e à inserção social dos alunos, ficando muitas vezes uma lacuna entre essas dimensões. Por um lado tem-se uma escola altamente equipada, mas cuja qualidade dos equipamentos pouco acrescenta à dinâmica da disciplina e aprendizagem em sala de aula. Questão que merece ser mais bem discutida, entretanto não é tema deste trabalho.

Certamente tais categorias/indicadores, percebidos na análise documental compõem a *trama escolar* e a ela estão atrelados de maneira sistemática, compondo a gama de relações que se dão no interior da escola. São fios fortemente atados à realidade escolar. Eles significam a escola, a aprendizagem e os relacionamentos no interior dela de forma bastante cristalizada. O que não promove mudanças no entendimento que o adolescente tem de seu papel de cidadão e de sua inserção social, contribuindo mais ainda para a proliferação do discurso neoliberal que o culpabiliza e o responsabiliza individualmente por seus projetos de

vida. Entretanto, sentidos são construídos por todos os atores desse enredo/trama e vão dinamicamente fazendo parte das histórias dos adolescentes, sujeitos deste estudo.

4.1.2-Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas - cujos roteiros constam nos apêndices A e B - como parte da tríade instrumental escolhida, foi nosso segundo passo na pesquisa e acreditamos que elas permitem melhor apreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos escutados. Os encontros aconteceram em horários previamente agendados com os sujeitos entrevistados, selecionados entre as primeiras fichas analisadas no SGE - Sistema de Gerenciamento do Aluno - e que tiveram disponibilidade para fazê-lo. Uma das entrevistas com ex-aluno foi realizada na residência dele e a outra na escola em horário compatível para a presença do jovem. É importante salientar que as entrevistas tiveram um caráter de reencontro, pois os sujeitos foram alunos da escola em que a pesquisadora trabalha e, portanto a duração foi longa e em clima de emoção. Todavia, como não acreditamos na neutralidade da pesquisa, consideramos que os atravessamentos ocasionados pela emoção são compatíveis com a teoria vygotskyana, conforme apontou Aguiar (2002) “assim, o pensamento será concebido como pensamento emocionado, a linguagem será sempre emocionada, ou seja, terá como elemento constitutivo a dimensão emocional, expressando uma avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele”. (AGUIAR, 2002, p106)

Antes da gravação, cada adolescente acordou sobre o nome fictício a ser utilizado no registro da dissertação, uma vez que pretendíamos manter sigilo sobre eles. A escolha foi aleatória, escolhendo após considerações a respeito da sonoridade, nome que gostariam de ter e até mesmo aqueles que dificilmente seriam reconhecidos. Depois de gravadas e transcritas, as análises puderam ser feitas. Sendo assim, é válido pontuarmos que vários autores consideram a entrevista semi-estruturada uma opção interessante quando o objetivo apresentado pela pesquisa qualitativa for compreender e apreender o universo dos sujeitos do estudo. Nesse sentido observou Fraser e Gondim:

A entrevista em pesquisa qualitativa ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana, que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o

acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. Ao contrário, quando o foco de investigação é o comportamento humano, ou seja, a forma como as pessoas agem no cotidiano e não somente falam sobre ele, existem outras técnicas, tais como a observação participante e a observação sistemática que permitem melhor atender a estes objetivos. (FRASER e GONDIM, 2004, p.140)

DADOS DOS ENTREVISTADOS						
	Entrevistados	Idade	Sexo	Escolaridade	Ocupação Atual	Estado Civil
1	João	14	M	3ºano/3ºciclo	Estudante	Solteiro
2	Mauricio	14	M	3ºano/3ºciclo	Estudante	Solteiro
3	Valdir	14	M	3ºano/3ºciclo	Estudante	Solteiro
4	Roney	15	M	2ºano/3ºciclo	Estudante	Solteiro
5	Carolina	14	F	3ºano/3ºciclo	Estudante	Solteira
6	Patrícia	14	F	3ºano/3ºciclo	Estudante	Solteira
7	Camila	14	F	3ºano/3ºciclo	Estudante	Solteira
8	Eduarda	13	F	2ºano/3ºciclo	Estudante	Solteira
10	Catarina	22	F	Pós-médio	Técnico em Enfermagem	Solteira
11	Jonas	19	M	Ensino Médio	Auxiliar Administrativo	Solteiro
12	Marina	13	F	2º ano/3º ciclo	Estudante	Solteira

Quadro 4: Dados dos entrevistados
Fonte: Elaborado pela autora

Salientamos que ao entrevistarmos ex-alunos, os quais conseqüentemente estão fora da idade descrita como adolescência pelo ECA, nosso objetivo era que eles rememorassem a *trama escolar* vivida anteriormente, associando assim as atividades atuais com possíveis sentidos construídos naquela época. A participação deles no grupo focal foi impossibilitada pelas dificuldades de conciliação com as atividades atuais, mas acreditamos que as entrevistas

foram fundamentais para nosso conhecimento e aproximação das zonas de sentidos desses adolescentes aqui recortados.

Na observação de Aguiar e Ozella, ao pesquisarmos nossa tarefa é: “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR e OZELLA, p.224).

Nesse intuito realizamos as entrevistas *à priori*, seguindo o eixo de nossa reflexão sobre a adolescência em camadas populares, estabelecemos as categorias destacadas abaixo:

CATEGORIAS À PRIORI PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
Projetos de Vida
Ser Adolescente
Trama escolar/relacionamentos no interior da escola
Trabalho
Família
Futuro

Quadro 5 – Categorias à priori para análise das entrevistas
Fonte: Elaborado pela autora

A categoria **projetos de vida**, inicialmente nos pareceu adequada. Pensávamos que ela faria parte recorrente da narrativa dos adolescentes. Entretanto fomos surpreendidos pela sua ausência. O que ficou claro para nós é que os projetos existem, mas apareceram na fala dos adolescentes interligados às categorias **futuro, família e trabalho**.

Notamos ser difícil para eles estabelecerem planos em longo prazo, principalmente quando questionados sobre o modo de atingir as metas. Como ficou claro no grupo focal é mais fácil para eles falar sobre o presente. O futuro aparece de alguma forma, sempre positivado, associado à aquisição de melhores condições de vida e conclusão dos estudos pelo menos até o nível médio. Para tornar os planos viáveis, associam-nos a entrada no mundo do trabalho. Entrada essa quanto mais antecipada, melhor.

“Vou fazer ensino médio e conseguir um emprego. Depois disso, acho muito complicado porque é muita gente concorrendo a uma vaga na faculdade, vai ser difícil, mas se eu pudesse seria engenheiro.” (João, 14 anos)

“Quero estudar, me formar, ser estável. Quero ser bióloga.” (Marina, 13 anos)

“O ano que vem vou estudar na Escola Claudio Brandão. Se eu começar a trabalhar, posso ajudar lá em casa e guardar dinheiro para fazer faculdade, porque se não tiver bolsa...” (Maurício, 14 anos)

A categoria **trabalho** é recorrente em todas as falas. Mostra-se importante para a sobrevivência e para a expressão de vida bem sucedida.

“Meus irmãos falam para eu procurar logo um trabalho. Eu queria participar do “menor aprendiz”, igual aos meus irmãos, mas eu sou novo tem que ter 15 anos”. (João, 14 anos)

“Eu fiz inscrição nos correios para o projeto de menor aprendiz. Minha mãe que me falou sobre isso, agora estou esperando sair o resultado”. (Valdir, 14 anos)

“Ano que vem farei um curso de informática que dura três meses, depois vou participar do “menor aprendiz” porque assim posso ajudar em casa e guardar dinheiro para estudar, porque bolsa é mais difícil. Meus pais fala em fazer uma poupança para mim, mas eles têm 3 filhos, é difícil.” (Patrícia, 14 anos)

“Assim que eu terminei o ensino médio, entrei no pós-médio para fazer enfermagem. No dia que terminei o curso, no outro já estava trabalhando. Hoje trabalho como técnica e fora dos plantões trabalho como auxiliar administrativo. Tenho dois empregos. Eu quero fazer faculdade, mas ainda não deu.” (Catarina, 22 anos)

“Eu trabalho como auxiliar administrativo numa firma. Tem que ter boa comunicação. Eu distribuo correspondências, assim quase como um Office boy. Foi bom para mim, já fiz cursinho o ano passado e até passei na primeira etapa da UFMG. No momento não estou estudando, mas farei outro cursinho.” (Jonas, 19 anos)

A categoria **família** apareceu diversas vezes e em vários sentidos. Ficou claro para nós que, apesar do pouco tempo de convivência, são bastante próximos e que as preocupações com o futuro são compartilhadas entre eles. A exemplo de outras camadas da população existem constituições familiares diversas: filhos que moram com a mãe e família

reconstituída, netos que vivem com os avós, filhos que moram com o pai e família reconstituída, além da família nuclear.

