

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-graduação em Serviço Social

OLESIO JUNHO

**GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO: O *ETHOS* NO TRABALHO,
(RE) CRIANDO VALORES ÉTICOS**

SÃO PAULO
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-graduação em Serviço Social

OLESIO JUNHO

**GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO: O *ETHOS* NO TRABALHO,
(RE) CRIANDO VALORES ÉTICOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de MESTRE em Serviço Social, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lucia Silva Barroco.

SÃO PAULO
2006

Profa. Dra. Maria Lucia Silva Barroco

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho à minha esposa Deborah e minha filha Carolina, que além de seu amor, sempre me apoiaram, souberam ter paciência e aceitar minha ausência durante a construção deste trabalho. Vocês representam a luz e razão maior de minha existência.

Para fazer justiça a todos que contribuíram de alguma forma com este trabalho, a relação de agradecimentos seria muito mais do que a que faço neste espaço, pois ao longo dos últimos dois anos tive a sorte de conhecer e conviver com muitas pessoas que marcaram a minha vida. O apoio vai muito além da formação acadêmica.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha orientadora e amiga Prof^a Dr^a Maria Lucia Silva Barroco que, com sua lucidez, humildade e competência teórica, soube ser e estar presente nos momentos necessários. A Prof^a Lúcia não apenas me introduziu no tema aprofundado, como me impulsionou a continuamente construir uma concepção de mundo e de vida.

Aos professores que leram o meu projeto de dissertação ainda imaturo e me orientaram por ocasião do exame de qualificação, Dilséa Adeodata Bonetti e Maria Lúcia Carvalho da Silva, sou eternamente grato pelo estímulo e pelas críticas que, feitas no momento certo, permitiram-me superar muitas limitações e atingir o ponto em que me encontro.

Às Instituições CAPES e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo representadas nos trabalhos de diversas pessoas que as fazem efetivamente, devo a minha gratidão e espero mostrar-me merecedor do apoio recebido.

Agradeço aos meus mestres no Serviço Social, em particular, a Evaldo Vieira Amaro e José Paulo Netto.

Com alguns amigos sonhei e construí os projetos do futuro, um dos quais vejo materializado agora. Heleninha, Álvaro, Elzinha, Rânio, Dorinha, Juraci, Flavião, Roseli, Ângela, Verona, Adevanir, Heraldito, Paulinho, Edgar, Morginho, Robson, José Antônio, são amigos com quem espero contar ainda por muitos anos e sonhos.

Às “fiéis escudeiras” Priscilinha, Eliane, Silvana, Hariel e Elizabeth, que estiveram ao meu lado em todos os momentos alegres e difíceis desta caminhada.

Aos valiosos companheiros de empreitada no Projeto Gráfica-escola São Paulo, em especial ao coordenador do projeto Benedito, à psicóloga Sônia e à assistente social Roberta e os instrutores Áureo, José Maria e Irineu que tiveram a coragem de partilhar conosco seus saberes, dúvidas, angústias, ansiedades e vitórias.

Aos adolescentes em situação de conflito com a lei, com os quais nos deparamos no Projeto Gráfica-escola São Paulo, vocês foram e são a causa maior do nosso trabalho e do compromisso em produzir saberes sobre as alternativas e possibilidades do ethos do trabalho para a (re) criação de valores éticos.

Aos meus pais dedico este trabalho e agradeço humildemente o aprendizado da linguagem do olhar, do respeito à diversidade e da crença na capacidade do “outro”.

Educação pela pedra

*Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, freqüentá-la;
Captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas)
A lição de moral, sua resistência fria
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;
A de poética, sua carnadura concreta;
A de economia, seu adensar-se compacta:
Lições de pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para
quem soletrá-la.*

João Cabral de Melo Neto

*Nunca é tarde para tentar o desconhecido. Nunca é
tarde para ir mais longe.*

D'Annunzio

RESUMO

O presente estudo investiga a (re) criação de valores éticos na diversidade dos projetos socioeducativos de iniciação profissional para adolescentes em situação de conflito com a lei em regime de liberdade assistida. Analisa o processo de construção do *ethos* no trabalho e os seus desdobramentos na (re) criação de valores éticos no cotidiano do Projeto Social Gráfica-escola São Paulo, a partir das experiências de vida dos adolescentes e adultos aposentados na relação com o trabalho produtivo. A concepção de Ética fundamenta-se na teoria social de Marx, onde o resultado das ações humanas é construído e compartilhado nas suas relações com os outros homens, portanto, são referenciais de valores que estabelecem os parâmetros das relações individuais e coletivas na sociedade. Nesta via de apreensão histórica concluímos que, de forma dinâmica e permanente, as ações desenvolvidas no projeto colaborou e colabora para a (re) criação de valores éticos, de consciência da realidade, de escolhas, de reconhecimento, de liberdade e de responsabilidades. Apesar das mudanças serem pontuais e focalizadas, elas são inquestionáveis e imprescindíveis na concretização dos compromissos e interesses societários, coletivos e emancipatórios.

ABSTRACT

The present study investigates a (re)creation of ethical values in the diversity of social-educational projects of vocational initiation for adolescents who are in situations of conflict with the law and who are at liberty but under supervision. It analyzes the process of the construction of a work ethos and its extensions in the (re)creation of ethical values in the everyday life of the Social Project of the Sao Paulo School of Graphic Arts, from the life experiences of the adolescents and retired adults in relation to productive work. The conception of Ethics is based on the social theory of Marx, where the results of human actions are constructed and shared in relation with other humans and thus become points of reference for values which establish the parameters of individual and collective relations in society. Through this way of apprehending history we conclude that, in a dynamic and permanent way, the actions developed in the project have worked together (and continue to do so) in the (re)creation of ethical values, the perception of reality, choices, recognition, freedom and responsibilities. Even though the changes are specific and focused, they are unquestionable and indispensable for the concrete realization of commitments and of interests which exist in society, collective interests, and the interest of liberation.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo I – Determinações históricas do <i>ethos</i> do trabalho.....	17
1.1 Abordagens do processo de formação educacional na (re) construção do <i>ethos</i> do trabalho.....	22
1.2 A hegemonia que vem da fábrica é uma relação pedagógica: a contribuição da concepção de hegemonia de Gramsci.....	26
1.3 Educação para o trabalho no modo de ser capitalista: fragmentos históricos do trabalho na nova ordem liberal e as justificativas pedagógicas burguesas da produção capitalista.....	29
1.4 A crítica à história da (des) qualificação profissional e (re) produção de mão-de-obra no sistema capitalista.....	34
Capítulo II – Determinações histórico-sociais do <i>ethos</i> do trabalho e a (re) criação de valores éticos.....	49
2.1 As determinações históricas da (re) criação de valores éticos no modo de ser cotidiano.....	50
2.2 As objetivações genéricas “em-si” e “para-si”: o trabalho (re) construindo valores na vida cotidiana.....	52
2.3 A construção histórico-social da ética e da moral.....	58
2.4 O compromisso da ética com os projetos individuais, coletivos e societários.....	63
Capítulo III – O Projeto Gráfica-escola São Paulo: permanências e rupturas.....	69
3.1 A situação da adolescência na cidade de São Paulo.....	70
3.2 O Projeto Gráfica-escola São Paulo, hoje.....	74
3.3 O Projeto Gráfica-escola São Paulo, ontem.....	77
3.3.1 Síntese do plano de trabalho do Projeto Gráfica-escola São Paulo no período de 2001 a 2003.....	82
3.3.2 Sinopse da história das instituições parceiras do Projeto Gráfica-escola São Paulo.....	87
3.4 O Cotidiano do Projeto Gráfica-escola São Paulo.....	90
3.4.1 Algumas considerações do processo educacional na Gráfica-escola São Paulo: disciplina, avaliação e a afetividade.....	98
3.4.2 Desligamento do adolescente do Projeto Gráfica-escola São Paulo.....	103

Capítulo IV – A Pesquisa: nada passa por aqui, se não tiver passando ou passado aí (...)	104
4.1 A Construção da pesquisa	105
4.2 A apresentação dos dados e a análise da pesquisa	111
4.2.1 Eixo 1 – A concepção do Projeto Gráfica-escola São Paulo: objetivos, possibilidades e aprendizado	113
4.2.2 Eixo 2 – A concepção do trabalho sugerindo mudanças de valores	122
4.2.3 Eixo 3 – Sonho e felicidade – perspectivas, percepções e concepções	134
4.2.4 Eixo 4 – O resultado concreto e a avaliação da participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo	142
4.3 Síntese dos dados apresentados	158
4.3.1 A questão do trabalho	158
4.3.2 A questão da ética	162
4.3.3 A (re) criação de valores	166
4.3.4 A construção do processo pedagógico	169
4.3.5 A questão social é uma questão política	171
Capítulo V – Considerações finais... subsídios para novas e contínuas reflexões	179
Referências	185
Anexo I – Critérios de Avaliação do Projeto gráfica-escola São Paulo	191
Anexo II – Questionários	192
Anexo III – Autorização da Pesquisa	193
Anexo IV – Termo de Consentimento	194

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfica-escola São Paulo situada na Rua Piratininga, 51.....	79
Figura 2 – <i>Lay-out</i> e detalhes das instalações da Gráfica-escola São Paulo.....	94
Figura 3 – O dia-a-dia dos instrutores e alunos da Gráfica-escola São Paulo.....	95
Figura 4 – Momentos de confraternização entre os profissionais e os alunos da Gráfica-Escola São Paulo em eventos realizados no período de 2001 a 2003.....	132
Figura 5 – Momentos de confraternização entre os profissionais e os alunos da Gráfica-Escola São Paulo em eventos realizados no período de 2001 a 2003.....	133

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Status de Formação de Adolescentes Gráfica-escola São Paulo.....	75
Quadro 1 – Escopos Programáticos de Habilidades Básicas e de Gestão.....	86
Quadro 2 – Entidades da Sociedade Civil Participantes do Projeto Gráfica-escola São Paulo.....	91
Tabela 2 – Desligamento do Projeto Gráfica-escola São Paulo no Período de Outubro de 2001 a Novembro de 2003.....	103
Quadro 3 – Parte I – Sigla de Identificação e Perfil dos Entrevistados.....	112
Quadro 3 – Parte II – Sigla de Identificação e Perfil dos Entrevistados.....	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADVB – Associação dos Dirigentes de Vendas do Brasil.
- CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento.
- CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
- CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
- CEM – Centro de Estudos da Metrópole.
- CIM – Manufatura Integrada por Computador.
- CLP – Comando Lógico Programável.
- CNC – Comando Numérico Computadorizado.
- COPERSAR – Cooperativa de Serviços e Trabalho Multifuncional, Assistência, Qualificação e Requalificação.
- CTMA – Coordenadoria Técnica das Medidas Sócioeducativas em Meio Aberto.
- CUT – Central Única dos Trabalhadores.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- ETE – Escolas Técnicas Estaduais.
- FATEC – Faculdade de Tecnologia.
- FEBEM – Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (Febem).
- IMESP – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- LA – Liberdade Assistida.
- NEAN – Núcleo de Estudos e Pesquisa e Aprofundamento Marxista.
- NEPEDH – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos.
- ONG – Organização não governamental.
- SAS – Secretaria da Assistência Social da Prefeitura Municipal de São Paulo.
- SDCD – Sistema Digital de Controle Distribuído.
- SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados.
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem.
- SINDTGRAF – Sindicato dos Trabalhadores Gráficos de São Paulo.
- USP – Universidade de São Paulo.

Introdução

A escolha para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica na área do Serviço Social ocorre a partir da convivência, troca de experiência e admiração que foram estabelecidos com esses profissionais no decorrer da minha vida profissional.

Cativou-me profundamente o dinamismo com que esses profissionais intervêm na realidade e com a forma com que se comprometem com o processo social. A participação conjunta em diversas atividades sociais me proporcionou a possibilidade de aquisição de novas idéias, valores e conhecimentos que se sobrepuseram às rotinas da minha prática profissional.

No exercício desta prática, a intervenção junto aos adolescentes em situação de conflito com a lei revelou-se como campo desafiador e por isso atraiu a atenção, curiosidade e investigação. A participação especificamente no Projeto Social Gráfica-escola São Paulo foi ímpar para o desenvolvimento desta pesquisa

No universo do Serviço Social, algumas ações rotineiras como o planejamento da ação, o respeito aos níveis de informações dos envolvidos, a busca pelo olhar do “outro”, a diversidade, o compromisso profissional, dentre tantas outras razões, despertou-me a premissa da existência de um processo de construção e (re) construção de valores no interior da sociedade.

Entender o modo de ser, de produção e de (re) produção da vida no contato diário com os adolescentes em conflito com a lei em liberdade assistida, fez despertar em mim a percepção da influência negativa do modo de ser da sociedade capitalista na formação de pessoas imediatistas no presente e sem perspectivas de futuro. Vale lembrar que a realidade sócio-histórica e política do Brasil traz a marca da exploração e dominação, da pobreza e da desigualdade.

Hoje, compartilho da opinião de que os adolescentes, quando são respeitados socialmente no seu “modo de ser”, respondem positivamente frente aos

seus objetivos de vida e anseios.

Com o trabalho coletivo junto aos profissionais do Serviço Social, tive a oportunidade de ampliar a dimensão da realidade social para além das aparências e acreditar na possibilidade da construção e (re) construção de ações e valores concretos de superação dessa realidade. Com isso, o desafio de produção de um conhecimento que supere as aparências preestabelecidas no processo histórico, aumenta a minha confiança de que a reversibilidade da alienação humana através do trabalho de “formiguinha” é possível, assim como a crença na capacidade de luta do homem e na dignidade humana também o são.

Convivi durante o curso de pós-graduação na PUC-SP com pessoas dotadas de valores e posturas ético-políticas inquestionáveis e com concepções societárias extraordinárias. Ensinaaram-me a acreditar na capacidade de luta dos trabalhadores e na concretização do compromisso dos interesses coletivos e emancipatórios.

A pós-graduação acrescentou-me uma base de fundamentação teórica, crítica e histórica primordial para a construção do referencial teórico; auxiliou na definição do objeto da pesquisa; permitiu o aprofundamento dos fundamentos ontológicos e metodológico do processo de produção do conhecimento e colaborou para a compreensão da análise das determinações sócio-históricas na formulação de políticas públicas. Também foi determinante na escolha do método adotado para a pesquisa, referendado no trato teórico-metodológico que Marx opera do seu sujeito.

A participação nos núcleos de estudos e pesquisa, respectivamente: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos (NEPEDH), Núcleo de Estudos e Pesquisa de Política Social e o Núcleo de Estudos e Pesquisa e Aprofundamento Marxista (NEAN) garantiram-me as possibilidades de reflexões, investigações e aprofundamentos das diversas questões pertinentes à pesquisa.

A minha trajetória com certeza se confunde com a de tantos outros protagonistas, os quais, para sobreviver e estudar com dignidade, necessitam

trabalhar. Portanto, este projeto de pesquisa é produto dessa trajetória e reflete as diversas apreensões e contradições presentes no transcorrer da minha vivência profissional e pessoal.