“Meu pai fala para seguir o exemplo da minha irmã mais velha, que é independente, trabalha e não depende do marido. Ela estudou até o ensino médio, mas é independente.” (Carolina, 14 anos)

“Eu moro com meus avós paternos. Meu pai e minha mãe se separaram quando eu tinha 7 anos. Pedi para meu pai conseguir minha guarda. Prefiro morar aqui, mas meu pai trabalha viajando, então vejo ele pouco. Quando eu apronto, porque adolescente de vez em quando é rebelde (risos), meu tio fala que vai ligar para o meu pai, meu pai fala comigo e fica tudo bem de novo”. (Roney, 15 anos).

“Eu moro com minha mãe e avó materna. Tudo minha mãe fala para minha avó olhar porque ela trabalha. Mas nós nos damos muito bem, só não pode nem pensar que eu vou namorar, sem isso fica tudo bem.” (Marina, 13 anos)

“Eu moro com minha mãe, meu padrasto e meus irmãos. Meu pai mora perto daqui também, de vez em quando vejo ele. Converso mais com meu avô materno, ele mora no lote do lado.” (Valdir, 14 anos)

“Meus irmãos já não moram com a gente porque são mais velhos e casados, moro eu, meu pai e minha mãe. Todo mundo fala para eu estudar” (Eduarda, 13 anos)

A categoria **família** apareceu também associada ao futuro, como uma necessidade na fala dos meninos, como uma opção para depois da estabilidade no trabalho, para as meninas.

“Se eu tiver filho, só mais tarde, assim, lá pelos 26 anos. Primeiro quero estabilizar”. (Carolina, 14 anos)

“Não penso em ter filho não. Dá muito trabalho, eles sentem falta dos pais. Penso em casar, no futuro.” (Marina, 13 anos)

“Estou noiva, vou me casar, mas só quero ter filhos depois que me formar, tiver assim, estabilidade”. (Catarina, 22 anos)

“Ter família é importante. Quero ter família no futuro e vou ensinar o que meus pais me ensinaram.” (Valdir, 14 anos)

A categoria **ser adolescente** surgiu como um relato do momento atual vivido por eles e demonstraram bastante facilidade em discorrer sobre esse momento de vida.

“Eu sou adolescente uai...o jeito de pensar muda”(João,14 anos)

“Eu sou adolescente porque meu jeito de pensar mudou. Agora eu tenho que pensar sobre a vida. Ter mais responsabilidades.” (Camila, 14 anos)

“O que diferencia um adolescente de uma criança é o jeito de pensar. O adolescente tem que pensar na vida.” (Patrícia, 14 anos)

A categoria **trama escolar** tomada aqui como relacionamentos no interior da escola apareceu várias vezes e foi possível notar o valor que eles dão para as conversas pessoais. Pareceu-nos que eles sentem falta de um espaço para falar da vida, trocar idéias sem rotulações e/ou retaliações. A escola aparece como um lugar prazeroso na maioria das vezes e como um dos poucos equipamentos sociais disponíveis onde podem encontrar seus pares e conversar, já que o lazer é bastante restrito. Ficou evidente também que a participação em projetos e atividades que positivem a imagem, que os faça sentir mais capazes, realizados e aceitos interfere sobremaneira na construção de sentidos e conseqüentemente na construção de projetos de vida.

“Em 2004 teve um desfile aqui, de moda afro sabe? Naquele tempo eu nem sabia que gente assim como eu, negra, podia fazer essas coisas...aí comecei a me interessar por moda. Quero trabalhar com moda, assim desfilando ou desenhando modelos, acho que eu consigo. Vou fazer faculdade de moda.”(Patrícia,14 anos)

“Eu já fiz um herbáreo com a professora de ciências, que não trabalha mais aqui...Desde então eu quero ser bióloga! Sou apaixonada por plantas e é isso que eu quero fazer”(Marina,13 anos)

“Acho que sou bom aluno, porque eu era da turma B, agora vim para a turma A, que é melhor.” (Roney, 15 anos)

“Participar do projeto de sexualidade e da apresentação de poesias que ia a vários lugares com o professor de português, me ajudou a ser menos tímida, a me conhecer melhor, me transformou.” (Catarina, 22 anos)

“Os professores dão exemplos da vida pessoal deles, eu acho bom, mas cada um escolhe o que quer”. (João, 14 anos)

“Tinha o professor de história que falou uma coisa que me marcou: que não era porque estudávamos numa escola pública que seríamos ruins, nós é que decidiríamos isso. Essa fala foi muito importante para mim.” (Jonas, 19 anos)

“Eu gosto de conversar assim sobre a vida...tem professor que conversa mais, os da escola integrada acho que conversam mais”. (Mauricio, 14 anos)

Durante a análise das entrevistas, por meio das categorias *à priori*, percebemos que novas e importantes pontuações surgiram em suas falas. Destacamos então as categorias *à posteriori*, conforme quadro a seguir:

Categorias à posteriori para análise das entrevistas
Vida Boa/bem sucedida
Esforço Pessoal
Relacionamento Professor/Aluno
Religiosidade
Pensar Na Vida
Independência
Referenciadores Externos à Escola
Realidade Financeira

Quadro 6- Categorias à posteriori para análise das entrevistas
 Fonte: Elaborado pela autora

A categoria **vida boa/bem sucedida** surgiu como uma expressão recorrente nas falas de todos eles. Apareceu associada ao futuro, ao pensar na vida e ao trabalho. A vida boa sempre apareceu atravessada pela categoria **trabalho**. Conseguir um bom emprego seria a manifestação da vida boa/bem sucedida.

“Eu quero ter uma vida boa. Assim, ter um emprego que eu possa me sustentar e sustentar a família que eu tiver.” (Valdir, 14 anos)

“A gente luta para ter uma vida boa. Uma vida boa tem que ter um emprego que você ganhe o suficiente para fazer suas coisas, ter suas coisas, uma vida melhor. Eu quero estudar para isso.” (Jonas, 19 anos)

“No futuro eu quero ter uma vida boa, assim, como a minha mãe diz, sem depender de ninguém, como a da minha vizinha. Se eu pudesse seria parecida com ela, minha mãe também diz isso.” (Eduarda, 13 anos)

A categoria **esforço pessoal** perpassou todas as falas e todas as categorias. Foi inquestionável a força do discurso neoliberal, naturalizando o esforço pessoal assepticamente, isolado da conjuntura socioeconômica em que vivem.

“Não importa se a escola é boa ou ruim, quem faz a escola é o aluno. Então você tem que se esforçar, por você e esquecer os outros. Só depende de você.” (Marina, 13 anos)

A categoria **relacionamento professor /aluno** foi colocada de forma clara em todas as entrevistas e as opiniões versam sobre a importância do bom relacionamento, sobre o papel do professor e o quanto acham, de certa forma, importante as conversas com os professores sobre a ética, a vida e o futuro.

“Tem professor que pega no pé, manda para fora, mas é bom quando a gente vê que é capaz. Eu gosto, me dou bem com todos.” (João, 14 anos)

“Tem professor que dá exemplo deles, da vida deles. Eu gosto. Faz a gente sentir que é capaz. Tem até uma que falou para a gente não desistir, que para ela também foi difícil. Para a gente não deixar a necessidade de trabalhar impedir de estudar.” (Patrícia, 14 anos)

“Recente eu precisei, passei por um momento difícil. Foi bom, teve professor que conversou comigo, deu exemplos de vida.” (Camila, 14 anos)

A categoria **religiosidade** apareceu com muita força. Todos os entrevistados, de alguma forma, participam de um grupo religioso, sendo que a maioria são grupos evangélicos. Nesses grupos encontram amigos, líderes que opinam sobre o futuro, dão exemplos de vida e incentivam com relação à vida adulta. Notamos que essa categoria apareceu conjuntamente com a categoria **referenciadores externos**. É inegável a força da religiosidade como um referenciador externo à *trama escolar*.

“Eu toco na igreja, toco bateria. Eu gosto.” (Valdir, 14 anos)

“Tô indo à igreja com minha colega. Ela me chamou e eu to gostando, me sinto mais seguro. Além disso, encontro um tanto de gente que não é da escola.” (Roney, 15 anos)

“O pastor lá da igreja, acabou de fazer direito. Ele disse que vai me ajudar a conseguir uma bolsa.” (Carolina, 14 anos)

A categoria **pensar na vida** foi saltando aos olhos à medida que líamos as entrevistas feitas. É uma categoria associada à adolescência. Pensar na vida seria então uma obrigação do adolescente, uma tarefa da idade, quando não é mais possível adiar as responsabilidades nem viver a adolescência como um tempo de espera ou treinamento para a vida adulta.