Entendo que, cotidianamente, nos diversos projetos de profissionalização desenvolvidos com essa população, silenciosamente e de forma pouco aparente diversas ações práticas, vivências, experiências e posturas pedagógicas criam e (re) criam valores éticos.

O caminho escolhido para a análise da realidade social que fundamenta a pesquisa é a concepção teórico-metodológica materialista-histórico-dialética, que permite a reprodução ideal do movimento real do objeto e a apreensão de situações concretas: “[...] *o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade*”. [...] “*o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado*”.¹

Essa referência compromete o sujeito da pesquisa a ter uma fidelidade com o objeto a ser investigado e, ao mesmo tempo, responsabiliza e valoriza as suas ações em efetuar a reprodução do objeto tal como ele é, como também a dinâmica entre sujeito e objeto garante a relação de respeito entre eles na pesquisa.

O aprofundamento das contradições proporcionado pela dinâmica da sociedade capitalista levou-me a buscar as referências de análise, as quais possibilitam a compreensão dos sujeitos que constituem a totalidade histórica que, sem dúvida, são frutos de posicionamentos, tomadas de decisões e de escolhas.

O presente trabalho tem por finalidade investigar a (re) criação de valores éticos na diversidade dos projetos sócioeducativos de iniciação profissional para adolescentes em regime de liberdade assistida (LA), a partir do embasamento teórico fornecido por revisão bibliográfica sobre as determinações históricas do *ethos*

¹ MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1974, p. 229, *apud* NOSELLA, P. A escola de Gramsci, prefácio, 3ª ed., p.15.

do trabalho e das determinações histórico-sociais do *ethos* do trabalho e a (re) criação de valores éticos, temáticas apresentadas nos Capítulos I e II, respectivamente.

O Projeto Gráfica-escola, cujo objetivo original concebido em 2001 e que foi reformulado a partir de 2004, configurando o atual perfil da Gráfica-escola São Paulo, inicialmente priorizava profissionalizar os jovens inseridos em medida de liberdade assistida para as principais atividades relacionadas à indústria gráfica – Impressão Off-set, Corte e Acabamento e Montagem e Cópia de Fitolitos.

A viabilização ocorria através de programa remunerado de trabalho educativo, previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de forma a trabalhar conteúdos relacionados às habilidades genéricas da educação profissional básica, ética profissional, cidadania e competências básicas e de gestão, a fim de (re) criar os valores desses indivíduos como cidadãos e promover o seu ingresso no mercado de trabalho com qualificação profissional específica e uma formação cultural mínima e adequada para o convívio social e para as relações interpessoais mantidas no ambiente de trabalho.

O percurso de evolução do projeto é apresentado no Capítulo III, onde podem ser observadas as ações empreendidas e os critérios gerais que conduziram as atividades no período inicial de 2001 a 2003 – projeto original – e a partir de 2004 que representa o estágio atual da Gráfica-escola São Paulo.

Para verificar as metas atingidas pela Gráfica-escola e averiguar a (re) criação de valores éticos através do trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de campo junto aos participantes do projeto – profissionais contratados (Técnicos, Instrutores e Coordenadores) e clientela assistida (adolescentes em medida socioeducativa de liberdade assistida) –, cujos critérios aplicados e resultados são apresentados no Capítulo IV, embasados por quatro eixos temáticos:

- (1) Os objetivos, possibilidades e aprendizado obtido com a concepção do projeto.
- (2) A representação do trabalho e a sugestão de mudanças de valores éticos.

- (3) Perspectivas, percepção e concepções dos participantes expressos em sonhos e realizações (felicidade).
- (4) Os resultados concretos e a avaliação da participação dos envolvidos no projeto.

O desenvolvimento da abordagem é orientado, em princípio, por três questões norteadoras de caráter geral e que assumem uma forma mais delimitada e definida no decorrer do trabalho de pesquisa e revisão bibliográfica:

- (1) É possível (re) criar valores éticos através do trabalho?
- (2) Como e em que medida o Projeto Gráfica-escola São Paulo interferiu na (re) criação dos valores éticos através da prática do trabalho?
- (3) Quais os resultados obtidos pelo Projeto Gráfica-escola São Paulo junto à clientela atendida?

No Capítulo V são apresentadas a síntese dos dados obtidos e as considerações finais para novas e contínuas reflexões.

CAPÍTULO I DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DO *ETHOS* DO TRABALHO

“[...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.

Marx

Capítulo I

Determinações históricas do *ethos* do trabalho

As dimensões do trabalho na determinação de um projeto social, em princípio, foram uma resposta do homem às suas necessidades. Desde o momento que teve fome ou frio, o homem procurou comida para manter-se vivo ou abrigo e vestimenta para não morrer; assim foi reagindo de acordo com as suas necessidades e, de acordo com as novas necessidades que surgem a cada momento, o homem transforma-se porque potencializa sua capacidade de intervenção na natureza com a invenção e o uso da ferramenta que vai possibilitar a modificação de vários outros elementos da natureza.

O trabalho humano é fundamentalmente uma atividade social e sua lógica diz que o homem estará sempre trabalhando para alguém, com alguém, por alguém, ou sozinho, o que nos permite afirmar que ele compõe, invariavelmente, uma teia de relações sociais e que, portanto, é uma ação humana de transformação da natureza e da realidade social executada pelo homem, na qual o indivíduo torna-se constitutivo do campo do fazer humano quando age, cria, empreende, produz objetos, saberes e bens materiais e simbólicos.

Pelo trabalho o homem se produz e reproduz *“estabelece relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, por isso, ele é uma atividade social, cuja realização cria valores e costumes, cria a cultura e a própria história”* (Barroco, 2000:45), constituindo uma forma especial de realizar a socialização do homem e a concretização das suas necessidades objetivas e, com isso, a intervenção do homem no mundo tem um significado realizador, criador e humanizador.

O ponto de partida para a compreensão da ética² na totalidade social é o trabalho, como o pressuposto da existência humana. Marx concebe o

² Ética – A ética vem do grego *“ethos”* que significa “modo de ser” ou “caráter”. Para Vasquez (1989:12), *“a ética é a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens”*, cujos principais objetos de estudo são todos os atos conscientes dos indivíduos que podem afetar direta ou indiretamente outros indivíduos, grupos sociais ou o conjunto da sociedade.

trabalho como “o fundamento ontológico-social do ser social”; a sua *práxis*³ permite o desenvolvimento de capacidades essenciais que “são conquistadas no processo histórico de autoconstrução pelo trabalho” e mediadas pela: “sociabilidade, consciência, universalidade e a liberdade”. São capacidades humano-genéricas, ou seja, sem as quais a *práxis* não se realiza com seu poder emancipatório (Barroco, 2001:26).

O trabalho representa uma resposta à necessidade sócio-histórica e ao desenvolvimento da sociabilidade que implica na “(re) criação de necessidades e formas de satisfação, do que decorre a transformação do ser social e do mundo natural, isto é, do sujeito e do objeto” (Ibid, 27).

O homem na sua essência histórica é criador de projetos. Tal fato garante a evolução humana e reflete no conjunto das transformações implementadas pelas suas ações concretas sobre a natureza.

Para a concepção liberal, o trabalho se reveste de um sentido social⁴, pois do sacrifício e da colaboração de cada um dos trabalhadores depende o desenvolvimento e o progresso de uma nação. Assim, o trabalho além de imprimir um sentido à existência humana, expressa também o desejo do indivíduo de ser útil a uma coletividade e de apropriar-se de seu futuro.

Para Colbari (1995:225), no contexto da concepção liberal, o trabalho associa-se ao “*bom caráter, bondade, saúde, bons costumes, retidão moral, honra, patriotismo e ensinamento cristão*”, sendo também, “*fonte de afirmação e*

³ *Práxis* – “A atitude prática do indivíduo só é elevada ao nível da *práxis* quando é atividade humano-genérica consciente, na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da *práxis*, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso, transformar em novo o já dado” (Heller, 2004:32).

⁴ Na significação cristã o trabalho é um mecanismo de glorificação de Deus; é um dever do cristão, uma maneira de, com talento e energia, participar da obra do Criador. O trabalho é virtude, pois permite a internalização de noções de dever em relação ao indivíduo, à família e à sociedade e aperfeiçoamento e realização da natureza humana.

As exortações bíblicas atrelam o direito à sobrevivência ao imperativo do trabalho; nelas as representações do trabalho ao mesmo tempo o associam ao castigo divino, à queda do homem e à anunciação da redenção, a forma de reconquistar a dignidade humana perante Deus. Trabalhar vem do latim *tripaliare*, que significa martirizar com o *tripalium* – instrumento de tortura. Etimologicamente associado ao castigo e à punição, o trabalho permitiu a construção da civilização e a conquista do conforto e do bem-estar (Schimith, 1998:2).

reconhecimento do homem no interior do seu grupo familiar. Ser bem-sucedido na profissão significa ter competência para garantir a segurança material da família e ser um bom exemplo para os filhos e para a comunidade”⁵.

O valor do trabalho está pautado no direito a obtenção material para o suprimento das necessidades básicas à sobrevivência e para a manutenção das condições mínimas e dignas de vida.

A realidade social aponta diretamente para uma contradição, a um tipo de organização da sociedade que desvaloriza quem produz efetivamente a riqueza, é injusta na distribuição da renda e marginaliza um “exército” de mão-de-obra barata no mercado de trabalho e, de um modo especial, nos setores pobres da periferia das grandes metrópoles, onde encontramos um número considerável de jovens e adolescentes em conflito com a lei e sofrendo com as violências urbanas.

Em oposição a tal fato, a força de vontade é destacada como responsável pelo progresso e sucesso do trabalhador. Este princípio reforça a concepção de trabalho nos padrões preestabelecidos da ideologia liberal burguesa que valoriza a associação do êxito da vontade de vencer e a motivação de qualidades pessoais, intelectuais e morais como peças de uma engrenagem capaz de construir uma carreira profissional sólida e duradoura.

O trabalho apresenta-se como instrumento de satisfação das necessidades materiais do trabalhador e de sua família. Com isso, tornou-se necessária a existência de um sistema cultural que legitime a posse de bens propiciados pelo trabalho, assim como, a inserção do trabalhador na sociedade.

“O trabalho, enfim, assegura as bases econômicas da estabilidade familiar e os princípios morais da inserção num espaço social legitimado, onde a indolência, a preguiça, a infração e a desobrigação do trabalho é alvo de condenação social”. (Colbari, 1995:236)

⁵ A moral é algo concreto e objetivo fundado nos atos e nas escolhas humanas. Etimologicamente, a moral vem do latim “mos” ou “mores”, “costume” ou “costumes” e refere-se ao conjunto de normas ou regras que são adquiridas através do hábito (Vasquez,1989:12).

Para as camadas populacionais mais pobres, no desenvolvimento da sociedade capitalista reserva-se algo que extrapola os fundamentos religiosos e éticos contidos ao ato de trabalhar⁶. Pressupõe-se um enorme esforço moralizador das populações pobres, onde o *familismo* é uma peça relevante, viabilizando a transformação de contingentes populacionais discriminados das cidades em trabalhadores de fábrica e provedores de família. Com isso, observa-se a construção de padrões ideológicos no mundo do trabalho que interpelam diretamente com a vivência social fora do espaço da fábrica, interferindo na vida pessoal e privada no interior da família e da comunidade e contribuindo incisivamente na formação da consciência social do trabalhador.

No que tange à força de trabalho, percebemos que ela não pode ser separada da própria vida do trabalhador e a sua *“reprodução é definida por razões alheias à motivação mercantil; por não ser destacada do resto da vida”* não pode, como as demais mercadorias, *“ser armazenada, mobilizada ou usada indiscriminadamente, sem molestar o seu portador”* (Colbari, 1995:12).

Como o desenvolvimento da produção industrial, a acumulação de capital e a disponibilidade dos trabalhadores livres demonstraram-se insuficientes para a consolidação do capitalismo, amparados na legislação trabalhista, foram utilizados mecanismos coercitivos para uma integração obrigatória da população pobre ao mercado de trabalho.

A continuidade da produção capitalista depende da existência de um contingente populacional que, por meio da educação, da tradição e do hábito, assuma as condições produtivas e sociais do capitalismo como algo natural e evidente por si mesmo (Cf. Marx, 1982). Deste modo, uma nova ordem social representada pelo *industrialismo*, vai sedimentar na sociedade valores e idéias, cultura e moral que determinarão o destino da classe trabalhadora no sistema

⁶ *“O aparecimento da moral do trabalho foi um tributo da reforma protestante e firmou as bases religiosa e ética para o ato do trabalho, transformando-o em dever e marca da presença ‘divina’ no ser humano”*. (Colbari, 1995:237).

“A necessidade do trabalho nivelou todos os seres humanos e tornou as atividades, funções e cargos em tarefas socialmente necessárias”. (Arendt, 1983:118).

capitalista⁷.

Para Bendix (1966), o sistema fabril não representou somente um acontecimento tecnológico ou a vitória do sistema de máquinas sobre as formas anteriores, expressou também a implementação de uma moral e de uma concepção de mundo que assume a responsabilidade pela difusão de valores, de normas e de um código de conduta prático que alicerça às diversas formas de dominação da classe trabalhadora. A adesão ao trabalho fabril ocorre, ao mesmo tempo, com as outras formas de controle social que abrange o conjunto das relações estabelecidas na vida cotidiana na rua, no trabalho e no convívio familiar.

1.1 Abordagens do processo de formação educacional na (re) construção do *ethos* do trabalho

O trabalho na sua essência educa o trabalhador. A fundamentação para essa afirmação está no pressuposto destacado por Marx e Engels em *A ideologia alemã* e em *O Capital*:

“[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em constantes conflitos, isto é, momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação, de construção e (des) construção, e, no entanto, de humanização e desumanização”. (Kuenzer, 1986:11)

Nesse contexto, observamos que o sistema capitalista constrói um *ethos* que se apresenta de forma muito objetiva e sistemática na formação educacional do trabalhador para submetê-lo ao processo de exploração do trabalho,

⁷ A relação entre industrialismo e moralidade seria reforçada com o fordismo, que estabeleceu uma estratégia explícita de estímulo à constituição e revigoramento da organização familiar, com o objetivo de normalizar a vida do trabalhador fora do universo fabril (Cf. Gramsci, 1984). Segundo o autor, o taylorismo e o fordismo deram origem ao trabalhador coletivo indiferenciado, emancipado em relação ao trabalho, cuja intervenção intelectual no processo produtivo é cada vez menor, embora não desapareça. Entretanto, somente “[...] o gesto físico mecanizou-se inteiramente; a memória do ofício, reduzida a gestos simples num ritmo intenso, aninhou-se nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre para outras ocupações” (Colbari, 1995:23).

partindo inicialmente da venda da sua força de trabalho como uma mercadoria e da dominação individual e coletiva imposta pelo capital.

Nas relações de produção são (re) construídas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação interpessoal, novas exigências de qualificação e novos valores que se manifestam nas ações de um projeto de formação pedagógica, impostos aos trabalhadores como única alternativa de sobrevivência no mundo produtivo e de garantia da manutenção do emprego.

Entretanto, esse modo de ser pode também, enquanto um processo dinâmico e coletivo, educá-lo para o enfrentamento da dominação e da exploração. O movimento de (re) construção permanente do modo de produção capitalista, também contém os agentes de sua superação, à medida que os trabalhadores consigam desmistificar a importância da função que desempenham no trabalho, a se organizarem em suas relações sociais, a participarem da construção de alternativas políticas e a (re) conquistarem o papel de coadjuvante da sua história.

O trabalhador é educado para o trabalho fragmentado e dividido. Estes são os subsídios básicos que garantem a exploração cada vez mais eficiente da sua força de trabalho sobre a qual, a partir do momento que é comprada, são feitas imposições para o mesmo, sobre o tipo de conhecimento necessário, as normas, os padrões e as posturas dos comportamentos eficazes e eficientes para o sucesso no resultado planejado.

A força de trabalho transforma-se num fator central da produção capitalista, que é determinante para a vida do trabalhador, o qual perde o controle do processo produtivo, deixa de ser dono do produto do seu trabalho e perde o valor sobre si próprio. Ao trabalhar por um salário, submete-se formalmente ao capital, tendo a obrigação de desempenhar funções preestabelecidas no processo de trabalho fragmentado para o qual ele precisa ser educado.

Torna-se, então, inevitável e necessária a (re) construção de um processo pedagógico no local de trabalho que tenha por objetivo a educação técnica e política do trabalhador que garanta os interesses do capital e a sua supremacia

sobre o trabalho⁸.

A divisão do trabalho e a hierarquia do trabalho coletivo tornam-se instrumentos ferozes para a exploração do trabalhador, ocasionando diversos encaminhamentos específicos no local onde o mesmo atua e isto traz implicações profundas sobre a educação, a postura, a qualificação, a cultura e a conduta do trabalhador.

A produção capitalista simplifica o trabalho pela mecanização e, conjuntamente com a crescente racionalização do processo de produção e da vida social, exige, na sua essência, padrões de comportamento preestabelecidos. O desdobramento desta *práxis* permite que todo um conjunto de conhecimentos do processo de produção, específico do trabalho individual no modo de produção artesanal e manufatureiro dissolva-se em um conjunto de novas e diversificadas habilitações que vão contribuir de certo modo para a mobilidade e a desvalorização da força de trabalho. Diante da realidade instaurada no local de trabalho, Kuenzer reafirma:

“[...] reforça-se a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de hábitos, habilidades e comportamentos que tornem possível a recomposição, ao nível do trabalho coletivo, da unidade rompida, de modo a constituir-se um corpo organizado, integrado, harmônico”.
(Kuenzer, 1986:14)

Contraditoriamente, a educação vivida no interior do processo de trabalho pode contribuir para a revelação das contradições e fortalecimento dos projetos que visam à superação das relações capitalistas. Como já observado, o trabalhador pode aprender a resistir, a se organizar e a construir novas formas de organização no local de trabalho e na sociedade comprometidas com os interesses e projetos das classes trabalhadoras. Para uma possível superação da divisão do trabalho, exige-se uma nova forma de “organização do trabalho” e “uma nova

⁸ Kuenzer (1986) considera que mesmo que esta educação política não seja explícita, e ao contrário, seja apresentada como não-política, ela traz em seu bojo um projeto definido de hegemonia que se exerce pela veiculação de certa concepção de mundo.

concepção de trabalho”⁹.

Assim, o significado que se estabelece com o processo pedagógico do trabalho, se constitui como um parâmetro entre o “velho” e o “novo” modo de produzir e na possibilidade de elaboração de uma nova concepção de trabalho a partir das transformações concretas que ocorrem no interior do processo produtivo.

Segundo Gramsci (1978:375-408), o sistema capitalista introduz, através do modo de produção taylorista, uma forma particular de organização, de relações técnicas e de concepção de trabalho que se manteve coerente aos interesses hegemônicos da classe dominante no início do século XX. O autor destaca como estas estruturas e superestruturas trabalham no sentido de formatar um tipo adequado de homem, bem como que a forma de hegemonia vem do universo da fábrica e que toda relação hegemônica é também uma relação pedagógica, devendo esta ser entendida não só como uma direção política, mas como uma direção moral e cultural.

Torna-se imprescindível, de acordo com Gramsci (1981:15-21), o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora que nasce das práticas concretas no interior das relações produtivas. São referências fundamentais na prática cultural e política dos homens, no entanto, a consciência não nasce de forma espontânea, mas precisa ser construída e, sob este aspecto, a pedagogia do trabalho é fundamental no quadro da luta pela hegemonia da classe trabalhadora. A hegemonia é impossível sem a unidade teoria/prática, ela só pode ser uma realidade com plena consciência teórica e cultural da própria ação, pois esta consciência torna-se a ação coerente, superando a imediaticidade empírica.

⁹ Kuenzer (1986:14) considera que as mudanças devem ocorrer de forma dialética ao nível das “relações de produção e formas de organização do trabalho (estrutura) e no nível da nova concepção de trabalho”, pois ambas têm como objetivo a superação do trabalho alienado. “Esta forma de ver a questão coloca a pedagogia do trabalho, a manifestação superestrutural de determinada forma e organização da produção, como uma categoria que pode ser importante tanto para a conservação das relações de produção capitalista quanto para a sua superação, inscrevendo-se desta forma no quadro da hegemonia”.

1.2 A hegemonia que vem da fábrica é uma relação pedagógica: a contribuição da concepção de hegemonia de Gramsci

A noção de hegemonia começa a ter importância nas reflexões de Gramsci, a partir das suas experiências como militante e líder do partido comunista italiano. As discussões sobre a política de “frente única”, que monopolizaram as análises e as discussões feitas no II Congresso da Internacional Comunista em 1921, tinham em Gramsci um defensor da proposta das alianças dos comunistas com as demais forças operárias e socialistas. As suas argumentações alicerçaram-se na constatação de que as condições revolucionárias nos países da Europa Central e Ocidental eram diferenciadas das que se apresentavam na Rússia de 1917.

Gramsci fundamenta suas análises nas diferenciações entre o Oriente e o Ocidente, apreendendo as dimensões políticas e econômicas das transformações históricas das sociedades mais complexas¹⁰. As distinções entre Oriente e Ocidente caracterizam-se por serem geográficas e também sócio-históricas e por indicarem o modo de ser das diferentes formações sociais. Destaca, ainda, que no Oriente o Estado era tudo e a sociedade civil era incipiente, enquanto no Ocidente, o Estado e a sociedade civil tinham uma relação equilibrada.

Simionatto explicita com muita propriedade a questão, inferindo que para Gramsci o modelo de revolução aplicado na Rússia deve ser modificado nas sociedades ocidentais, dada à conquista da autonomia da sociedade civil que se apresenta mais articulada frente a um Estado que se encontra cada vez mais amplo.

¹⁰ A questão da diferenciação Oriente/Ocidente será indicada por Gramsci, em 1924, em carta enviada aos amigos Togliatti, Terracini e outros onde escreve: “A determinação, que a Rússia era direta e lançava as massas às ruas para o assalto revolucionário, amplia-se na Europa central e ocidental por causa de todas essas superestruturas políticas, criadas pelo maior desenvolvimento do capitalismo; estas fazem com que as ações das massas sejam mais lentas e mais prudentes e exigem, por conseguinte, que o partido revolucionário tenha uma estratégia e uma tática mais complexa e de longo alcance do que foram necessárias aos bolcheviques no período compreendido entre março e novembro de 1917”. (Togliatti, 1974:70). Conforme Simionatto (1999:38), essa nova estratégia para o ocidente traz a hegemonia e as alianças de classe como idéia fundamental que irá compor as reflexões gramscianas de todo o período no cárcere.

“[...] Uma revolução só ocorreria através de rupturas que se acumulariam progressivamente, uma vez que o aparato estatal apresentava-se mais forte e coeso. Nas sociedades orientais, [...] o Estado era ‘tudo’ e o processo revolucionário revestia-se de características peculiares, dada à fragilidade da sociedade civil”. (Simionatto, 1999:39)

As determinações históricas da realidade social do Oriente apresentam a perspectiva de conquista imediata do Estado através da luta de classes e do ataque direto ao poder, a esta estratégia Gramsci chama de “*guerra de movimento*”. No Ocidente, o processo ocorre de maneira diferenciada. A luta social que tem como base a hegemonia a ser conquistada no espaço da sociedade civil, a partir de um “consenso ativo” e “participativo”, como estratégia denominou-se “*guerra de posição*”.

A concepção de hegemonia refere-se também ao aprofundamento das relações e articulações das classes sociais (infra-estrutura e superestrutura) no interior de um bloco histórico. O bloco histórico é entendido com uma categoria muito importante para a análise gramsciana, pois é utilizada para indicar as alianças de classe, especialmente, do bloco industrial-agrário.

Simionatto destaca nas suas análises que em um processo de luta pelo encaminhamento de uma nova ordem as forças dominantes sofrem a oposição das forças emergentes.

“[...] Desta forma, quando se fala de hegemonia implica em falar também de crise de hegemonia, que se caracteriza pelo enfraquecimento da direção política da classe que está no poder, ou pelo enfraquecimento do seu poder de direção política e perda do consenso”. (Simionatto, 1999:41)

Para Coutinho (1989:93), a crise de hegemonia é um fenômeno que está inserido precisamente no fato de que “*o velho morre e o novo não pode nascer*”. Neste sentido, “[...] *a crise de hegemonia, enquanto expressão política da crise orgânica, é o tipo específico de crise revolucionária nas sociedades mais*

complexas, com alto grau de participação política organizada”.

A hegemonia é vista por Gramsci como uma direção que age nos campos “intelectual e moral” e que se reafirma na capacidade de conquistar o consenso e de construir uma ampla base social. No entanto, alerta-nos que ela pode criar também a subalternidade política e cultural de outros grupos sociais através do “controle do consenso” feito pela classe dominante e de seus mecanismos de dominação (“aparelhos privados de hegemonia”), como a escola, a igreja e os meios de comunicação, dentre outros.

Os mecanismos de dominação têm a sua prática construída a partir do cotidiano com o objetivo de “[...] *inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente. Quando isso ocorre, a subalternidade social também significa a subalternidade política e cultural*” (Simionatto, 1999:43). A passagem de uma classe subalterna para uma classe hegemônica ocorre no processo de acumulação de forças sociais, políticas e militares¹¹.

Na fase da hegemonia ocorre a passagem da estrutura à superestrutura, do momento econômico-corporativo ao momento ético-político que é denominado de “cartase”. Gramsci (1977:1244) utiliza este termo para “*indicar a passagem do momento especificamente econômico para um momento ético-político*”, considerando ser este o momento da elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa que “*a estrutura de força exterior que esmaga o homem, que o assimila a si, que o torna passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas*”.

A luta pela hegemonia na sociedade capitalista é política, econômica

¹¹ Gramsci destaca três momentos da consciência política e coletiva da forças sociais. O primeiro é o econômico-corporativo, as relações neste momento evidenciam a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la; o segundo é aquele que adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico; um terceiro momento é a fase mais voltada para a questão política, ou fase hegemônica. Nesta fase, se atinge a consciência de que os próprios interesses corporativos, no seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados (Gramsci, 1977:1583-84 e Simionatto 1999:45).

e cultural. A responsabilidade da elevação da cultura das massas trabalhadoras torna-se imprescindível para a “conquista do consenso” e da “direção político-ideológica” pelas classes subalternas. A função educativa da hegemonia apresenta-se como um instrumento de luta contra qualquer tipo de monopólio de uma cultura e do saber por uma elite. Da mesma forma, coloca-se do lado dos que lutam para a superação do distanciamento entre “dirigentes e dirigidos”, “governantes e governados”, “intelectuais e pessoas comuns”. Esta questão também é discutida por Carvalho (1983), cuja referência de análise pauta-se na perspectiva de conquista do poder por uma classe social, que expressa sobre o conceito de hegemonia:

“[...] no âmbito das relações de direção e domínio de classe sobre grupos afins, ou de classes sociais entre si, ou seja, pelo lugar que ocupam no seio de um modo de produção historicamente determinado, estão em condições de assumir o poder e a direção de outras classes”. (Carvalho, 1983:43)

A concepção gramsciana de hegemonia se expressa, para essa autora, através de duas vertentes:

“[...] uma, pela direção intelectual e moral que se faz através da persuasão, promovendo a adesão por meios ideológicos na formação do consenso de classe; outro, pelo domínio que supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva”. (Carvalho, 1983:44)

1.3 Educação para o trabalho no modo de ser capitalista: fragmentos históricos do trabalho na nova ordem liberal e as justificativas pedagógicas burguesas da produção capitalista

Em fins do século XVIII e início do século XIX, as condições materiais na Europa Ocidental encontram-se em fase de transformação de forma vertiginosa. A produção capitalista implanta-se na sociedade e, pioneiramente, na sociedade inglesa através do que se convencionou chamar de “Revolução

Industrial¹²". Ao mesmo tempo, a sociedade industrial, burguesa e capitalista consolida-se e traz consigo a idéia de progresso e de desenvolvimento.

O antigo regime, as instituições e as práticas econômicas mercantilistas rapidamente desestruturaram-se, seja através de movimentos revolucionários "de baixo para cima", onde a participação popular havia sido decisiva (como a Revolução Francesa, de 1789), seja através de golpes militares, ditaduras e conciliação de classes impostas de "cima para baixo", em que a emergente classe burguesa compunha-se como setores dos mais progressistas da antiga aristocracia, "(re) formulando" o poder em seu benefício. Em ambos os casos, no entanto, o princípio da democracia liberal está presente.

É dentro desse contexto que se compreende o surgimento de um conjunto de teorias econômicas que irão compor o que se convencionou chamar de economia política clássica. Esta tem como pressuposto o liberalismo econômico que, enquanto ideologia, melhor reflete as expectativas e aspirações da nova ordem burguesa e capitalista.

O antigo regime fora questionado com veemência por aqueles que formavam o embrião do pensamento da economia política clássica e acreditavam na existência de leis naturais que regem a dinâmica da economia, da liberdade de mercado, do individualismo econômico, da livre concorrência e da livre iniciativa¹³. Por fim, as novas relações sociais de produção deviam ser definidas pela liberdade de contrato entre capital e trabalho, com base na negociação entre as partes e não mais subordinadas pelos regulamentos antigos das corporações de ofício.

Evidentemente, este "novo mundo feliz", baseado no progresso e na liberdade de mercado, sonhado pela economia política, que procurou sistematizá-lo em bases científicas, encena em si uma contradição elementar, visto que, cada vez

¹² Revolução Industrial – Expressão utilizada para designar o processo de transformações econômicas e sociais caracterizadas pela aceleração do processo produtivo e pela consolidação da produção capitalista.