“Adolescente é assim, quando a gente começa a pensar na vida, ter mais responsabilidades.”
(Patrícia, 14 anos)

“Tem que pensar na vida, ter mais cuidado com o corpo, as companhias e ver o futuro.”
(Camila, 14 anos)

As categorias **independência e realidade** financeira aparecem interligadas em alguns momentos. Principalmente na fala das meninas, a independência está em ter um emprego, renda própria e não depender do marido. Tal fala é reforçada pela família, pais, tios, irmãos e vizinhos. Associam a independência ao emprego, ao poder sustentar a família, melhorar de vida e à continuidade dos estudos. Entretanto, a realidade financeira é vista como um empecilho à continuidade dos estudos, mas eles falam pouco no assunto. No decorrer do grupo focal, esse ponto foi abordado com mais tranquilidade.

“Minha mãe dá exemplo da minha vizinha que é independente, estudou e trabalha. Eu quero ser independente também.” (Eduarda, 13 anos)

“Quero ser independente. Só depois que quero ter filhos. Meus pais falam para ser independente, trabalhar num bom emprego.” (Marina, 13 anos)

A categoria **referenciadores externos** deixou claro para nós que o alcance da *trama escolar*, embora importante, é limitado e que além dos grupos religiosos, outros referenciadores importantes são os vizinhos e pessoas da família, mesmo que distantes.

“Admiro meus pais que vieram da roça, moraram na favela e agora mudaram para um lugar melhor. Não é muito bom, mas é melhor. Minha mãe é faxineira e meu pai soldador, eles são meu exemplo porque são esforçados.” (João, 14 anos)

“Minha tia e minha irmã são meus exemplos, acho que por causa delas que quis ser enfermeira. Elas gostam do que fazem. Eu fiquei apaixonada pela enfermagem.”(Catarina, 22 anos)

“Tem minha vizinha, que estudou administração. Que hoje trabalha no banco e é independente. Se pudesse, seria parecida com ela.” (Carolina, 14 anos).

Após as observações citadas acima, em uma análise geral, percebemos que a adolescência para eles é percebida como um período de maiores responsabilidades, em que é preciso cuidar do corpo evitando a gravidez e excesso ou troca de parceiros, bem como o uso abusivo de roupas decotadas, curtas, que poderiam ser relacionadas à pouca seriedade. Cuidar também do futuro, elegendo amizades melhores e pensando na vida. Tal ideia de adolescência, em uma relação direta com o pertencimento social. O que nos faz pensar que o conceito de moratória, que postula a adolescência como um tempo de preparação para a vida adulta, é universalizante e perde força no contexto e narrativa dos adolescentes sujeitos da presente pesquisa. Ao contrário das camadas médias e altas, a adolescência dos nossos pesquisados é curta e os coloca diretamente diante das necessidades prementes de sobrevivência. Notamos também que eles se referem pouco à *zuação* ou ao aproveitar a vida, características que, grosso modo, estão atreladas à ideia que os adultos fazem dos adolescentes.

O acesso ao lazer é bem precário. Gostam de ir à casa dos colegas, mas nem sempre os pais deixam. Nas entrevistas ficou evidente que teatros, clubes, cinema e outros passeios que significam acesso a bens culturais e simbólicos são inexistentes na rotina deles.

Ao longo das entrevistas percebemos que os entrevistados reconhecem a trajetória escolar como significativa em termos de afeto e aprendizagem e, de certa forma, constroem sentidos associados ao rendimento escolar para suas escolhas e projetos de vida. Ficou claro também a existência de referenciadores externos à escola e que servem de exemplo de vida. Eles estão presentes mais raramente na família (apesar de ser nessa que encontram o maior incentivo para continuar os estudos e conseguir um bom emprego) e mais comumente na vizinhança ou nas igrejas na forma de lideranças que emitem opiniões e dão conselhos. Apesar disso, citam considerar a conversa com professores interessante, associam-nas a afeto e aprendizagem, mas sentem que sejam ocasiões esporádicas. Na opinião deles, deveriam acontecer frequentemente.

O trabalho é muito importante para eles e perpassou todas as entrevistas. Aparece como uma possibilidade concreta de realização pessoal, além de subsistência. Conforme observou Giroto7:

Esses múltiplos significados que o jovem pobre atribui ao trabalho aumentam o seu valor, não em relação ao trabalho em si, mas, sobretudo, em relação a sua importância para lhe garantir uma identidade digna e positiva; por essa razão, ele é sempre desejado, ainda que no plano real ele consista em uma conquista difícil. (GIROTO, 2007, p.41)

A realidade com sua objetividade atravessa a subjetividade dos adolescentes e compõe o cenário de constituição dos sentidos que lhes são próprios. Muitas vezes ele acaba por sucumbir aos projetos que considera mais viáveis, como já observamos na fala do entrevistado anteriormente citada:

“Vou fazer ensino médio e conseguir um emprego. Depois disso, acho muito complicado porque é muita gente concorrendo a uma vaga na faculdade, vai ser difícil, mas se eu pudesse seria engenheiro.” (João, 14 anos)

Durante as entrevista e grupo focal, percebemos que no interior da *trama escolar*, há um paradoxo: o adolescente acredita ser necessário estudar para ascender socialmente, entretanto, a escola freqüentada por ele, não o coloca em igualdade de condições para o mercado de trabalho. O desalento diante desse paradoxo parece matizar toda a *trama escolar*, discentes e docentes, comprometendo a correlação: adolescência, escola, trabalho e projetos de vida.

Com relação a isso observou Giroto:

[...] a escola não poderia compor o universo de incertezas características de nosso tempo, porque ela representa uma via privilegiada de acesso ao mundo adulto, de preparação para o universo profissional, entretanto, o que se assiste hoje é que ela já não cumpre esse referencial de suporte real, porque não pode garantir uma estabilidade suficiente para o desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo para os pobres. (GIROTO, 2007, p. 52)

Notamos também que na concepção de adolescência estabelecida por eles está posta a necessidade de “pensar na vida”. Esta categoria é relacionada ao corpo, às amizades, à necessidade de levar os estudos a sério (muito embora, às vezes, esse intento fique só no discurso pró-escola como anteriormente citado), à independência futura e às expectativas de

conseguir um bom trabalho. Estão, portanto, interligadas no pensamento do adolescente inserido em camadas populares, as categorias **adolescência / pensar na vida / responsabilidades / trabalho / escola e família**. Nessa aglomeração temos um todo polissêmico e singular, cada um ressignificando-o dentro de suas vivências pessoais. Mas como o particular refere-se ao singular, o pessoal ao social e vice-versa, temos que para os nossos sujeitos, a adolescência é um tempo de grandes aspirações e grandes responsabilidades. É o momento por excelência em que eles observam penosamente que a realidade financeira é limitadora de sonhos e tentam burlá-la através da reificação do discurso neoliberal:

”se você se esforçar muito, muito mesmo consegue.” (Catarina, 22 anos)

É notório também o quanto eles sentem falta de espaços de diálogo, nos quais possam trocar idéias sobre a vida, sem estereótipos de bom ou mau aluno. Durante todo o processo de entrevista e principalmente no grupo focal, mostraram-se ávidos por dialogar e encaminharam as questões com um mínimo de intervenção por parte da pesquisadora.

4.1.3- Grupo Focal

O grupo focal é um instrumento que visa coletar dados por meio da interação entre as pessoas que compõem o grupo. É uma oportunidade de compreender como os componentes lidam com determinada questão e como se relacionam com os aspectos envolvidos. Autores como Morgan (1997) pontuam que o grupo focal tem origem na entrevista de grupo e que sua organização necessita de um coordenador para liderar as questões e que o termo foco se refere ao fato de que o assunto tratado se refere a um tópico específico. (DE ANTONI; FERRONATO; SIMÕES; COSTAS, 2001)

No presente trabalho, o grupo focal foi condizente ao nosso objetivo geral, possibilitando-nos compreender melhor os sentimentos, ações e sentidos construídos pelos sujeitos do nosso estudo. Esse grupo aconteceu posteriormente às entrevistas individuais, como terceiro passo da nossa pesquisa.

Na composição e realização dos encontros, pautamo-nos nas observações de Gatti, conforme explicitado que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser

discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p.7)

Na condução do grupo, optamos que o facilitador fosse a pesquisadora, ainda pautados em Gatti (2005, p. 35): “Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas”.