¹³ Hugon (1973: 107-10) analisa a importância dos "économistes" que eram teóricos fundamentados no racionalismo e radicalmente contrários a qualquer intervenção estatal na economia. Tinham como lema: "*Laissez-faire, laissez-passer, le monde va de lui même*", ou seja, "*Deixai fazer, deixai passar, o mundo vai por si mesmo*".

mais, a sociedade liberal burguesa capitalista e industrial dividia-se entre os capitalistas (detentores dos meios de produção) e proletários (expropriados dos meios de produção e obrigados a vender a sua força de trabalho, por uma questão de sobrevivência).

A formação da classe operária como classe é um fenômeno histórico novo para Hobsbawm (1988:03), inferindo que, certamente, sempre houve pessoas que trabalhavam e que eram a maioria, do mesmo modo que os pobres sempre constituíram a maioria das populações do mundo. A razão principal disso é que o capitalismo foi o primeiro modo de produção na história que criou uma massa crescente de seres humanos sem acesso aos meios de produção. Por tal motivo, estes homens foram obrigados a ganhar sua vida pelo trabalho assalariado, trabalhando para os que monopolizam esses meios de produção.

Com o surgimento de novas relações de produção manifestadas com a introdução da maquinaria no processo produtivo, revolucionam-se os métodos de organização do trabalho. A heterogestão, trazida pelo novo modo de produção que se iniciava, colabora para uma “revolução” também nas formas de educação para o trabalho, substituindo um longo aprendizado de ofício, por um aprendizado cada vez mais fragmentado. Para a ocorrência dessas transformações no nível de superestrutura, houve a grande contribuição dos economistas clássico-burgueses que teorizavam e sistematizavam sobre a racionalização do processo produtivo.

Uma contribuição muito valiosa foi fornecida por Adam Smith (1776) com a sua obra: *A Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, que formulou uma nova ciência: a Economia Política. Para o principal teórico da Escola Clássica, em linhas gerais, a riqueza de uma nação estava condicionada à capacidade que esta tinha em, respeitando a plena liberdade de mercado, estimular a produtividade e a energia criadora do trabalho do homem.

É importante salientar, Smith vivia numa época em que o nascente capitalismo industrial dava os seus primeiros passos. Os novos empresários e empreendedores eram motivados para a acumulação de capitais e estes contavam agora com um respaldo científico para implementar os interesses econômicos da

burguesia inglesa no final do século XIX.

No mesmo período, na Inglaterra a taxa de mortalidade infantil era catastrófica¹⁴. A má distribuição da renda tinha como resultado a subnutrição, muitas doenças e as péssimas condições de vida e trabalho. Desta maneira, a sociedade era privada de parte considerável de sua capacidade produtiva.

Como afirmado, a teoria do valor-trabalho de Smith demonstra que a riqueza de uma nação depende principalmente do aumento da produtividade do trabalho decorrente do crescente grau de fragmentação da divisão do trabalho. O teórico deixa claro que a divisão do trabalho na sua origem *“não é resultado da sabedoria humana, mas da tendência natural do homem de negociar e trocar uma coisa por outra”*.

De acordo com Kuenzer (1986:26), Smith aprofunda a justificativa de que *“o contrato, a compra ou a troca que permitem a obtenção dos produtos ou serviços necessários, não decorrem de atos de solidariedade, mas de uma necessidade natural de satisfazer os interesses individuais, o que provocou a divisão do trabalho”*.

Smith considera que os principais avanços ocorridos no processo produtivo como aumento da destreza do trabalhador, a economia do tempo, a invenção de máquinas, dentre outras mudanças, deve ser creditada à divisão do trabalho. Da mesma forma, acredita que numa sociedade bem governada a riqueza universal pode ser estendida a toda a população e que o desempenho do trabalho dividido qualifica o trabalhador tornando-o mais produtivo.

Com os economistas clássico-burgueses introduz-se a racionalização no campo do trabalho, possibilitando o surgimento das obras de Taylor e Fayol no âmbito da teoria geral da administração, nas quais a divisão do trabalho desempenha um papel central e referenda a hierarquia, a especialização, a

¹⁴ De acordo com o autor, aproximadamente, *“metade das crianças inglesas morriam antes de completar quatro anos de idade em várias regiões do país. No país como um todo a metade das crianças só viviam até a idade de nove ou dez anos”*. As razões para tal calamidade, evidentemente, estavam ligadas à questão da distribuição da renda (Heilbroner, 1959:49-51).

autoridade, o controle e o aumento de produtividade.

As propostas de Taylor, portanto, são direcionadas no sentido de aprofundar e aperfeiçoar o processo de divisão do trabalho, em especial, a separação entre as atividades de execução e as de concepção/planejamento, bem como de levar a fragmentação do trabalho ao seu limite máximo e de o tornar mais repetitivo. Com isso, o domínio e o conhecimento do trabalhador sobre o trabalho e o processo da produção vão diminuindo consideravelmente, perde-se cada vez mais o seu conhecimento global sobre o trabalho e executa-se um trabalho cada vez mais desqualificado. Conclui-se, portanto, que como mão-de-obra, o trabalhador tem a sua autonomia reduzida.

Além da desqualificação, Taylor sistematiza o aumento do controle da gerência sobre a mão-de-obra, a tal ponto, de definir o tempo de duração das operações executadas pelo trabalhador e de prescrever “como” e “com o que” ele vai realizar o trabalho. Determina, cientificamente e utilizando métodos e técnicas, a melhor maneira, os melhores instrumentos e o melhor trabalhador para desempenhar determinada tarefa. Previne que a direção das empresas reúna, selecione e sistematize os “estudos de tempos e movimentos” e, desde então, define a melhor forma de execução de cada operação.

A partir desses critérios, o trabalho deve ser dividido entre funcionários que sistematizam, elaboram e preparam o processo produtivo e aqueles que apenas executam o trabalho, seguindo exatamente padrões, normas e metas previamente definidas. Os responsáveis pelo planejamento, além de fragmentarem ao máximo o trabalho, desqualificam as tarefas executadas pelos trabalhadores, propõem uma divisão claramente discriminatória, separando os trabalhadores que “pensam” dos que “executam”, isto é, o trabalho manual do trabalho intelectual.

Taylor (1970) vai confirmar a heterogestão¹⁵ como um fundamento

¹⁵ A heterogestão define o conceito de controle do taylorismo, assume uma conotação de absoluta necessidade da gerência impor ao trabalhador a maneira mais rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado, isto é, o trabalho de cada homem é planejado pela gerência que instrui por escrito acerca do que, como e em que tempo deve ser feito o trabalho. A gerência passa a ser científica, realiza estudos e coleta conhecimentos e informações relativas ao trabalho. O gerente tem o monopólio do saber sobre o trabalho e o poder para controlar o trabalhador (Kuenzer, 1986:30).

básico da organização capitalista do trabalho, subtraindo dos trabalhadores as possibilidades reais de pensá-lo, criá-lo e controlá-lo. Institucionaliza paralelamente uma “inovadora” forma de exploração do trabalho pelo capital, onde a posse do conhecimento passa a funcionar como uma força do capital em detrimento da expropriação do saber sobre o trabalho dos operários.

Fayol (1975) atenta que o exercício de cada função depende de um conjunto de habilidades próprias de cada trabalhador; infere que existem pessoas que nascem com aptidões para administrar, devendo apenas participar de uma adequada preparação, enquanto outras nascem para executar. Os princípios desenvolvidos por Fayol são utilizados na atualidade em diversas teorias da administração e encontram-se expressos nas análises que discutem a separação entre administrar (prever, organizar, coordenar, comandar e controlar) e executar.

Para Tratemberg (1974), o reconhecimento incondicional da teoria de Taylor está no fato dela apresentar um “caráter civilizador” e de ter compromissos inalienáveis com o capital industrial voltado para uma radical racionalização da produção. O Taylorismo no Brasil é ressaltado por alguns teóricos como a ideologia principal da empresa privada.

1.4 A crítica à história da (des) qualificação profissional e (re) produção de mão-de-obra no sistema capitalista

As críticas à história da (des) qualificação e (re) produção de mão-de-obra têm em Marx o seu grande expoente, o qual faz a crítica à economia política e burguesa, principalmente, para os setores que apresentam o trabalho fragmentado e heterogerido como responsável pelo processo de qualificação do trabalhador e como um resultado direto do desenvolvimento capitalista. Este considera que a formação do trabalhador no capitalismo representa a história de sua desqualificação; sustenta o pressuposto de que a produção capitalista é a produção e a reprodução das relações capitalistas de produção, dentre elas, a interferência direta do capital educando o trabalhador.

Para Hobsbawm, no final do século XIX desenvolveu-se na Europa um processo de concentração tanto do capital como da unidade de produção; estabeleceu-se uma “grande empresa” e então se começou a falar da “grande indústria”. Este crescimento absoluto e relativo do proletariado, esta concentração industrial baseada em tecnologias mais adiantadas, mais mecanizada e também de gerência científica, gerou, conforme o autor:

“[...] um modo mais eficaz de trabalho, começou a pressionar esses operários que, de modo limitado, mas real, tinham impostado uma certa autonomia sobre cada ponto da produção na oficina, controlando de algum modo seu ritmo de produção. Esse foi o caso, sobretudo, dos operários qualificados, especializados, que sofreram uma pressão não apenas sobre seus salários: a disciplina e o ritmo de seu trabalho também foram intensificados, o que fez com que perdessem o controle da produção”. (Hobsbawm, 1988:10)

Torna-se prudente a análise do conceito de trabalho em Marx, para a compreensão histórica do processo de desqualificação do trabalhador. Ao situar a relação “homem *versus* natureza”, chama a atenção para o fato de que é pelo trabalho que os homens se diferenciam dos animais e que o trabalho, como categoria histórica, é capaz de produzir os meios de vida na organização determinada pelo modo de produção¹⁶.

A produção capitalista é a produção de mercadorias e, essencialmente, a produção do valor excedente, de trabalho não-pago, a mais-valia e, conseqüentemente, o capital.

Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*¹⁷, Marx postula que a alienação ocorre de forma subjetiva e objetiva. No âmbito subjetivo, ela representa o não-reconhecimento do trabalhador na sua atividade produtiva, como também no resultado da produção desenvolvida que surge como alheia e externa a si mesma.

Para o trabalhador a alienação também tem um conteúdo objetivo

¹⁶ MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999:27-28.

¹⁷ MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844. Lisboa: Avante, 1994:157.

que se destaca na pauperização material em contraste com a riqueza que produz (Marx, 1994:168). Este trabalho alienado produz, além da mercadoria, a força de trabalho que é comprada como uma mercadoria específica. O produto do trabalho humano se particulariza em um simples meio de sobrevivência e não mais como uma atividade primordial para a vida.

O capitalista apropria-se dos meios de produção, da produção e da força de trabalho. Ocorre, neste momento, um “divórcio” da essência do homem (trabalho) com a sua “existência” (produção).

A partir dessa contextualização, podemos conceber o trabalho como atividade criadora que se reconhece em seus produtos, em sua própria atividade e, principalmente, nas relações que estabelece com os outros homens. A “nova realidade” só será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista pela luta de classes, pois o homem faz a história com as suas próprias mãos e, com a sua *práxis*, cria e produz a si mesmo, ao mesmo tempo em que faz o mesmo em relação à história¹⁸.

Nas *Teses sobre Feurbach*, in *A ideologia alemã*, ao destacar a VI Tese, Marx mostra que a essência humana encontra-se no conjunto das relações sociais que são construídas, tendo por base as relações do homem com a natureza e com os outros homens, incondicionalmente, a partir do ato do trabalho. Assim, a essência humana que se manifesta nas relações sociais pode ser definida como a produção, o elemento determinante para a existência da sociedade e do indivíduo.

“[...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.
(Marx, 1999:27-28)

A partir do conceito de trabalho em Marx, torna-se possível verificar como se realiza o trabalho e a sua desqualificação na produção capitalista. A

¹⁸ *Ibid*, 39-41.

produção capitalista é um processo de concentração onde uma mesma pessoa de “carne e osso” (o capitalista) é o concentrador dos meios de produção e ocupa, de uma só vez, o controle dos trabalhadores que têm a obrigação de produzir sempre mais para alguém que é o dono do seu trabalho. O produto final é propriedade do capitalista, não mais de quem o produz, que só recebe o valor negociado da venda da força de trabalho, correspondendo este, quando muito, aos meios necessários à sua sobrevivência.

Quando trabalha além do necessário para a sua reprodução, o trabalhador passa a gerar automaticamente um excedente de trabalho, controlado pelo poder do capitalista, a mais-valia. “[...] *A extração da mais-valia está embutida na forma capitalista de mercadoria*”, isto é, “[...] *no capitalismo o trabalho assalariado é uma fonte geradora de mais-valia e de reprodução das suas próprias condições de exploração, na medida em que, reproduzindo o capital em escala ampliada, reproduz também o operário*” (Kuenzer, 1986:37).

No capitalismo o processo tecnológico é muito dinâmico e a sua finalidade objetiva será sempre a reprodução ampliada do capital. Neste contexto, a “cooperação” aparece como forma fundamental do modo de produção capitalista, junto com a manufatura, entre meados do século XVI e o final do século XVIII.

A manufatura é um sistema de trabalho que vem substituir o trabalho artesanal¹⁹. Este novo processo de produção é obtido reunindo-se vários trabalhadores num mesmo local, todos fazendo a mesma coisa, trabalhando para o proprietário deste local e utilizando os meios de produção que ainda eram rudimentares. Esta mudança sinaliza para o aparecimento da manufatura e para o aparecimento do “patrão” e da “classe trabalhadora”.

¹⁹ Para Assis (1999:56), o trabalho artesanal consiste na forma mais primitiva e antiga de organizar o processo de produção. Este sistema se baseia na figura do artesão, que dominava todos os conhecimentos e técnicas indispensáveis à execução integral de um determinado produto e na não divisão técnica do trabalho. O artesão trabalhava isoladamente e, para realizar sua atividade, utilizava ferramentas rudimentares, que eram de sua propriedade. Portanto, a fabricação de um produto era feita por um trabalhador-artesão que realizava todas as tarefas necessárias à sua confecção. O conjunto de tarefas constituía uma unidade que não podia ser dividida e redistribuída entre os vários trabalhadores e era de responsabilidade de um só trabalhador. O trabalhador-artesão decidia como ia realizar o produto do seu trabalho (planejava-o), determinava o tempo necessário à sua realização, resolvia todas as dificuldades que eventualmente ocorressem durante o processo de produção. O bem final produzido por esse processo era resultado do trabalho individual.

A canalização do trabalho não é percebida como um progresso para o artesão, pelo contrário, o regime de trabalho assalariado que surge representa uma perda irreparável e uma total dependência ao proprietário do negócio.