As sessões aconteceram nas dependências da escola, em espaço previamente organizado e agendado com a direção escolar. O grupo foi composto por 09 alunos regularmente matriculados na E.M.Luiz Gonzaga Júnior no ano de 2010, sendo distribuídos conforme quadro abaixo:

DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL			
Alunos	Idade	Série Cursada	Sexo
1-João	14 anos	3º ano/3º ciclo	M
2-Mauricio	15 anos	3º ano/3º ciclo	M
3-Valdir	14 anos	3º ano/3º ciclo	M
4-Roney	14 anos	2º ano/3º ciclo	M
5-Carolina	14 anos	2º ano/3º ciclo	F
6-Patrícia	14 anos	3º ano/3º ciclo	F
7-Camila	15 anos	3º ano/3º ciclo	F
8-Eduarda	13 anos	2º ano/3º ciclo	F
9-Marina	13 anos	2º ano/3º ciclo	F

Quadro 7: Descrição dos participantes do grupo focal

Fonte: Elaborado pela autora

Os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes passos: em primeiro lugar, selecionamos 20 fichas no SGE, sendo 10 fichas de alunos do 3º ano e 10 fichas de alunos do 2º ano do 3º ciclo de formação. Em seguida, fizemos o contato inicial para explicar a natureza do trabalho e agendar as entrevistas semiestruturadas, conforme citado anteriormente. Os alunos entrevistados foram aqueles com disponibilidade para comparecer em horário contrário ao das aulas regulares (contra turno) uma vez que estudam pela manhã e

o trabalho seria realizado à tarde. Os alunos entrevistados compareceram posteriormente e o trabalho se deu conforme quadro abaixo:

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL			
	Tema	Tarefa	Participantes
1ª sessão	Nossa adolescência hoje	Colagem coletiva	09
2ª sessão	Nossa vida futura	Colagem coletiva	09
3ª sessão	A escola que temos/ a escola que gostaríamos de ter	Tempestade de idéias	08

Quadro 8 Organização do grupo Focal
Fonte: Elaborado pela autora

Durante as sessões o clima foi de descontração e boa interação entre os participantes e a pesquisadora, Algumas vezes falavam ao mesmo tempo, outras o silêncio era quebrado por brincadeiras e piadas, valendo salientar que o grupo já se conhecia e a convivência data de anos anteriores. No primeiro momento, foi explicitado pela pesquisadora o objetivo do grupo e as tarefas que seriam realizadas durante os encontros. O “rapport” foi feito em todos os encontros, com o gravador ainda desligado e foi possível perceber que os alunos gostaram das sessões e propuseram uma troca de lanche/guloseimas, que aconteceu no ultimo encontro. A preferência por guloseimas permeou a conversa do grupo e foi tema na colagem da 1ª sessão.

Durante e após a realização das tarefas, a conversa girou em roda, pois automaticamente eles se posicionaram em círculo, assentados no chão. A pesquisadora algumas vezes interpelou um componente e outro sobre um tema surgido na realização da tarefa, tentando o máximo possível não dirigir a conversa.

Para procedermos as análises dos dados obtidos com o grupo focal, estabelecemos categorias que nos ajudaram a alinhar, inferir, destacar e principalmente compreender os

significados e sentidos que atravessam a vivência desses adolescentes na já citada *trama escolar*. As categorias estabelecidas *à priori* foram as destacadas a seguir:

CATEGORIAS À PRIORI PARA ANÁLISE DO GRUPO FOCAL
Sentidos da adolescência
<i>Trama escolar</i>
Projetos de vida
Escola/Trabalho
Família

Quadro 9: Categorias à priore para análise do grupo focal
Fonte: Elaborado pela autora

A categoria **sentidos da adolescência**, como todas as outras, já havia sido abordada de alguma forma pelas entrevistas semiestruturadas e no grupo focal ficou ainda mais evidente a lida que os mesmo fazem com a temática da adolescência como um momento de pensar na vida e de assumir maiores responsabilidades.

A narrativa sobre a *trama escolar* é uma categoria que perpassou todos os momentos. Esteve presente nas três sessões realizadas e configurou-se como o atravessamento principal e ao mesmo tempo constituinte dos sentidos pessoais dos adolescentes participantes. Entre as falas que a retratam destacamos:

“vestibular a gente quer fazer...sei lá. Entre nós não conversamos disso não, só que queremos continuar estudando.” (Valdir, 14 anos na sessão 2)

“A gente fala do ENEM, dos erros e de como vai ser na nossa vez” (João, 14 anos na sessão 1)

“Estar na escola integrada é bom, ajuda nas matérias da manhã” (Roney, 14 anos na sessão 1)

“Os professores da tarde conversam mais sobre a vida” (Marina, 13anos na sessão 3)

Durante as sessões rememoraram também acontecimentos mais antigos que reportaram aos sentidos construídos por eles atualmente. Acontecimentos que são parte intrínseca da *trama escolar*.

“Eu não me lembro de ter participado de nada não, mas era uma boa aluna, porque outro dia estávamos lembrando (ela e a turma) de quando estávamos na segunda série e todo mundo achava que a professora puxava meu saco (dá exemplo do ocorrido)”. (Carolina, 14 anos na sessão 3)

As categorias **projetos de vida, escola e trabalho** se interligam. Percebemos que o discurso neoliberal do mérito, do esforço pessoal está muito presente e atravessa toda a *trama escolar*, pois os próprios professores e profissionais envolvidos na escola o reproduzem sem qualquer filtro. O mesmo acontece com a fala dos pais e outros referenciadores externos na hora que aconselham e incentivam a continuidade dos estudos. Em seus projetos de vida colocam aquisição de carros, casa própria, (lembrando que a casa própria que a maioria cita como moradia da família, geralmente é um “puxadinho” onde a casa original é esticada, ou um acréscimo feito sobre a casa de parentes, mas em terreno adquirido legalmente.) e emprego.

Na categoria **trabalho**, falam com propriedade sobre o salário mínimo e suas limitações, mas pelas experiências familiares chegam a afirmar que é difícil, mas não impossível sobreviver com ele. Colocam do desejo de começar a trabalhar rapidamente. Quando falam sobre isso é notório a angústia sobre o futuro, pois a realização dos sonhos de vida boa ou bem sucedida pode ser comprometida pela ausência de recursos. Só falam da restrição financeira quando indagados pela pesquisadora, mas todos são unânimes em afirmar da limitação e tentam elaborar formas de lidar com ela sem abrir mão dos sonhos de estudar e conseguir “melhorar de vida”.

Associado a isso, talvez esteja a facilidade maior em falar do presente que do futuro. Ao realizarmos a segunda sessão que abordava o futuro eles disseram:

“O outro cartaz ficou melhor, nós nos soltamos mais. Porque é mais fácil falar de uma coisa que ta acontecendo agora”. (Patrícia, 14 anos)

Na categoria **família**, foi desconstruída a imagem de pouca responsabilidade das famílias de camadas populares com a educação dos filhos, percebemos que eles são

extremamente unidos, principalmente entre os irmãos, um cuidando dos outros e que os pais, embora ausentes de casa por longos períodos em função da distância do trabalho, na maioria das vezes, são preocupados, emitem opiniões, aconselham, proíbem e liberam saídas e outras vivências de sociabilidade na rotina deles e chegam a estabelecer relação de obediência, mesmo com os pais ausentes. Referem-se à pretensão de educar os seus filhos da mesma forma que foram educados por seus pais.

“Eu me preocupo com meus irmãos. Quero que eles fiquem bem, então estou sempre de olho neles” (Patrícia, 14 anos)

“Minha mãe quer sempre que eu estude. Ela fala para eu me esforçar porque eu sou capaz. Ela não quer que eu falte e sempre conversa comigo.” (Valdir, 14 anos)

“A gente tem pouco tempo para conversar, quando meus pais chegam eu já estou dormindo, mas mesmo assim, eles querem saber tudo que acontece, são preocupados comigo.” (Patrícia, 14 anos)

Ao iniciarmos o grupo focal, chegamos com as categorias pensadas à priori, para que pudéssemos nos aproximar das zonas de sentido construídos pelos adolescentes. Eles nos surpreenderam com categorias inusitadas. Definitivamente eles tinham o que falar e falando nos permitiram uma maior aproximação do objetivo pautado por esta pesquisa.

Na opinião de Aguiar, “cada pessoa, ao vivenciar determinadas situações particulares, sociais e históricas, que são mediadoras de sua subjetividade, torna-se única em sua singularidade. No entanto, não se pode deixar de lembrar que o social se revela no individual e vice-versa” (AGUIAR, 2008, p.232).