Ao compararmos essa nova etapa histórica com a anterior, observa-se que desaparece o trabalho isolado do artesão, surge um “trabalho coletivo”. Além disso, o trabalhador deixa de ser o proprietário do local e dos meios de produção. Este “trabalho coletivo” está baseado na cooperação simples entre os trabalhadores. Embora reunidos num mesmo local, cada trabalhador-artesão produzia a mercadoria por inteiro, realizando todas as operações e tarefas necessárias à sua execução.

Com o tempo, o capitalista percebe que os artigos podem ser fabricados mais rapidamente se o trabalho for redistribuído entre os trabalhadores, então, promove a reorganização do processo produtivo, redistribuindo o trabalho.

A redistribuição altera a rotina do trabalhador, que não mais executa todas as operações necessárias à fabricação do produto dentro de uma seqüência determinada por ele. As operações são separadas umas das outras, cada uma delas é confiada a um trabalhador diferente e todas são executadas ao mesmo tempo pelo conjunto dos trabalhadores. O produto deixa de ser um produto individual de um trabalhador independente, transformando-se num trabalho coletivo. Cada trabalhador contribui para a concepção do trabalho, realizando sempre a mesma operação em todas as peças executadas.

Paralelamente, esboça-se um primeiro movimento de separação entre as funções de execução e de planejamento da produção. A execução permanece como responsabilidade dos trabalhadores. O planejamento/direção e o controle efetivo da produção passa a ser atribuição dos proprietários.

No alicerce da divisão do trabalho dois processos se manifestam: o parcelamento do trabalho, isto é, o ofício unitário foi decomposto nas suas tarefas e operações, acarretando a fragmentação do trabalho; a especialização do trabalhador, à medida que cada trabalhador vai repetidamente executar apenas uma operação do trabalho total ele se torna um executor altamente competente desta

função.

A fragmentação do trabalho impõe ao trabalhador o fim do seu domínio sobre o trabalho. Inicia-se aí a história da desqualificação do trabalhador que tem na manufatura, na divisão do trabalho e na extração da mais-valia um conjunto das suas principais causas. Este processo de desqualificação e fragmentação, uma vez introduzido no local de trabalho, passa a utilizar as forças de trabalho de acordo com os interesses e projetos dos capitalistas; a exigir diferentes graus de formações para o trabalho e a criar diversas recompensas salariais para as respectivas funções.

A manufatura cria uma classe trabalhadora com pouca habilidade de operar as atividades mais simples e sem nenhum custo de aprendizado. No entanto, surgem novas necessidades de formação de alguns profissionais intermediários, com alta qualificação, que farão a mediação entre o capital e o trabalho, exercendo as funções de supervisão e administração do processo produtivo.

Para Kuenzer (1986:43), o trabalhador, que em sua gênese foi forçado a vender a sua força de trabalho ao capital para sobreviver, agora “[...] é atrelado de forma definitiva ao capital, tornando-se mais um acessório da oficina”. No processo de manufatura “o enriquecimento do trabalhador coletivo em forças produtivas sociais, se realiza à custa do empobrecimento do trabalhador, em forças produtivas individuais”.

A maquinaria origina-se a partir do desenvolvimento da manufatura e nela observa-se que a força de trabalho é um mero instrumento. A máquina ocupa o papel de sujeito da produção, da qual o operário passa a ser um mero apêndice. Portanto, são feitas as transferências de todas as virtudes que pertenciam ao trabalhador para a máquina, isto é, “no sistema de máquinas tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material de produção” (Marx, 1978:437-39).

Para Hobsbawm, o ponto mais avançado dessa fase da evolução do capitalismo foi precisamente o chamado “fordismo”, que tem este nome porque o

modo mais sistemático de desenvolver a mecanização e a nova subordinação dos trabalhadores foi o da indústria automobilística dos Estados Unidos, em particular da empresa Ford. O fordismo tornou-se um modelo para outros países, um modelo de como aumentar a produtividade industrial²⁰.

A produção mecanizada permite inúmeras modificações no universo da simplificação do trabalho. O movimento da produção da fábrica não parte mais da ação completa do trabalhador, mas sim, permanece a divisão do trabalho, onde o trabalhador passa a ser dominado pelo ritmo do instrumento de trabalho.

A separação entre o trabalho manual e o intelectual, bem como a transformação deste em forma de dominação do capital sobre o trabalho, torna-se uma realidade. “[...] *a divisão do trabalho restringiu ao operário as tarefas de execução, sendo expropriado do saber sobre o trabalho e perdendo a característica que o fazia humano: a possibilidade de pensá-lo, planejá-lo e criá-lo*” (Kuenzer, 1986:47). Desta forma, a ciência desenvolvida pelo capital impõe a expropriação do conhecimento do trabalhador e, de um lado, alguém domina todo o saber sobre o trabalho, sob a égide de uma elite de funcionários altamente qualificados e, de outro, cria a imensa maioria de trabalhadores desqualificados, dependentes de conhecimentos básicos relativos às tarefas mínimas e parciais.

O sistema capitalista na indústria instaurou uma pedagogia do trabalho para ensinar a teoria, focando o ensino do trabalho por meio da apreensão sistematizada do conteúdo científico do trabalho e desvinculada da prática cotidiana e do exercício profissional, com destino à formação das funções de planejamento e de controle. E para ensinar o conteúdo ao trabalhador, sistematizou uma pedagogia do trabalho que assume a prioridade de um ensino prático, rápido e parcial de uma tarefa fragmentada e que reproduza as condições de dominação do capital, não permitindo ao trabalhador nenhuma chance de elaboração científica de sua prática.

O posicionamento de Kuenzer indica:

²⁰ É preciso acrescentar que o modelo fordista também exerceu influência sobre situações não-capitalistas, isto é, sobre a União Soviética, pois esta se defrontava com a necessidade de uma industrialização ultra-rápida (Hobsbawm, 1998:11).

“[...] a existência destas duas pedagogias só será superada no momento em que o desenvolvimento das forças produtivas permitirem a superação da divisão do trabalho, da teoria e da prática, em outro modo de produzir. Quando isto acontecer, ou seja, quando toda a forma de trabalho não se constituir em mais do que ação do homem sobre a natureza para produzir-se a si mesmo e à história, toda a pedagogia do trabalho é, conseqüentemente, fator de desenvolvimento e de humanização”. (Kuenzer, 1999: 48)

A crise do taylorismo/fordismo representa o momento crucial da crítica à história da (des) qualificação profissional e da (re) produção da mão-de-obra no sistema capitalista. O que chamaremos de “crise do taylorismo/fordismo” será o pano de fundo para a compreensão e visualização das profundas mudanças que estão ocorrendo hoje na vida das sociedades e, sobretudo, o que está acontecendo com a tecnologia produtiva e com os processos de organização da produção.

Embora se aceite que a crise do taylorismo/fordismo tenha como ponto inicial os anos de 1970-80, os questionamentos em referência aos princípios do modelo já vinham de mais tempo. Na década de 20, setores ligados à Psicologia Industrial começaram a fazer as críticas sistematizadas ao modelo, que apontava, principalmente, os problemas relativos à motivação dos trabalhadores e, por conseguinte, à sua interferência na produtividade.

Trabalhadores desempenhando o trabalho sem autonomia, de forma desqualificada e rotineira são trabalhadores desmotivados. A partir desta premissa, desencadeia-se um movimento acompanhado de experimentações e pesquisas que se contrapõem às concepções de Ford e Taylor, vindo caracterizar a “abordagem sócio-técnica”.

A abordagem sócio-técnica nega o determinismo da tecnologia com relação às características do processo de trabalho, discorda de que só haja uma forma possível de organizar o processo de trabalho, tendo em vista um determinado tipo de tecnologia, há várias formas possíveis de otimizar e organizar os sistemas técnico e social. Propunha resgatar para o trabalhador as habilidades subtraídas pelo modelo de Taylor e Ford, como a iniciativa, a decisão e a responsabilidade

sobre o processo de produção, mas também superar o problema de fragmentação do trabalho.

Dentre as principais contribuições da abordagem sócio-técnica encontramos o desenvolvimento de propostas de organização do trabalho em “ilhas” de trabalhadores reunidos em “grupos autônomos” ou “semi-autônomos”²¹ de produção, tanto para a grande produção como para as pequenas séries.

As propostas sócio-técnicas são de natureza organizacional e têm em comum o objetivo de superar a fragmentação, a rotina e desqualificação do trabalho, fatores considerados responsáveis pelos baixos níveis de motivação e por desempenho insatisfatório dos trabalhadores. No entanto, as décadas de 70-80 constituem efetivamente o marco a partir do qual o taylorismo/fordismo começou a ser posto à prova de modo mais evidente. Várias razões abalaram a sólida construção do modelo taylorista/fordista, entre as quais merecem destaque:

- (1) De um lado, a profunda crise que se abateu sobre a economia mundial, a partir da década de 70, que não poupou nem mesmo as economias dos países mais desenvolvidos, que têm o seu crescimento reduzido.

“Esse desempenho econômico negativo, no início, é atribuído à crise do petróleo; mas, finalmente, acaba ficando claro que é um sinal de um processo de mudança mais profunda que atinge padrões monetários, tecnológicos e de competência e, por essa via, métodos de produção, gestão e organização empresarial”. (Leite, 1996:30-32)

- (2) A crise evidencia o fato de que chega ao fim uma era de crescimento econômico baseado na indústria, que notadamente realiza a produção em massa, rígida e uniformizada e revela também que não havia mais condições de crescimento e produção de riqueza com este sistema.
- (3) A crescente insatisfação dos trabalhadores com as práticas autoritárias do

²¹ Nos grupos semi-autônomos atribui-se a um grupo de trabalhadores a responsabilidade de fabricar um produto (total ou parcialmente), ficando a cargo do próprio grupo a escolha do método de fabricação.

taylorismo/fordismo desdobram-se na intensificação dos movimentos de sabotagens, paralisações do trabalho, manifestações, fortalecimento das organizações populares e sindicais, agitando e transformando o funcionamento das linhas de montagem.

- (4) Soma-se a tudo isso uma mudança radical nas características dos mercados consumidores – ocorre uma saturação do consumo de massa – reduzindo-se em consequência a demanda por produtos em série. Os mercados consumidores tornam-se extremamente instáveis e diferenciados. O mercado muda rapidamente, encurtando o período de vida útil dos produtos, tornando cada vez mais necessária a produção de novidades.

A partir da década de 60 ocorre um desenvolvimento acelerado, inicialmente, da informática e, posteriormente, da eletrônica. Rapidamente este conhecimento é aplicado na indústria e passa a construir fundamento para o surgimento de um novo tipo de automação baseada na “microeletrônica”. A microeletrônica se torna a nova base técnica da indústria em detrimento da mecânica. Tal fato proporciona mudanças radicais na forma de produzir, permitindo um salto quantitativo e qualitativo nas fábricas. Tanto nas indústrias de “processos contínuos ou de propriedades”, onde se desenvolvem mais rapidamente, como nas de “forma ou de processos discretos”, aonde chegam mais recentemente na década de 70²².

Na indústria de processos contínuos a automação é obtida com as tecnologias que garantem o controle operacional das variáveis do processo de

²² “As ‘indústrias de processo contínuo ou de propriedades’ têm uma produção ininterrupta. Sua matéria-prima e seu produto final são líquidos, fluídos, pós ou grãos. É o caso, por exemplo, das indústrias de refinação de petróleo, álcool, bebidas, produtos químicos, cimento, celulose, açúcar, farinha, entre outras. Seu equipamento é especialmente projetado, com muitos dispositivos especiais que dispensam muita ajustagem, mas que exigem cuidadosa manutenção preventiva. Nelas as transformações se dão por meio de reações físico-químicas.

Nas ‘indústrias de forma ou de processo discreto’ a produção é organizada em lotes de peças. São exemplos as indústrias de autopeças, componentes mecânicos e equipamentos eletroeletrônicos. Fabricam produtos com dimensões bem definidas. Imprimem formas à matéria, por pressão, torção ou modelagem, obedecendo a ‘numerosos’ processos de precisão. Essas formas são obtidas por meio de trajetórias feitas pelas ferramentas no espaço. Para automatizar essa indústria é preciso desenvolver técnicas que permitam conduzir e controlar esses percursos das ferramentas numa cadência regulada. A automação pretende substituir operações-série de gestos – efetuadas por operários”. (Assis, 1999:71)

produção, tendo como base o CLP (Comando Lógico Programável) e o SDCD (Sistema Digital de Controle Distribuído), permitindo o gerenciamento eletrônico do processo produtivo.

Nas indústrias de processos discretos, as novas tecnologias conferem flexibilidade ao sistema produtivo, isto é, contribuem para o aumento da capacidade de produção de elementos diferentes e, ao mesmo tempo, aceitam mudanças ou melhoramentos do produto, produzem versões ou variantes diversas em proporções diferentes, bem como utilizam o sistema em sua maior parte e sem intervalos excessivamente longos de readaptações no caso de mudanças radicais de produtos.

A grande vantagem da automação é tornar possível a realização de diversas operações sem que seja necessário proceder às mudanças físicas no sistema. Facilita o processo de integração do processo produtivo, isto é, elimina ao máximo os tempos gerais de circulação (alimentação e transferência); eleva o tempo de ocupação efetiva da maquinaria; faz com que várias máquinas individuais trabalhem num encadeamento ordenado e organizado, de modo que sejam incluídas numa mesma cadeia de produção e operações diversas.

O CNC (Comando Numérico Computadorizado) é um dos principais instrumentos da automação da indústria de processos discretos, está associado ao surgimento de microcomputadores que viabilizam o desenvolvimento de computadores próprios para o controle das máquinas-ferramenta e implementação da “automação horizontal”, porque se expande para além das máquinas-operatrizes.

O desenvolvimento constante dos recursos tecnológicos e de informática possibilita o avanço de mais um estágio na integração do processo produtivo, a “integração vertical”. Nesta etapa são envolvidos desde o projeto, o desenho, os planejamentos da produção, até a fabricação, o teste, o controle de qualidade e a montagem automatizada com o auxílio do computador.

As três esferas da produção – o projeto, a manufatura e a coordenação – são gradualmente integradas com a aplicação dos recursos

associados à microeletrônica. O final do processo é a “manufatura integrada por computador” (CIM) que constitui a integração total do processo de fabricação nas suas dimensões horizontais e verticais.

O novo horizonte seria representado, no campo da organização da produção, pela fábrica flexível; no terreno das qualificações, pelo operário com uma visão global do trabalho e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, pelo trabalho temporário, isto é, pela possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função das necessidades.

Em contrapartida, essa flexibilidade, traz de volta o trabalho do tipo artesanal e qualificado, a “desespecialização” e a “polivalência” dos trabalhadores; uma relação de cooperação entre os níveis de direção/supervisão e operários multifuncionais.

Os japoneses foram os coadjuvantes na construção desse modelo de especialização flexível, que hoje é uma referência para todo o mundo; conhecido como Produção Enxuta, Toyotismo ou Ohnonismo²³.

As empresas japonesas vinham mudando radicalmente suas práticas gerenciais, produzindo novas propostas organizacionais que logo viriam a abalar os seus concorrentes e os alicerces do modelo até então praticado amplamente. Graças às suas estruturas organizacionais muito diferentes, tiram maior proveito das novas tecnologias da revolução da informática. Esta nova forma de organização apareceu na indústria automobilística, mais precisamente na Toyota. O princípio básico da produção enxuta é combinar novas técnicas gerenciais com máquinas cada vez mais sofisticadas para produzir mais com menos recursos e menos mão-de-obra.

O modo japonês de produção enxuta começa com a eliminação da tradicional hierarquia gerencial, substituindo-a por equipes multifuncionais que trabalham em conjunto, diretamente no ponto da produção. Exemplificando, o

²³ As designações Toyotismo ou Ohnonismo são dadas por referência, respectivamente, à fábrica Toyota, onde o modelo começou a ser aplicado e Taiichi Ohno, um dos seus fundadores.

engenheiro de projeto, programadores de computadores e operários interagem face a face, compartilhando de idéias e implementando decisões conjuntas diretamente na fábrica.

Por outro lado, o processo *just-in-time* funciona como um controle do tempo, de máquinas e operários, e a produção é feita com o mínimo de estoque, o que elimina desperdícios, pois a reposição de peças é feita exatamente conforme as necessidades.

Para Rifkin:

“[...] Sob o novo sistema de produção enxuta, a fábrica torna-se efetivamente o laboratório de pesquisa e desenvolvimento, um lugar onde a combinação de cada um é utilizada para fazer o aperfeiçoamento contínuo no processo de produção e no produto final”. (Rifkin, 1995:102)

As equipes de trabalho no “chão de fábrica” têm mais liberdade sobre o processo de produção. Conforme Rifkin:

“[...] se uma máquina quebra ou a linha de montagem reduz o ritmo, os próprios trabalhadores consertam o equipamento e desobstruem os gargalos de processo – uma abordagem muito diferente daquela dos fabricantes de automóveis de Detroit, em que as quebras de máquinas requerem notificação ao supervisor, que por sua vez convoca os técnicos para consertar o equipamento”. (Rifkin, 1995:103)

O modelo de trabalho baseado em equipe cria maior eficiência pelo estímulo ao desenvolvimento de trabalhadores multiqualificados. “[...] *A versatilidade em várias tarefas no processo de produção dá a cada trabalhador uma maior compreensão do processo de fabricação global*” (Ibid, 105).

Ao contrário do antigo modelo corporativo de gerência em que a tomada de decisão é constantemente empurrada para a parte superior da pirâmide

administrativa, o modelo japonês de equipe procura “(...) empurrar o poder de decisão cada vez mais para baixo na escala hierárquica, tão próximo quanto possível do ponto de produção. Isso cria uma atmosfera mais igualitária dentro das fábricas e muito menos atritos entre a gerência e os operários” (Ibid, 107).

As novas tecnologias da informação baseadas em computador tornaram-se solo fértil para os princípios operacionais da administração enxuta, com sua forte ênfase no processo produtivo, e não mais na estrutura e na função.

O novo conceito de produção difere radicalmente do taylorismo e do fordismo, envolvendo um modo distinto de utilização da força de trabalho. Nele a divisão do trabalho é menos pronunciada, há maior integração de funções e estímulo à qualificação do trabalho e um impulso à formação para reprofissionalização da mão-de-obra.

O contexto de mudança exige um perfil de qualificação que não inclui tão-somente o domínio de habilidades motoras e a disposição para o cumprimento de ordens. O mercado de trabalho não se satisfaz apenas com o trabalhador que “sabe fazer”, pois para o novo perfil é necessário também “conhecer” e, sobretudo, “saber aprender” (Cf. Assis, 1999:78).

A empresa que adota a produção enxuta não pode mais contar apenas com o trabalhador “pago para fazer”, mas precisa contar com os trabalhadores que sejam capazes de “pensar com a cabeça da empresa”. Em suma, o novo modelo acena ao trabalhador com possibilidade de superar aquele “trabalho sem alma” que os sistemas Taylor e Ford tanto valorizaram, aquele trabalho que asfixia e mata a vida (Cf. Leite, 1996:133).

As novas propostas que vêm substituir o taylorismo/fordismo têm efeitos perversos para o conjunto da classe trabalhadora como:

- (1) O desemprego estrutural como resultado das mudanças mais profundas que ocorrem na economia ou na sociedade e que, portanto, são definitivas. Compreende a extinção em grande escala de postos de trabalho,

independentemente das dinâmicas dos ciclos industriais, tornando-se uma das maiores preocupações mundiais nos países desenvolvidos²⁴.

- (2) A subproletarização é fruto do processo de flexibilização que originou um subproletariado constituído, de um lado, pela massa de trabalhadores em atividades profissionais precárias, isto é, que trabalham em tempo parcial, por subcontratações ou em regime de terceirização e, de outro, pela grande parcela de trabalhadores jogados na economia informal. Agrava esta situação a relação conflituosa entre qualificação/desqualificação da classe trabalhadora que, de um lado, tende a promover a qualificação dos trabalhadores empregados nas empresas e envolvidos com as novas tecnologias e, de outro, desqualificam e discriminam aqueles que, atingidos pelo desemprego, tendem a se incorporar à massa de trabalhadores precários.
- (3) O enfraquecimento dos sindicatos com o fenômeno do desemprego estrutural, pois os sindicatos pouco conseguiram fazer por seus associados. Incapaz de contrapor-se à situação, o sindicalismo passou a perder não só o prestígio e o poder real de barganha nas negociações trabalhistas como, principalmente, o número de associados. Com a limitação de empregos estáveis e com o aumento da procura de emprego, o trabalhador é levado a agir individualmente na tentativa de manter seu emprego, nem que para isso tenha que sacrificar salários e conquistas sociais e sindicais históricas.

Os desdobramentos das mudanças radicais no mundo do trabalho vão alicerçar a constituição de uma realidade social onde encontramos milhões de adolescentes em idade produtiva que se encontram longe de integrar um posto de trabalho e, sem perspectivas de vida, de trabalho e possibilidades concretas de “sonhar”, a contravenção e a situação de conflito com a lei que presenciamos tornam-se inevitáveis.

²⁴ O desemprego conjuntural é resultado de crises momentâneas que ocorrem geralmente em espaços geográficos limitados e/ou em curto período de tempo. As suas causas podem ser superadas com o tempo e, com isso, a taxa de emprego voltar a crescer (Cf. Assis, 1999:82).

CAPÍTULO II

DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DO *ETHOS* DO TRABALHO E A (RE) CRIAÇÃO DE VALORES ÉTICOS

*“Quem vem ao mundo, constrói uma casa nova.
Se vai e se a deixa a outro,
Este a arrumará a sua maneira
E ninguém acaba nunca de construí-la”.*

Goethe

Capítulo II

Determinações histórico-sociais do *ethos* do trabalho e a (re) criação de valores éticos

A sociedade contemporânea apresenta-se extremamente dinâmica e complexa no seu processo de transformação no mundo do trabalho. Esta premissa reflete-se diretamente nas vidas de seres humanos que, como trabalhadores, almejam sobreviver com dignidade, sonhar, serem livres e realizarem-se em plenitude.

As mudanças distorcem paulatinamente valores ético-morais construídos historicamente, ao mesmo tempo, (re) constroem outros que são determinantes e fundantes para a sobrevivência da justiça, da dignidade, da solidariedade e da liberdade numa sociedade que se depara com a “barbárie”.

Discutir o processo de (re) criação de valores éticos no contexto de transformações sociais torna-se um referencial para a compreensão da realidade de milhares de atores sociais: adolescentes e infratores da periferia dos grandes centros urbanos, os quais se encontram à margem do processo de construção social e sem alternativas reais para as soluções dos problemas imediatos do seu cotidiano.

Com isso, a proposta dessa abordagem é investigar a essência do *ethos* do trabalho como uma possibilidade de (re) criação de valores éticos e de (re) construção histórica de alternativas para as classes subalternas.

2.1 As determinações históricas da (re) criação de valores éticos no modo de ser cotidiano

Mediante a *práxis* do trabalho que é parte integrante da vida cotidiana, observamos a manifestação e a formação de diversos conteúdos morais. Partimos da premissa de que a moral é a relação entre o comportamento e a

decisão particular e as exigências genérico-sociais presentes em cada relação humana, sobretudo, pelo fato de ser uma atitude prática que se expressa em ações, escolhas e decisões.

Para Heller (1977:134), a moral tem um conteúdo que pode se desenvolver em função da regulação das motivações particulares (singulares)²⁵ e da decisão (eleição) de valores:

- (1) A regulação das motivações singulares considera que a base da moral é a subordinação das necessidades, desejos e aspirações às exigências sociais que são muito heterogêneas. Esta perspectiva apresenta-se como uma das causas possíveis do surgimento da moral e do nascimento da sociedade de classe que, ao cortar o vínculo com a comunidade, converte-se numa entidade autônoma, proporcionando a separação entre a singularidade e a universalidade genérica, reafirmando a possibilidade de conflitos entre elas e, mais precisamente, porque o homem singular pode agora ter objetivos e necessidades pessoais distintas dos da comunidade determinada, faz-se necessário o surgimento da moral.
- (2) Outro fator que deve ser destacado é a decisão (eleição) de valores. Ponderamos que o homem nasce em um ambiente determinado que transmite ao singular um sistema de exigências determinadas (genéricas), com normas abstratas e concretas que devem ser interiorizadas. Neste contexto, a eleição de um sistema de valor normativo forma a parte da essência da moral. Numa sociedade determinada pode-se eleger sua própria moral e, no seu interior, elaborar uma hierarquia de valores (*Ibid*, 135).

Toda a relação de conteúdo moral possui o seu aspecto subjetivo – no sentido de pertencente ao sujeito – e um outro objetivo. A moral é a situação que considera ambos os lados, ou seja, toda a ação na medida em que se refere às relações humanas essenciais tem um conteúdo moral que pode ser considerado normativo.

²⁵ Conforme Barroco in *Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos* (2003:37), nota 20: “Chamo a atenção para o fato de Heller utilizar o termo particular ao invés de singular. Sabe-se que Lukács (1978), analisando a complexa relação entre estes níveis, situou o particular como campo de mediações entre o paradoxal e o singular”.

O mundo em que nascemos apresenta-nos inúmeras regras de comportamento e o simples fato de observarmos essas regras demonstra que o meio social dirige a cada singular. Estas regras da vida cotidiana são concretas e prescritas com determinação e exatidão daquilo que deve ser observado pela maioria dos homens e de cada pessoa singular, o que visa garantir que possam continuar sendo válidas para o conjunto.

A sociedade espera que o homem para ser respeitado no seu ambiente deve adaptar-se a estas regras, pois nas eventuais situações de conflitos, a vida cotidiana exige que as aspirações singulares sejam submetidas às exigências dos costumes. As exigências são partes integrantes da ética porque formam inevitavelmente os costumes e as virtudes da vida cotidiana (Cf. Heller, 1977:153).

2.2 As objetivações genéricas “em-si” e “para-si”: o trabalho (re) construindo valores na vida cotidiana

As objetivações genéricas “em-si” e “para-si”²⁶ são tidas como conceitos relativos, porque afetam diretamente a natureza. É um “ser-em-si” tudo o que ainda não tenha sido penetrado pela *práxis* e pelo conhecimento (na relação entre a natureza e a sociedade) e é considerado “ser-para-si” toda a zona da *práxis* (estar penetrado por um sujeito, pelo respeito à natureza e por um desenvolvimento com suas próprias leis).

A sociedade “em-si” e “para-si”, para Marx, são categorias-tendências:

“A classe ‘em-si’ é aquela que possui um posto na divisão social do trabalho e a sua relação com os meios de produção está simplesmente presente, considera que a ordem econômica e social determinada não existiria sem o ‘ser-para-si’. Converte-se a classe ‘para-si’ quando reconhece seu próprio ‘ser-classe’ e os seus

²⁶ Heller (1977:227-234) descreve estas categorias detalhadamente na obra: *A Sociologia da Vida Cotidiana*, na terceira parte, intitulada: *O marco estrutural da vida cotidiana, capítulo I – “Objetivações em-si e para-si. O para-nós”*.

interesses específicos quando desenvolve uma consciência de classe própria". (Heller, 1977: 227)

O primeiro aspecto que caracteriza as objetivações genéricas "em-si" é quando a natureza se autoproduz na sociedade, ou seja, quando o homem produz o seu ambiente, o seu mundo, o seu modo de ser, passando a se constituir como resultado da atividade humana.

O reino do "ser-em-si" é o reino da necessidade. O homem se faz através do trabalho, humaniza a natureza e a si próprio, cria o seu próprio ambiente e passa a se constituir num componente orgânico da sociedade. A humanização efetiva do homem (ascensão à genericidade) começa no momento em que o homem apropria-se da esfera de objetivações "em-si" por meio do trabalho, tornando-se o fundamento da objetivação "para-si".

As objetivações genéricas "para-si" são ontológicas e somente podem funcionar através da intenção humana consciente e do respeito a um processo de desenvolvimento de leis próprias. As mesmas são expressões do grau de liberdade e consciência (conhecimento) que o gênero humano tem alcançado numa época determinada e são realidades nas quais estão presentes os domínios do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo.

No que tange a essencialidade histórica do modo de ser do trabalho, pode-se dizer que o indivíduo encontra-se, desde o seu nascimento, numa relação ativa com o mundo onde vive. Esta relação vai colaborar decisivamente para a formação do seu modo de ser no interior da sociedade.

Os homens na sua singularidade adaptam-se às formas sociais impostas pelas forças produtivas que são cada vez mais concretas historicamente. Assim, o ser de cada sociedade surge da sua construção e (re) construção e da totalidade das ações e (re) ações do homem.

Marx ao referir-se à crítica a Feurbach, in *A Ideologia Alemã*, infere que na história de uma sociedade os homens criam produtos com a ajuda dos quais

estão em condições de realizarem sua genericidade, e cita as formas ideológicas mais elevadas: a ciência, filosofia, arte, ética: “[...] *a um nível cada vez mais alto (sendo cada vez menos imediatamente singular)*”, conforme Heller (1977:10).

A compreensão da sociedade em sua totalidade dinâmica e evolutiva ocorre quando se tem condição de entender a heterogeneidade da vida cotidiana. A vida cotidiana se constitui na *“mediação objetivo-ontológica entre a simples reprodução espontânea da existência física e as formas mais altas de genericidade”* e, neste momento já consciente, *“precisamente porque nela de forma ininterrupta as constelações mais heterogêneas fazem com que os dois pólos humanos das tendências apropriadas da realidade social, a singularidade e a genericidade, atuem em sua inter-relação imediatamente dinâmica”* (Heller, 1977:11-12), a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares, os quais (re) criam a possibilidade de (re) produção social.