CATEGORIAS À POSTERIORI PARA ANÁLISE DO GRUPO FOCAL
Vida Boa /bem sucedida
Esforço Pessoal
Amizade Entre Alunos
Relacionamento Professor/Aluno
Beleza
Referenciadores Externos à Escola
Pensar na Vida/Responsabilidades
Independência
Futuro
Realidade Financeira
Lazer

Quadro 10: Categorias à posteriori para análise do grupo focal
 Fonte: Elaborado pela autora

A categoria **vida boa/bem sucedida** permeou também as categorias **Futuro, Pensar na vida/responsabilidades e Realidade financeira**. No decorrer das sessões ficou claro, como as entrevista já apontavam, que associam o termo vida boa/bem sucedida ao alcançar um bom emprego e com ele alçarem bens materiais e simbólicos que ainda não tiveram acesso. Esse objetivo é um desejo, ou projeto global de futuro, que inclui também a continuidade dos estudos. E é nessa hora que se deparam com a questão da realidade financeira, como se a categoria surgisse e fizesse um atravessamento negativo nos planos que elaboram e vão aos poucos tentando encontrar maneiras de lidar com a situação.

“Meu pai fala em fazer uma poupança para minha faculdade se eu não conseguir bolsa, né? Por isso que eu já queria começar a trabalhar”. (Patrícia, 14 anos).

“Como pagar, ninguém fala não...só para estudar até o fim da vida”[risos]. (Carolina, 14 anos).

“Com o salário mínimo o básico dá para viver.Não dá para inventar nada” [...Risos]”Dá para tomar banho de uma gota”. (João, 14 anos).

“Meu avô e minha mãe conversam muito comigo. Falam que é bom para “mim” estudar. Se eu estudar vou ser o primeiro a fazer faculdade lá, porque minha mãe estudou só até 4ª série, meu pai até 8ª e meu padrasto eu não sei”. (Valdir, 14 anos).

“Na nossa opinião então é assim: 1º conseguir emprego, 2º ter estabilidade e 3º ter família”. (Eduarda, 13 anos).

“Eu quero fazer o menor aprendiz”. (João, 14 anos).

“Se eu pudesse começava a trabalhar hoje .Ia comprar minhas coisas e ajuntar para estudar”. (Camila, 15 anos).

A categoria **esforço pessoal**, já citada, e à qual voltaremos posteriormente, perpassa todas as falas com a força que é própria aos discursos ideológicos.

A categoria **amizade entre alunos** foi bastante citada e é notório que valorizam imensamente as amizades entre os pares e reforçam a escola como o lugar onde mais se encontram e podem conversar. Utilizam critérios para destacar amizades verdadeiras e falsas, criticando as traições ou “traíragens”.

“Colegas são muitos, amigos poucos”. (João, 14 anos)

“A gente conversa sobre moda, cabelo, namoro então, direto!” (Camila, 14 anos)

“Nós meninos não. A gente conversa sobre vídeo game, filmes, futebol e mulher” (Valdir, 14 anos)

Outra categoria que fica clara no decorrer das discussões é a **religiosidade**. Não podemos negar a importância dos grupos sociais desenvolvidos no ambiente religioso. Eles citam desde opiniões que consideram ultrapassadas até opiniões valorosas no sentido de ajudá-los a organizarem as idéias e projetos de vida. É na instituição religiosa que a maioria deles participa de encontros com jovens da mesma idade (fora a escola) e se engajam em corais, teatros, grupos de louvor e agendam passeios e atividades lúdicas.

“A palavra de Deus é importante. Todo mundo aqui vai à igreja. Em alguma vai.” (Patrícia, 14 anos)

“Tem vezes que vou a igreja para adorar a Deus. Outras para conversar com os colegas. Lá tem os amigos que a gente não vê no dia a dia”. (Marina, 13 anos)

“Eu vou ao culto, a gente faz noite do pijama. O pastor falou que é para eu tentar uma bolsa e fazer Direito”. (Carolina, 14 anos)

A **beleza** também foi uma categoria surgida no grupo focal e apareceu bastante relacionada à comida, guloseimas em geral. Fato esse que culminou com um lanche coletivo ao final dos encontros. A discussão sobre o assunto foi permeada de opiniões pessoais contrárias ao preconceito, principalmente com relação à obesidade. Entretanto, como a maioria dos adolescentes, sucumbem também ao apelo da mídia de juventude e beleza globalizados.

“A gente come besteira, por isso engorda”. (Carolina, 14 anos)

“Eu não, que eu sou magro, não engordo nunca”. (Maurício, 14 anos)

“O corpo é um problema, a gente come depois deita na cama para fechar a calça [risos]. (Marina, 13 anos)

“Nem adianta a primeira coisa que a gente vê é a beleza. Obeso tem problema para se enturmar”. (João, 14 anos na sessão 1)

“Obeso sofre preconceito. Eu me cuido, pensam que sou magra de graça? Eu ando muito”. (Patrícia, 14 anos)

Como citado anteriormente, a categoria **independência** apareceu acoplada à categoria **futuro e trabalho**. As meninas colocam a independência como uma forte categoria, não sendo muito presente nos rapazes. Uma das frases colocada no cartaz sobre futuro registrava: *“Ela é uma mulher moderna, decidida e feminina”*(apêndice D/E). No caso dos meninos ela

aparece como uma possibilidade de arrumar namorada/companhia feminina com mais facilidade.

Outra categoria importante a ser destacada é a força dos **referenciadores externos á escola**. Esta categoria deixa claro os limites da trama escolar na construção dos projetos de vida dos adolescentes, embora sirva para clarear também o seu alcance. Seja na família extensa, seja entre os vizinhos ou no grupo religioso, sempre aparece uma figura que sirva de exemplo de esforço e sucesso na vida. Esse sucesso aparece sempre associado à longevidade escolar e o conseqüente emprego formal.

“Tem um colega do meu padrasto que é gente boa. Fica conversando comigo depois do culto [...] fala que começou a trabalhar cedo e que foi bom para ele [...] dá exemplo dele [risos]. (Valdir, 14 anos)

“Meu tio trabalha bem, acho legal”. (Roney, 15 anos)

“Minha vizinha fez administração e trabalha no banco. Se eu pudesse seria como ela. Minha mãe também sempre fala que é um bom exemplo”. (Eduarda, 13 anos)

A categoria **lazer** aparece como um desejo. Associam o trabalhar e ter dinheiro com a possibilidade de adquirir o status necessário para a diversão: compras no shopping, microeletrônicos e passeios em geral. No cotidiano o lazer se resume a eventuais idas ao shopping ou cinema, passeios à casa de parentes e bate papo com os amigos. Citam também os agrupamentos para jogar em casa (desde adedanha¹ até outros jogos como vídeo- game).

“Minha mãe acha que eu não posso fazer nada, namorar então! Quase não saio, só se minha mãe deixar, vou a casa das amigas. Vou com minha mãe à casa das minhas tias, lá fazemos uma bagunça danada e uso o computador”. (Eduarda, 13 anos)

“Às vezes vou ao shopping. Se alguém com mais cabeça for junto. Mais cabeça é mais juízo, aí minha mãe deixa”. [risos] (Marina, 13 anos)

¹ adedanha: jogo popular no Brasil, também chamado de adedonha. Os participantes devem estabelecer temas como cor, nomes, cores e sortear uma letra para proceder o jogo. O vencedor é quem consegue lembrar e anotar mais palavras referentes aos temas.

“Eu jogo bola. Uso computador quando tem internet [risos]. Só fico, não tenho namorada”.
(João, 14 anos)

A categoria **relacionamento professor/aluno**, como apontado nas entrevistas, permeou as falas, principalmente na sessão 3, quando discutimos o tema “a escola que queremos”. Como a discussão sobre o potencial da escola fica permeado pelo atravessamento do discurso ideológico, tiveram dificuldade em precisar as dificuldades e possíveis soluções para os problemas cotidianos da escola. Citaram os problemas corriqueiros como brigas, desorganização e bagunça em sala, ora oscilando entre o desejo de um professor autoritário ou uma figura externa de autoridade, ora ponderando sobre os benefícios da democracia. Entretanto, foram unânimes em colocar que o professor “gente boa” é aquele que “coloca moral” na turma e ao mesmo tempo brinca e fala de questões pessoais, dando margem para que eles discutam a vida, o futuro e os sonhos de cada um. Ou seja, ponderam que é preciso que o professor dê o conteúdo, mas dê margem para que o relacionamento interpessoal se desenvolva.

“Acho que dá para dar a matéria e falar da vida sim. Também depende dos alunos.”
(Camila, 14 anos)

“Adoro quando o professor conversa com a gente. Tem uma que conta da vida, explica, fala do tempo dela.” (Carolina, 14 anos)

“Não pode por para fora toda hora. Tem assim, que segurar a turma. Mas também depende da turma.” (João, 14 anos na sessão)

O grupo focal foi um momento rico em observações e desses momentos pudemos perceber que para os adolescentes aqui escolhidos uma interação diferenciada com a escola pode significar novos modos de pensar, sentir e agir, o que pode mobilizá-los em novas empreitadas, novas necessidades, novos motivos.

Para termos uma idéia mais clara do funcionamento dos encontros/sessões, organizamos o quadro abaixo.

QUADRO 11- ANÁLISE DO GRUPO FOCAL POR SESSÃO

Descrição	Categorias à priori (identificadas)	Categorias à posteriori (identificadas)
Sessão1- Nossa adolescência hoje	Sentidos da adolescência Projetos de vida Escola/trabalho/família <i>Trama escolar</i>	Religiosidade Referenciadores externos à escola Lazer Futuro Esforço pessoal
Sessão 2- O futuro	Idem	Esforço pessoal Realidade financeira Vida boa/bem sucedida Independência
Sessão 3- A escola que queremos	Idem	Relacionamento professor/aluno Relacionamento aluno/aluno Trabalho Esforço pessoal

Quadro 11: Análise do grupo focal por sessão
Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos conjuntamente os materiais advindos das entrevistas semi-estruturadas e do grupo focal, percebemos que 05 categorias surgidas à posteriori, destacaram-se por serem transversais e contextualizadas em todas as falas. Apresentamos as mesmas no quadro a seguir:

CATEGORIAS TRANSVERSAIS ANALISADAS NO GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS
1- Esforço pessoal
2- Vida boa e bem sucedida
3-Realidade financeira
4-Pensar na vida/responsabilidades
5- Referenciadores externos à escola

Quadro 12: Categorias transversais analisadas no grupo focal e entrevistas
Fonte: elaborado pela autora

O sentido apreendido pela análise de conteúdo não pode ser considerado um ato isolado. Pelo contrário, ele é contextualizado e é este contexto que permite ao pesquisador fazer inferências e interpretar os dados à luz da teoria que o sustenta. (FRANCO, 2005)

As categorias transversais de “esforço pessoal” e de “vida boa e bem sucedida” estão interligadas e permeadas pelo discurso ideológico neoliberal que coloca o adolescente pessoalmente responsável pela sua trajetória de sucesso ou fracasso, eliminando o contexto social desse percurso. Dessa forma trazem para a vivência pessoal a incumbência de chegarem à vida boa/bem sucedida por esforço pessoal. Entendendo por bem sucedida aquela vida que, incluindo longevidade escolar, possibilitou à pessoa um emprego que lhe garanta independência e meios para sustentar a provável futura família.

A categoria **realidade financeira** choca-se de certa forma com as duas primeiras, pois o adolescente deparando-se com ela precisa driblá-la ou sucumbir a ela, pois o discurso em que está inserido não permite refletir sobre a conjuntura que o cerca. Observamos que no decorrer das entrevistas e grupo focal, o adolescente só falou a respeito por pontuação da facilitadora. No grupo focal a dificuldade financeira passou a ser mais comum, foi alvo de risos e ponderações sérias com as falas:

*“Presente para a namorada só do Oiapoque”(shopping popular em Belo Horizonte – MG)
(João, 14 anos)*

“Vou ajudar minha família com o dinheiro que ganhar e fazer uma poupança”. (Patrícia, 14 anos)

Percebemos que esse é um assunto mais difícil de ser abordado pelos adolescentes, não por vergonha, mas talvez por ser ainda um sentido em construção, no qual a realidade com seus significados cristalizados vai-se matizando aos sentidos que eles vão aos poucos construindo. Nas falas dos ex-alunos entrevistados essa é uma categoria mais clara e que é colocada como um empecilho real aos estudos e projetos de vida, mas mesmo assim a força do discurso ideológico faz sua aparição.

“Quando a gente é criança, a gente pensa que é só sair da escola que já vai ser o que quiser, mas na verdade a questão financeira pesa, mas se você quiser muito e se esforçar muito mesmo, consegue”. (Catarina, 22 anos)

“Eu fiz cursinho semestre passado, aí tive que parar porque o dinheiro não deu, mas vou voltar agora. Lá no cursinho ficava vendo todo mundo chegando de uniforme de colégio bacana e eu já ralando. Não é fácil não, mas depende da gente, do nosso esforço”. (Jonas, 19 anos)

As categorias transversais **Pensar na vida/responsabilidades** e **Referenciadores externos à escola** já foram comentadas como categorias *à posteriori* e sua transversalidade chamou-nos a atenção. Parece que realmente nos aproximamos das zonas de sentido construídas pelos adolescentes inseridos em camadas populares, pois são construções particulares, mas ao mesmo tempo coletivas desse grupo pesquisado. Claro que não queremos aqui fazer nenhuma generalização, mas sabemos também, que consonante com a pesquisa qualitativa, o particular pode ser representativo do coletivo.

Nesse sentido observou Aguiar e Ozella que “a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, nas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele”. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.240).

Chegamos ao final da análise de conteúdo, apesar de termos construído algumas respostas nesse percurso, de forma alguma fecha a questão da trama escolar. Ao contrário, consideramos que algumas perguntas se colocam a partir deste momento para novas pesquisas e estudos ampliados. Neste momento, temos a certeza apenas de que a trama escolar, com suas limitações e apesar delas, pode contribuir para a superação do status quo e potencializar a relação dos adolescentes com a escola e com o seu grupo social, permitindo a eles espaço para o pensamento reflexivo e exercício da democracia. A trama escolar possibilitará cenário para a construção de sentidos que permitam ao adolescente lidar com as limitações e alçar projetos. Projetos que incluam motivos e atividade, sonhos pessoais e coletivos, que sejam singulares e plurais. Projetos que incluam menor culpabilidade.

Na observação de Duarte “para Marx a construção histórica da liberdade humana é a construção de uma sociedade na qual os homens controlem as relações sociais ao invés de serem por elas dominados como se fossem forças naturais superiores à vontade humana” .(DUARTE, 1996, p.85).

Temos, pois, que a *trama escolar* em sua interação dialética com os adolescentes ora, sujeitos desse estudo, coopera para a ultrapassagem da natureza, para um desenvolvimento de conceitos que faça diferença no posicionamento deles com e no meio social que estão inseridos. Uma vez que os sentidos são sempre dinâmicos, mutáveis e relacionados às vivências pessoais e coletivas, a trama escolar, inserida que é, nesta relação com os adolescentes, é fio importante e não suprimível nessa tecitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentação de se calar é forte. Entretanto, prefiro arriscar e me expor dizendo com simplicidade o que eu penso . (NOSELLA, 1998 ,p.166)

Compreendendo a *trama escolar* enquanto “terceira margem do rio”...

Voltamos a parafrasear Guimarães Rosa. Quando empreendemos essa pesquisa, buscávamos compreender os impactos da *trama escolar* na construção de projetos de vida dos adolescentes inseridos em camadas populares.

Em busca desse objetivo, recortamos e esclarecemos o conceito de adolescência pertinente ao trabalho, aportamo-nos em Vygotsky para aprofundarmos a temática e com ele matizamos o mundo do trabalho e os sentidos e significados construídos pelos adolescentes. Com ele também, tecemos o conceito de *trama escolar* e observamos que esta é uma relação mediada e que no seu interior são desenrolados cenários para o desenvolvimento de sentidos diversos, conforme observação de Smolka:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações;vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos;vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.(SMOLKA, 2004, p.12)

Na visão vygotskyana as emoções, a cognição e a dimensão social estão intimamente ligadas. Salientando que emoção e motivação para o autor têm a mesma origem: “mover”, o que implica atividade. Todas as funções psicológicas superiores estão inter-relacionadas, sem hierarquia entre elas. A afetividade enquanto uma função psicológica superior permeia todas as atividades realizadas pelo adolescente. Entretanto são necessárias relações sociais que as potencialize, para que o adolescente chegue ao ápice de seu crescimento pessoal, cognitivo e social (LOOS,H; SANT’ANA R.S.2007).

Ora, o sujeito não produz sentidos de forma linear, nem em simetria com todos os seus pares. Essa produção está relacionada a aspectos diversos que se entrelaçam na história pessoal de cada um. O pessoal, a história individual é o limite entre a subjetivação e o social. Ou seja, apesar da inserção social e das experiências coletivas matizarem os sentidos produzidos pelo sujeito, tal produção será única, por ser a experiência social/comunitária

vivida de forma singular por cada sujeito. Temos, pois, que a *trama escolar* incidirá de forma diferenciada em cada adolescente nela inserido. E esta trama ao entrar em contato com a história individual de cada um acarretará novos e ricos sentidos, sempre singulares, embora pertencentes a esse meio social específico.