Todo homem, ao nascer, encontra-se em um mundo já existente e que independente dele apresenta-se já “constituído”. Desta forma, o singular nasce em condições sociais concretas, sendo que a reprodução do homem singular é sempre a reprodução de um homem histórico e num momento concreto.

Ao considerarmos o dinamismo da sociedade, percebemos que é na vida cotidiana que os homens objetivam-se, isto é, formulam o seu mundo e a si mesmos, adaptam-se, educam, aprendem, (re) criam o seu modo de vida. A relação da sua integração na sociedade como uma totalidade torna-se determinante para que as suas capacidades pessoais se elevem ao nível da genericidade.

O homem singular apropria-se da genericidade no seu respectivo ambiente social, tornando-se um “ser social” que transcende à sua própria necessidade singular. Temos nesta perspectiva o processo de produção feito pelo homem para si e para os outros e uma das formas elementares da sua genericidade.

O homem é um ser singular/particular, é parte constitutiva do mundo em que vive e, assim, a sua consciência do “eu” aparece simultaneamente com a consciência do “mundo”. No entanto, não é possível separar o homem singular do

homem individual, porque o indivíduo nunca está acabado, encontra-se num movimento permanente de (re) construção que é parte integrante da sua elevação sobre a singularidade.

“Cada época histórica tem o seu indivíduo (surgido da individualidade)”. A essência humana, conforme Marx, tem como características fundamentais: “o trabalho, a sociabilidade (historicidade), a consciência, a universalidade e a liberdade”. Estas características em contraste com a natureza são inerentes ao homem e se desenvolvem concretamente no decurso da história, transformando-se na base de todo o desenvolvimento do valor (Cf. Heller, 1977:49).

Todo o homem tem uma “essência genérica”, na medida em que o desenvolvimento da sua individualidade representa o próprio desenvolvimento genérico. Heller, referindo-se ao pensamento marxista, considera que todo o homem é “em si” um ser genérico:

“[...] na medida que se encontra numa sociedade determinada, numa estrutura social determinada, contribui ao desenvolvimento das forças essenciais do homem, da essência humana; o homem, como um ser genérico em si, pode converter-se em um representante da essência humana”. (Heller, 1977:52)

Com o desenvolvimento das capacidades genéricas e do trabalho, introduz-se o “sentimento do ter” na vida cotidiana, que passa a se organizar como uma função da singularidade. A vida cotidiana agora é a soma das atividades necessárias para a autoprodução do singular, que nasce das relações estabelecidas de um mundo estabelecido.

Com a divisão social do trabalho e o advento do capitalismo, o controle do desenvolvimento genérico do homem passa a ser feito somente por uma classe e, desta forma, apropriar-se da genericidade representa a apropriação da alienação. Para Barroco, o trabalho é uma parte significativa da vida cotidiana e se expressa da seguinte forma:

“[...] em termos do desenvolvimento humano genérico, a

universalidade do ser social e, em termos de cotidianidade, sua singularidade alienada, o trabalho apresenta dois aspectos: como execução de um trabalho é parte da vida cotidiana, como atividade de trabalho é uma objetivação diretamente genérica”. (Barroco, 2001:41)

A partir da relação concreta entre a vida cotidiana e as atividades genéricas conscientes, o trabalho para Heller (1977) pode ser visto como uma forma de atividade cotidiana (*labour*) e como uma forma de atividade genérica e objetiva (*work*).

O trabalho como *work* representa o motivo pelo qual o fazer de uma atividade genérica transcende a vida cotidiana, que é o fato de que este trabalho produz “valor de uso”. Assim, no processo de produção de mercadoria a sociabilidade e a genericidade somente se realiza se o produto é social.

Work seria definido como toda a ação ou objetivação diretamente social que seria necessária para uma determinada sociedade, isto é, todo o tipo de trabalho que resulta em ser “útil” aos outros. *Work* no plano sociológico e econômico é uma objetivação genérica, cujo fundamento é o processo de produção, a troca orgânica entre a natureza e a sociedade e o resultado é a reprodução material e total da sociedade (Cf. Heller, 1977:122).

O trabalho como *labour* é o trabalho alienado. No entanto, devemos considerar que a vida cotidiana é a reprodução do singular, mas para que ocorra esta reprodução os homens devem efetuar um trabalho. Neste sentido, o trabalho é uma atividade cotidiana.

O trabalho tem sido o elemento dominante da vida cotidiana e precisamente sobre ele é que se organizam outras atividades da vida cotidiana, como as relações interpessoais, o matrimônio, a educação para o trabalho, etc. O trabalho se apresenta, ao mesmo tempo, como “[...] *uma ocupação cotidiana e uma atividade imediatamente genérica que supera a cotidianidade se deriva da especificidade ontológica do trabalho e não tem nenhuma relação necessária com a sua alienação*” (Heller, 1977:123).

Para Marx, o termo *labour* é sinônimo de trabalho alienado e serve também para conservar o singular que é uma das atividades principais da vida cotidiana. A sociedade capitalista traz consigo o aparecimento da alienação onde:

“[...] oficialmente, dos trabalhadores são subtraídos os objetos de sua produção e os meios de produção; estes aparecem frente aos trabalhadores possuindo uma potência social estranha; seu trabalho objetivado é produzido como essência estranha, como uma potência estranha ao produtor; enquanto cresce a riqueza da sociedade, o produtor se empobrece cada vez mais; ao mesmo tempo em que se aliena também a produtividade do trabalho, o trabalho é externo ao trabalhador; o fazer não pertence ao seu ser”. (Heller, 1977:124)

O momento em que o trabalho como atividade genérica transcende à realidade da vida cotidiana é percebido quando a sua execução perde a forma de auto-realização e serve única e exclusivamente à conservação da existência singular. Desta forma, a atividade do trabalho produz e reproduz cada vez mais o singular. “[...] *O labour como atividade laboral alienada é a atividade laboral da singularidade, parte de sua específica vida cotidiana*” (Ibid, 125).

No contexto do desenvolvimento da sociedade moderna e capitalista a singularidade permanece como sujeito da vida cotidiana e o trabalho existe em função da conservação da singularidade; o trabalhador, nos países subalternos e pobres, não trabalha somente para sobreviver (comer, beber e produzir), mas para a satisfação de um conjunto de necessidades que correspondem ao nível de vida que se tem. As necessidades reduzem-se a acumular posses, enquanto que as necessidades de “ter” sobrepõem-se às suas necessidades vitais.

Com relação à alienação do *labour*, Heller afirma:

“[...] não diminui obrigatoriamente nem sequer quando o trabalhador sente o gosto no trabalho. A ciência manipulada das relações humanas que tenta precisamente dar uma fachada agradável ao *labour* pretende remover somente o sentido da alienação e não a alienação propriamente dita. Ou seja, a alienação do *labour* não pode ser eliminada através do processo de trabalho, mas sim somente

com a transformação (em direção ao comunismo) da estrutura social em seu conjunto”. (Heller, 1977:125)

2.3 A construção histórico-social da ética e da moral

Nas relações cotidianas torna-se comum depararmos-nos com desafios e problemas práticos que exigem das pessoas decisões e julgamento imediato. Desta forma, os indivíduos defrontam-se historicamente com a necessidade de pautar o seu comportamento por uma escolha e aprovação de normas, que visam garantir a dignidade e a justiça para a ação tomada.

A ética é uma capacidade humana, cujas bases são alicerçadas pela *práxis* como uma atividade livre e consciente. No campo da ética os problemas são caracterizados pela sua generalidade, o que os diferencia da praticidade dos problemas morais da vida cotidiana. Deste modo, num primeiro momento, observamos que a moral tem um caráter histórico que está inserido dentro de um conjunto de normas e regras destinado à regulação das relações das pessoas na sociedade e, portanto, possui na sua essência uma qualidade social referenciada em homens concretos, com um caráter social e que cumpre uma função determinada na sociedade.

A Ética é histórica porque reflete um modo de posicionamento de um ser social que tem por característica estar sempre fazendo, (re) fazendo e se autoperduzindo no plano da existência material, prática e espiritual.

O homem sendo reconhecidamente um ser de relações e de projetos, os seus valores morais adquirem sentido a partir do seu caráter sócio-cultural. A função social da moral consiste em regular as relações entre os homens para que os seus atos ou os de seu grupo social desenvolvam-se de forma vantajosa para o conjunto da sociedade.

Em rigor, o indivíduo não existe isoladamente, a moral é algo

concreto e real, no entanto, “[...] *entre a liberdade e a norma existe a consciência do valor que dá à liberdade o caráter de algo concreto e humanamente objetivo*” (Pereira, 1983:29).

Vásquez amplia a compreensão do fator social referendada pela moral, e permite-nos compreendê-la como:

“Um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de maneira mecânica, externa ou impessoal”. (Vasquez, 1989:69)

A construção do referencial social dos valores pode ser percebida a partir da constatação de que todo o comportamento moral é um fato humano, faz parte do cotidiano e tem um valor determinado para cada uma das suas ações, além de incluir a necessidade de escolha entre os vários atos possíveis e desejáveis. A premissa permite-nos inferir que um dos atos fundamentais da vida do homem é a criação de valores. *“O homem, só o homem, é a fonte de valores. Porque é por ele que os valores passam pelo crivo do questionamento. O valor é uma criação do homem já que é o homem que atribui razoabilidade ou sentido aos mesmos”* (Pereira, 1983:54).

As referências aos “valores” podem ser atribuídas a coisas ou objetos, quer sejam naturais ou produzidos pelo trabalho, como ao valor com respeito à conduta humana e, em especial, à conduta moral.

O termo “valor” deriva da economia. Marx faz uma análise do valor econômico e do momento quando este transcende para um significado social, humano e objetivo. Utiliza como exemplo a produção de mercadoria que tem a sua utilidade, por isso, satisfaz a uma necessidade humana determinada e possui um valor determinado para um sujeito. Por esta razão, podemos dizer que o valor de uso de um objeto ou mercadoria existe somente para o homem como ser social.

Quando os produtos têm um destino além do uso são transformados em mercadorias e passam a adquirir também um valor de troca, resultante das relações sociais fundadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho humano.

O valor de uso proporciona ao objeto uma relação clara e direta com o homem e a satisfação das suas necessidades. O valor de troca impõe uma aparência e superficialidade como uma propriedade de “coisas” desvinculadas do homem como um ser social. No entanto, o valor de troca e o valor de uso são frutos objetivos das relações humanas, isto é, o *“valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas”* (Vásquez, 1989:121).

Os valores têm uma objetividade que somente existe em função de um sujeito que é o homem, que como um ser histórico, cria e (re) cria valores que são humanos. Esta objetividade, que se apresenta como humana e social, transcende os limites dos indivíduos ou do seu grupo social, mas não ultrapassa o âmbito do homem como ser histórico-social.

“Os valores, em suma, não existem em si e por si independentemente dos objetos reais – cujas propriedades objetivas se apresentam então como propriedades valiosas (isto é, humana, sociais) – nem tampouco independentemente da relação com o sujeito (o homem social)”. (Vásquez, 1989:127)

Constatamos que em cada época a realização da moral é inseparável de certas regras básicas de comportamento presentes na sociedade. O modo como o indivíduo age moralmente, seu modo de ser, de decidir e de agir, é algo que se inscreve como uma possibilidade do seu caráter.

O caráter de um indivíduo manifesta-se nas atitudes pessoais com respeito a uma realidade concreta. No entanto, ele forma-se sob a influência do meio social e da participação do indivíduo na vida social, tornando-o algo que pode ser adquirido, modificável e dinâmico.

O desenvolvimento da produção econômica delimita em cada época o nível do domínio do homem sobre a natureza. É através do trabalho que o homem desenvolve a sua capacidade criadora, por isso, ao mesmo tempo em que humaniza a natureza externa, o homem humaniza a si mesmo. Por ser uma atividade criadora é algo valoroso, pois responde a uma necessidade especificamente humana.

Com a transição para os tempos modernos, nasce uma economia com base na acumulação de riquezas e exploração do trabalho, onde o que se produz não está a serviço do homem.

O trabalhador não vê no seu trabalho uma atividade realmente sua, seus produtos deixam de ser uma expressão de sua força criadora e se colocam como objetos estranhos e incapazes de estabelecerem uma relação efetivamente humana, o trabalho é alienado. O trabalho perde *“o seu conteúdo vital e criador, e propriamente humano”* e atenua-se cada vez mais *“a sua significação moral”* (Vasquez, 1989:93).

Rios (1993:19) também se refere à presença dos valores na realidade social. Compreende o terreno da ética, como o espaço de aprofundamento da reflexão filosófica que se *“define como reflexão crítica, sistemática sobre a presença dos valores na ação humana”*. Estes valores não devem ser vistos como absolutos ou imutáveis, pois a história das sociedades remete-nos a uma constante mutação. *“Numa mesma cultura constamos a mudança de valores no decorrer do tempo, assim como percebemos valores diferentes em diferentes culturas”*.

Os valores são construídos socialmente e podemos dizer, então, que existe valoração na medida em que existe qualquer interferência do homem com a perspectiva de dar um significado à realidade que vivencia.

No centro das ações humanas em sociedade encontra-se o “dever” como seres sociais, o que “somos” está sempre ligado ao que “devemos ser”, que é um indicativo estabelecido pelas regras do coletivo de que fazemos parte (Cf. Rios, 1993:21). Cada indivíduo desempenha um papel dentro da sociedade, isto ocorre, em função da organização de seus membros na produção da vida material.

Organiza-se também de forma concreta o comportamento “desejável” para cada membro que participa deste processo.

Nesse contexto, cada sociedade, historicamente com uma dinâmica própria, intensifica a capacidade de construção e (re) construção do seu modo de ser, ou seja, de um conjunto de *ethos*, que irá conferir o caráter da organização social a qual pertence. Vásquez (1988:22) mostra-nos que o papel social tem o seu fundamento no *ethos* da sociedade, assim, “[...] o indivíduo trabalha e consome, participa e recebe: a universalidade do ethos se desdobra e particulariza em *ethos* econômicos, *ethos* políticos, *ethos* sociais propriamente ditos”.

Tanto a ética como a moral remete-nos a uma criação que é estritamente cultural, ou seja, onde “[...] o costume resulta no estabelecimento de um valor para a ação humana, que é criado, conferido pelos próprios homens, na sua relação com os outros” (Rios, 1993:21).

Uma relação importante e necessária da moral é com a política. Todas as atividades desenvolvidas na sociedade têm sempre um caráter político, dentre elas, verifica-se que existe aquela que tem por objetivo a organização do poder. Para Valls (1993:66), “*todo o agir é político, inclusive e principalmente o agir ético*”. Este poder apresenta-se como uma capacidade de influenciar, uma possibilidade de escolha e de definição entre alternativas de ação que venham a conferir significado para o homem. Isto é, o poder é um elemento constituinte do social.