Durante as entrevistas e grupo focal, ficou claro que o adolescente inserido em camadas populares encara a adolescência como um período de assumir maiores responsabilidades ou época de “pensar na vida” para utilizarmos a expressão dos mesmos. Isso vem desconstruir o significado cristalizado de adolescência como época de irresponsabilidades e descompromissos.

Percebemos também que o trabalho é um marcador fundamental de suas trajetórias de vida. Ele é associado à estabilidade, independência e à possibilidade de superar as dificuldades financeiras que são fortemente percebidas na adolescência. Durante as entrevista e grupo focal, utilizaram diversas vezes a expressão “bom emprego” referindo-se àquela ocupação capaz de prover a independência.

Notamos também que os referenciadores externos à escola são muito fortes na trajetória desses adolescentes. Os principais foram: a própria família, no sentido de incentivar os filhos a fazerem algo que eles mesmos não tiveram oportunidade de concretizar. Assim, são portadores de um significado reificado que diz que a ascensão social se dá pelo viés da escolaridade; a igreja, como espaço de socialização e troca de ideias ou espaço de receber conselhos de lideranças e afins; vizinhos ou amigos da família que apresentam trajetória escolar e profissional considerada positiva e que sirva de referência. Entretanto a *trama escolar* pode ser considerada um referenciador forte também, uma “terceira margem do rio”, pois os adolescentes se referiram a ela como capaz de promover incentivos significativos. Tais incentivos estão associados a:

- Fala dos professores (orientando sobre o futuro, incentivando a continuar os estudos e exemplificando situações com a própria vida).
- Participação em projetos que permitem a eles expressarem ou criarem identidades, mesmo que momentâneas, de positividade, assertividade e sucesso (oficinas de jornal, teatros, excursões, desfiles, atividades literárias, entre outras).

Ficou claro para nós a importância da *trama escolar* ser convidativa e possibilitar ao adolescente indagar, confrontar e exercitar o pensamento reflexivo, assumindo a inserção social como parte importante dos conhecimentos desenvolvidos na escola, pois a construção dos sentidos se dá “a partir do confronto entre os significados cristalizados socialmente e a vivência pessoal.” (AGUIAR, 2002 ,p.105).

Acreditamos que os impactos da *trama escolar* na construção dos projetos de vida dos adolescentes sujeitos deste estudo, tendem a ser positivos. Entretanto, percebemos que a escola não pontua essa dimensão, não colocando em discussão o papel da escola enquanto mantenedora ou não do *status quo* e a necessidade de uma escola realmente inserida na realidade social e política das camadas populares.

Indubitavelmente, a *trama escolar* reproduz o discurso ideológico neoliberal, contribuindo para que o adolescente inserido em camadas populares sinta-se responsável por sua trajetória de vida, lidando com os fracassos e sucessos de forma individualizada e meritocrática.

Dessa forma, a resignificação das vivências de cada um fica prejudicada pelo atravessamento de um discurso que a *trama escolar* deveria ajudar a desmistificar. Apontando sobre a realidade social e sua configuração, Aguiar escreveu que:

Tal configuração pode ocorrer sem desconstituir velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, visões ideologizadas, fragmentadas etc., de modo a não se apreender o novo com toda a novidade que pode conter, a negá-lo, resgatando assim vozes que dizem: não faça, não se arrisque, e a promover assim a repetição, a não transformação. (AGUIAR, 2002, p.108)

Ora, se as formas de pensar desse adolescente serão impactadas sempre, pelos seus conhecimentos, convivência familiar, inserção social e emoções pessoais, podemos dizer também que a *trama escolar* faz parte desse círculo de referenciadores. Assim, poderá se integrar nesse círculo como um mediador positivo, que favoreça a reflexão pessoal sobre a realidade sócio-histórica e econômica, contribuindo para a formação da subjetividade dos adolescentes. Subjetividade que se faz ao mesmo tempo, social, intelectual e singular.

A *trama escolar*, como mediação, não poderá mais ser considerada asséptica e a-histórica. Pelo contrário, ela é dialética e compõe o cenário no qual serão construídos os sentidos que culminarão nos projetos de vida dos adolescentes, sujeitos do nosso estudo. A *trama escolar* é um contexto social, que resulta da ação concreta dos atores nela envolvidos, que coletivamente a (re)organizam, em relação a contextos mais amplos, também ideológicos. É, portanto, micro e macro, singular e plural.

Esse adolescente, que dialeticamente interage com a *trama escolar*, impactando-a e sofrendo seus impactos em sua subjetividade, conseqüentemente, na construção de seus projetos de vida, é um sujeito concreto, definido por Bock:

[...] É o sujeito concreto que se caracteriza basicamente por sua condição de pertencer à natureza, sua condição de ser social, sua condição de ser histórico e finalmente, sua condição de pertencer à natureza, mas poder se diferenciar dela, através das suas possibilidades de produzir meios de sobrevivência, que serão as matrizes geradoras de todas as relações humanas estabelecidas e conseqüentemente, da produção da cultura e do conhecimento .(BOCK, 2003, p.301)

Ora, retomando Nosella (1998), com quem abrimos essas considerações finais, precisamos dizer que apesar da tentação de calar ser grande, não é condizente com a teoria sócio-histórica. Por isso escrevemos. Por isso falamos. Entendemos que a *trama escolar* e a escola são partes constituintes do modo de viver desse adolescente, de sua inserção social e histórica.

Concluimos que a *trama escolar*, dialeticamente e não soberanamente, pode ser uma margem do rio, um dos instrumentos (ao lado dos outros referenciadores, quais sejam: igreja, família e vizinhança) capazes de fornecer dados de enfrentamento da realidade dos adolescentes em camadas populares e com isso, contribuir para que possam chegar ao ápice do desenvolvimento e elaboração de seus conceitos, reflexões e atividades.

Para tal, é preciso que nós, profissionais de educação, vençamos junto com eles as barreiras de uma sociedade excludente e mantenedora de disparidades, para que avancem em direção a uma significação dessas relações, estranhando a naturalidade e participando efetivamente da história.

Neste ponto, voltaremos a Marx, pois ele apontou-nos que para fazer a história o homem necessita viver e que este viver se faz de comer, beber, vestir e muitas outras coisas ainda. Audaciosamente acrescentamos mais uma, entre estas “muitas coisas ainda”: uma *trama escolar* engajada, histórica e dialética.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A, SILVA, Nilma Renildes e Martins, Sueli Terezinha Ferreira (orgs) **Método histórico- social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

AGUIAR, Wanda M.J Consciência e atividade:categorias fundamentais na psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B. et. al (orgs) **Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002

AGUIAR, W.M.J e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, vol 26, nº 02, p.222-245, 2006

ANTUNES,Ricardo L. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: SP:Cortez, 2003.

ANTUNES,Ricardo L. **O caracol e sua concha:ensaios sobre a nova morfologia o trabalho**. São Paulo:Cortez, 2005

BARROS, J.P.P .et al. **O conceito de “sentido” em vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. Psicologia Social, agosto 2009, vol.21, nº 2 ,p.174-181.

BARROS,V.A e NOGUEIRA,M.L.M. Identidade e trabalho:reflexões a partir de contextos precarizados e excludentes. In: **Educação e Tecnologia**, vol.12,nº3,p.10-12,2007

BOCK, Ana M. B. et. al (orgs) **Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002

BOCK, Ana M. B. AGUIAR, Wanda M.e OZELLA, Sérgio A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica.In: **Psicologia sócio-histórica- uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo:Cortez, 2002

BOCK, Ana M. B. e AGUIAR, Wanda M. J.Psicologia da educação:em busca de uma leitura critica e de uma atuação compromissada. In: Bock,Ana M. B.(org) **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis :Vozes, 2003

BRANCO, P.P.M Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas In: ABRAMO, H.W e BRANCO, P.P.M.(orgs). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo:Editora Fundação Perseu Abramo,2005

BRASIL. **Lei 8.096 de 13 de julho de 1990. ECA- Estatuto da criança e do Adolescente.**Brasília:1990

BRASIL **Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000.** Brasília:2000

BRASIL **Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005 .** Brasília: 2005

CELLARD, A. A análise documental In: POUPART, J.et.al. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis:vozes, 2008

CÉSAR, M. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo,SP: Unesp,2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo:Cortez, 2004.

COLLIN, D. **Compreender Marx.** Petrópolis:Vozes, 2006

CONTINI, M.L.J. Psicologia e a construção de políticas publicas voltadas à infância e à adolescência:contribuições possíveis In:BOCK, Ana M. B. (org) **Psicologia e o compromisso social.** São Paulo:Cortez,2003

DE ANTONI, C., MARTINS, C., FERRONATO, M. A. , SIMÕES, A., MAURENTE, V., Costa, F. &KOLLER, S. H. (2001). **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2), 38-53.

DUARTE,N.A escola de Vygotski e a educação escolar(algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural) In: **Cad.Educ.FaE/UFPel**,Pelotas (7) p.61-89,agosto/dezembro,1996

ENRIQUEZ, E. Perda do trabalho,perda da identidade. In: NABUCO, Maria Regina e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Relações de trabalho contemporâneas.** Belo Horizonte, MG: IRT (Instituto de Relações de Trabalho) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

FASSBENDER, P.B.**A influência de Karl Marx na teoria de Lev Semenovich Vygotsky.** Disponível em http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo2/eixo2_patriciabonowfassbender.pdf. Acessado em 05/01/2011.

FRANCO,M.L.**Análise de conteúdo.**Brasília:Líber Livros editora,2005

FRASER, M.T.D, GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista em pesquisa qualitativa.** Paidéia,14(28) p. 139-152, 2004.

FREITAS, M.T.A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.1, nº 116, p. 21-40, 2002.

GATTI,B.A.**Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília:Líber Livros editora,2005

GIROTO,G.V.**Trajetórias juvenis: o trabalho como valor, o valor do trabalho.** Rio de Janeiro:2007 (Tese de Doutorado em Psicologia –Universidade Federal do Rio de Janeiro)

GOES, M. C. R e CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. In: **Pro- Posições**, vol 17, nº 02, p. 31-45, maio/agosto, 2006

GOHN, M. G. **Os Sem-Terra, ONGS e Cidadania.** São Paulo,SP: Cortez,1997.

GONÇALVES, Maria G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. Ao, SILVA, Nilma Renildes e Martins, Sueli Terezinha Ferreira (orgs) **Método histórico- social na Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade:o debate pós-moderno.In: BOCK, Ana M. B. et. al (orgs) **Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2002

GUARESCHI, P.A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B.(org) **As artimanhas da exclusão:análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis:Vozes, 1999

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria - chave no imaginário juvenil? In: **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

HALL, S; tradução Tomaz Tadeu da Silva. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Guaracira Lopes Louro-7ª Ed- RJ:DP& A, 2003.

HELDER,R.R. **Como fazer análise documental.** Porto.Universidade de Algarve: 2008.

HELLER, A.; FEHÉR, F. **A condição política pós-moderna.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1998.

LIMA,M.E.A. A polêmica em torno da centralidade do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. In: **Destarte**. vol 02, nº 02, p.165-194.Vitória:2003

LOOS,H.; SANT'ANA, R.S.C. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano:a emoção de viver e a razão de existir**. Educ.rev.2007, nº30, p.165-182.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de Pesquisa: a interação pesquisador/pesquisado**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MARTINS, L.M. Psicologia Sócio-Histórica:o saber científico. In:ABRANTES, A. A, SILVA, Nilma Renildes e Martins, Sueli Terezinha Ferreira (orgs) **Método histórico- social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petropolis,RJ: Vozes, 2003.

NABUCO, Maria Regina e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte, MG: IRT (Instituto de Relações de Trabalho) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO G.(org) **Educação e crise do trabalho:perspectivas de final de século**. Petrópolis:Vozes, 1998

OFFE,C. **Trabalho e sociedade-Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, M.K; REGO,T.C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ABRANTES,V.A (org) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. SP: Summus, 2003.

OLIVEIRA,B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. Ao, SILVA, Nilma Renildes e Martins, Sueli Terezinha Ferreira (orgs) **Método histórico- social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

OZELLA,Sergio(org).**Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**.São Paulo,SP:Cortez,2003.

PALANGANA, Isilda Campaner e INUMAR, Lucélia Yumi. **A individualidade no âmbito da sociedade industrial**.Psicol. estud.[on line]. 2001,vol.6, nº 2, pp. 21-28.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. SILVA JR, J.R e OLIVEIRA, M. R. N. S(orgs) **Trabalho, formação e currículo**:São Paulo:Xamã, 1999

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica**. Cadernos de Pesquisa, nº 114, p.179-185, Nov: 2001.

POCHMANN,M. O mundo do trabalho em mudança. In: NABUCO, Maria Regina e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte, MG: IRT (Instituto de Relações de Trabalho) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994

REY, F.G .O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE,S.T.M.;ARAÚJO, Y(orgs). **Arqueologia das emoções**. RJ: Vozes, 1999.

REY, F.G . Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In:ROSSETI-FERREIRA,M.C.;AMORIM,k.S.;SILVA,A.P.S. e CARVALHO, A.M.A.(orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**.Porto Alegre:Artmed,2004

ROMANELLI, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. In: **Cadernos de pesquisa** - NEP. Campinas, Ano III, (1 e 2), 25-34.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis:Vozes, 1999

SILVA, J.R.S; ALMEIDA,C.D e GUINDANI, J.F (orgs). **Pesquisa documental:pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.Ano I,nº 1,julho:2009

SINGER,P.As crises das relações de trabalho.In: : NABUCO, Maria Regina e NETO, Antônio Carvalho (orgs.) **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte, MG: IRT (Instituto de Relações de Trabalho) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

SHUARE, Marta – **La Psicología soviética tal como yo La veo**. Moscou :Progreso,1990.

SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, k.S.; SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. (orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004

SOBOTTKA, E. A. A utopia político-emancipatória em transição: movimentos sociais que viram ONGs que viram Terceiro Setor. In: **Teoria e Sociedade**, nº 11, p. 48-65, janeiro/junho, 2003

TEODÓSIO, A. S. S. Terceiro Setor: um caminho entre os descaminhos do mundo do trabalho? In: **Vertente**. Contagem, vol 03, nº 05, p.87-90, janeiro/julho, 2003

VYGOTSKY, L. S. - Psicologia Infantil (incluye Psicologia Del Adolescente/ Problemas psicología infantil). **Obras Escogidas IV** Tradução Lydia Kuper. Madrid. Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1993, V. 2

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1991, V. 1

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice (Org) **Família e Escola-Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia em Estudos**, vol 09, nº 01, janeiro/abril, p.127-135, Maringá, 2004

ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Será analisado dados de 20 alunos do 2º/3º anos do 3º ciclo de formação, bem como alunos que concluíram o 3º ciclo nos últimos 10 anos, seguindo a proporcionalidade de 50% homens, 50% mulheres e 50% ex-alunos

(Documento :SGE)

1- Dados dos responsáveis:

#Idade

#Escolaridade

#Renda

#Ocupação

#Frequência do aluno e tempo de escolaridade

(Documento: PPP)

1- Perfil da comunidade escolar

2- Objetivos propostos pelo documento

(Documento: PDDE)

Será analisado a utilização do PDDE dos últimos 10 anos

1- Bens adquiridos através da verba PDDE e suas respectivas justificativas.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- 1- Fale sobre o que você mais gosta de fazer na Escola
- 2- Fale sobre o que você menos gosta de fazer na Escola
- 3- Você pensa no que fará quando não estiver mais estudando nessa Escola?
- 4- O que você mais se lembra dos tempos em que estudou na EMLGJ?(só para ex-alunos)
- 5- Como é sua rotina quando não está na Escola?
- 6- Fale sobre o lazer. O que faz para se divertir? Descansar?
- 7- O que acha/espera do futuro?
- 8- Alguém do seu convívio fala com você sobre trabalho/profissão?
- 9- Se você pudesse escolher uma profissão/trabalho hoje, o que escolheria?
- 10- Fale sobre:
 - #Escola
 - #Família
 - #Religião
 - #Emprego
 - #Política
 - #Condição de vida

PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

As 08 sessões que constituirão o grupo focal terão o seguinte eixo norteador:

- Futuro:

o que é?

o que você espera?

planejamento? metas?

-Família:

Como sou visto por ela?

#Como a vejo?

-Estudos/ trabalho/empregabilidade:

#recebo sugestões de amigos?

#recebo sugestões da família?

#recebo sugestões de professores ou da escola?

#recebo sugestões de outros?quem?quando?

-Vida fora da Escola:

como é?aspectos bons/ruins?

- Mudanças:

o que eu mudaria: na escola? Nos professores? Na minha rua e comunidade? No país? Em mim?