Enquanto a moral regula as relações mútuas entre os indivíduos e grupos sociais, a política abrange as relações de grupos entre si, classes, povos, nações. Trata-se de uma forma de atividade prática, organizada e consciente desempenhada por indivíduos reais e concretos que defendem os interesses dos grupos sociais a que pertencem. A *práxis* política é uma das atividades que possibilita responder coletivamente aos conflitos sociais e àqueles da vida cotidiana. É uma atividade que supõe a interação entre os homens e objetiva uma transformação social.

Como *práxis*, a ação política permite aos indivíduos saírem de sua singularidade, elevando-se ao humano-genérico. “[...] a *superção da singularidade mediante uma relação consciente com o humano-genérico é uma possibilidade posta tanto pela ética como pela política*” (Barroco, 2001:50).

A reflexão ética é uma *práxis* que supõe a suspensão da cotidianidade, visa “[...] *sistematizar a crítica da vida cotidiana, pressuposto para a organização da mesma para além das necessidades voltadas exclusivamente para o ‘eu’, ampliando as possibilidades de os indivíduos se realizarem como individualidades livres e conscientes*” (*Ibid*, 55).

2.4 O compromisso da ética com os projetos individuais, coletivos e societários

Barroco (2001)²⁷ aprofunda a concepção ética numa perspectiva de análise que tem o seu expoente na teoria social de Marx e na construção do movimento materialista histórico e dialético, *“frutos das relações sociais de produção econômica, pois somos o que as condições materiais nas relações sociais de produção nos permitem ser e porque a construção da sociedade depende das ações concretas dos seres humanos e da compreensão de suas contradições”*²⁸, do qual optamos em utilizá-la como referencial teórico.

Nesse contexto, entende-se a ética como sendo a referência de valores que estabelecem os principais parâmetros das relações individuais dentro da sociedade.

Diversas foram as mudanças desencadeadas em toda a

²⁷ A autora na sua trajetória intelectual e docente incide sobre a problematização da Ética no centro das suas reflexões e investigações. A sua obra é uma referência para o aprofundamento e compreensão dos projetos individuais, coletivos e societários e do compromisso com a ética nos dias atuais. Dentre elas: *Ética e Sociedade* (2000), *Ética e Serviço Social* (2001) e *Os fundamentos sócio-históricos da Ética* (2003). In *Serviço Social Crítico: Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*.

²⁸ Na Ideologia Alemã, Marx e Engels (p. 27-28) apresentam que *“o primeiro pressuposto de toda a história é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos”*.

humanidade até que se destacasse a visão do homem como um ser produtor, transformador, criador e histórico, sendo estas as premissas da ética marxista que dão um valor especial às classes sociais, dentre elas ao proletariado, cujo “destino” histórico é o de abolir a si próprio e dar origem a uma sociedade “verdadeiramente” humana.

A fundamentação da ética nasce e se desenvolve em diferentes épocas e sociedades como respostas aos “problemas e necessidades”, os quais são apresentados nas relações entre os homens, assim, pode-se considerar que este vínculo com a realidade social faz com que a ética não seja desinteressada ou isolada do contexto, mas pertencente a um processo de mudança e de movimento que constitui a sua história.

A ética pode ser considerada uma *práxis*, algo que só é possível existir através da ação criadora do homem, isto é, ela concebe uma liberdade humana: a capacidade essencial do homem de agir, tendo como referência a escolha, a transformação, a capacidade de projetar-se e de criar novas necessidades. Na tradição marxista a ética “*é uma forma de relação consciente e livre entre os indivíduos e a sociedade, na qual possibilita ao mesmo tempo adquirir a convivência de si mesmo como ser humano genérico*” (Barroco, 2003:233).

Assim, tratar o ser humano como sujeito e não como um objeto é tratá-lo eticamente. Lembrando o que disse o “eterno” jornalista e cartunista Henfil²⁹, “*ninguém consegue ser legítimo pela vontade individual e arbitrária*”. Através de seus cartuns, comparava a ética como uma espécie de cimento na construção da sociedade: “*se existe um sentimento ético profundo, a sociedade se mantém bem estruturada, organizada e quando esse sentimento ético rompe-se, ela começa a entrar em crise*”.

Podemos constatar que os resultados das ações humanas são

²⁹ Henfil, jornalista e cartunista, foi um indivíduo e profissional bastante ativo nas décadas de 70-80, que a partir dos seus cartuns fazia uma crítica à sociedade que se desenhava no período de transição do regime militar. Apontava as mazelas dos “donos do poder” no Brasil. Tinha uma estreita relação com os movimentos sociais: as organizações dos movimentos populares e sindicais. A citação refere-se ao preâmbulo do livro “Carta para Mamãe”. Henfil partilha de um posicionamento de Leon Trotsky na obra *Moral e Revolução: a nossa moral e a deles*, tradução de Otaviano de Fiore, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978 (Pensamento Crítico v. 21).

construídos e compartilhados nas suas relações com os outros homens, isso permite que os fundamentos da ética sejam sociais e históricos e estejam sempre revestidos de um significado (valor).

A ética pode ser compreendida também como uma mediação que está presente nas várias dimensões da vida do homem e do que é produzido socialmente, como também no campo da afirmação dos direitos individuais e coletivos fundamentais à vida e à liberdade. Neste contexto, somente quem tem a liberdade de opção e decisão pode ser responsabilizado pelos seus atos. A responsabilidade está ligada à noção de compromisso, no entanto, não podemos falar de compromissos, senão a partir de uma escolha, de uma certa forma de agir, ou de um certo caminho para percorrer esta ação.

A intervenção consciente e intencional dos homens se dá historicamente pelo trabalho, sendo ele o *“primeiro pressuposto da existência humana e de toda a sua história”*. O trabalho é uma atividade social, cuja realização cria valores e costumes e as condições de realização do ser humano, que a partir da sua *práxis* transforma a natureza, a si mesmo e aos outros homens.

Para Barroco (2001:29) o produto da *práxis* é a expressão concreta da relação entre o sujeito e objeto, entre indivíduos e o gênero humano. Os valores têm um *“[...] caráter objetivo, eles sempre correspondem à necessidade e possibilidades sócio-históricas dos homens em sua práxis”*.

A história está aí para lembrar-nos de que em todas as épocas tivemos períodos de maior ou menor valorização do comportamento ético, pois tanto a liberdade, a democracia, a justiça, a igualdade e outros conceitos são construções históricas e, sendo assim, modificam-se com o tempo, estando sempre abertas às possibilidades de ampliações ou limitações que as transformações sociais trazem consigo, bem como os reflexos dos jogos de interesses dos diferentes segmentos sociais.

O homem é um ser da *práxis* e de projetos. Desta forma, a sua liberdade caracteriza-se por ser concreta e histórica, em apreender as condições

sociais para a sua existência.

A burguesia, no seu processo de desenvolvimento, construiu uma concepção de liberdade onde todos os homens são livres e iguais diante da lei e de Deus, mas, na sua concretude, prevalece a exploração do homem pelo homem, a implementação das forças produtivas e a formação dos grandes Estados que possibilitam o alicerçamento de uma ética focada no individualismo, no imediatismo e no consumismo.

Enquanto uma classe social constituída historicamente, a burguesia recusa-se a enxergar que a igualdade é a liberdade na prática, do mesmo modo que não admite que a sociedade dividida em classes entre os desiguais fere os princípios básicos da liberdade, tornando-a algo irreal e incapaz de realizar-se plenamente dentro do sistema capitalista, mas aceita torná-la uma grande violência para o homem, entendendo a concepção de violência como sendo todo o ato pelo qual o ser humano é desprovido da sua humanidade e tratado como uma coisa/objeto.

A história recente do Brasil, se considerada como a história da dominação de alguns grupos sobre a maioria, revela que a atuação dos setores que implementam as políticas neoliberais priorizam a procura do “melhor produto” e do maior lucro em detrimento da justiça social e de políticas públicas favoráveis ao conjunto dos seres humanos. Assim, pensar, refletir e decidir devem ser reduzidos a níveis mínimos e orientados ideologicamente para a construção de cidadãos submissos e manipuláveis, que não subvertam o processo de produção e de consumo.

Os meios de comunicação tornaram-se instrumentos ideais de alienação ao anular “o diálogo”, ao manipular a opinião pública, ao criar necessidades e estimular o consumo exacerbado através da criação de “falsas necessidades”.

O imediatismo cria a ausência de esperança num futuro melhor. Deparamo-nos com as pessoas numa incansável busca de resultados cada vez mais rápidos em detrimento das conquistas que são ligeiramente disponibilizadas para

que novos valores sejam buscados.

O ser humano torna-se eticamente descartável, seja nas relações afetivas (separações, preconceitos, discriminações, amizades passageiras), seja nas relações comerciais, onde as demissões ocorrem sem qualquer constrangimento. Em contrapartida, as relações políticas globalizadas reforçam a pauperização e as desigualdades sociais ao transferir para a sociedade civil as soluções dos problemas sociais e ao estimular o desejo de dominação e exploração dos seus semelhantes sem quaisquer escrúpulos.

A ideologia capitalista insiste em esconder as lutas de classes e as catástrofes sociais, religiosas, econômicas e culturais, não permitindo que possamos enxergar o significado das “coisas silenciosas” que estão além das aparências, impedindo que tenhamos a consciência de como as “coisas” são, como funcionam, como se articulam, como os indivíduos produzem e como as pessoas se relacionam.

O pensamento neoliberal reforça a imagem do indivíduo como um ser desvinculado da sociedade. Ter a consciência crítica da realidade é nos relacionarmos com o mundo que buscamos compreender de modo concreto, sendo capaz de analisá-lo em suas bases fundantes e não somente na sua aparência.

O desenvolvimento da história da humanidade também nos apresenta a possibilidade da ética poder ser dirigida à emancipação humana, capaz de criar condições para a vivência e a universalização da liberdade, na medida em que supere a sociedade capitalista, permitindo que as pessoas se reconheçam como sujeitos e como potenciais de transformação.

A construção desses projetos depende das condições históricas para as reais transformações da sociedade, como também se tornam inevitáveis, visto que nesta sociedade espera-se que as novas relações entre as pessoas sejam mais honestas, justas e livres.

Os homens não agem sobre o mundo somente de modo individual, mas, principalmente, de forma coletiva através do trabalho como um processo de

produção, pois o homem ao produzir, produziu também a sua cultura: resultado da superação das suas necessidades e das relações com outros homens que se organizaram socialmente e aumentaram as suas contradições.

Consideramos serem essas as premissas determinantes daqueles que estão construindo efetivamente as lutas das classes trabalhadoras, pautadas nas relações éticas que garantam os direitos fundamentais, a equidade, a justiça social e a diversidade.

CAPÍTULO III

O PROJETO GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

*“Aprenda o mais simples! Para aqueles
cuja hora chegou
nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que sente frio!
Você que tem fome agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer!
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria,
não sabe.
Verifique a conta,
é você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item.
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando”.*

Bertold Brecht

Capítulo III

O Projeto Gráfica-escola São Paulo: permanências e rupturas

3.1 A situação da adolescência na cidade de São Paulo

A cidade de São Paulo abriga 2,1 milhões de pessoas que vivem com até 1,5 salários mínimos por mês, segundo os dados do Censo 2000. Isso determina que aproximadamente 20% da população do município vive em situação bastante precária. Para a compreensão das necessidades dessa e demais camadas da população, foram utilizados os dados do mapeamento da vulnerabilidade, sistematizados pela Secretaria da Assistência Social (SAS) da Prefeitura Municipal de São Paulo e pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM).³⁰

O trabalho mostra que os bairros mais vulneráveis localizam-se em áreas de proteção ambiental ou nas fronteiras do município. Constatou-se que as atuais políticas sociais consideram o conceito de “ilhas de pobreza”. Com o mapa da vulnerabilidade social, confirmou-se a existência de um padrão muito heterogêneo de distribuição do espaço, apresentando uma diferença marcante dentro de cada um dos “anéis de pobreza”, isto é, em São Paulo existem várias “pobrezas”.

O referido mapa ao ressaltar a problemática da criança e do adolescente, revela que o local onde residem os adolescentes que cometem atos infracionais em medida sócioeducativa da FEBEM, ou em prestação de serviços à comunidade, ao contrário do que se pensava, nem sempre são oriundos de áreas mais vulneráveis, mas sim, da periferia da cidade.

O estudo mostra que a grande maioria dos jovens que cometem

³⁰ A pesquisa do Centro de Estudos da Metrópole cita os bairros: Jardim Ângela, Grajaú, Pedreira, Campo Limpo, Jardim São Luiz, Jardim Helena, Guaianazes, Iajeado, Cidade Tiradentes, Iguatemi, Sapopemba, São Mateus, Itaim Paulista, Peres, Anhanguera, Cachoeirinha e Brasilândia com índices mais elevados de vulnerabilidade.

crimes não está em condições sociais alarmantes, desmistificando um estigma social imposto para aqueles que moram em áreas precárias.

A presença da vulnerabilidade na camada jovem da população está presente nos índices de violência física e de homicídios, que somente no ano de 1999 somavam 78% da causa-morte de jovens de 15 a 19 anos. Os homicídios foram responsáveis por 60% dos óbitos. Entre 1998 e 2000, dos 13.713 homicídios, 8.484 concentravam-se na faixa de 10 a 29 anos e 94,2% das vítimas eram do sexo masculino ³¹.

A violência que ocorre com os jovens e adolescentes pode ser percebida também nos índices de meninas que estão se tornando mães cada vez mais cedo, na deficiência da alfabetização e na distribuição desigual de renda.

De acordo com os dados de 2001, das mais de 172 mil crianças nascidas no município de São Paulo, vinte e oito mil tinham como mães uma jovem de 10 a 19 anos (16,25% dos nascimentos). A estatística demonstra que o índice de alfabetização e atraso escolar, apesar de se concentrar na periferia, coexiste na região central, atingindo a defasagem de 40% dos alunos. A distribuição de renda é uma preocupação marcante, pois cerca de 77 mil chefes de famílias recebem até um salário mínimo por mês e residem próximo das áreas fronteiriças, onde o ganho mensal reduzido é incapaz de assegurar sequer o nível de indigência de um dólar/dia aos membros da família.

Esse contexto denuncia que as desigualdades sociais, aliadas aos grandes contingentes populacionais residentes nos principais centros urbanos, trazem importantes desafios às políticas públicas estaduais e municipais, especialmente no campo do combate à pobreza e a inserção de jovens e adolescentes no mercado de trabalho.

Essa realidade resulta de um padrão de crescimento da cidade que,

³¹ Fundação SEADE. Censo demográfico de 1999, março de 2000. De acordo com o relatório do Mapa da Vulnerabilidade os casos se deram principalmente em regiões de periferias destacando: Campo Limpo, Jardim Ângela, Parelheiros, Grajaú, Pedreira, Cursino, Sacomã, São Rafael, José Bonifácio, Brasilândia, Cachoeirinha e Raposo Tavares.

ao longo de muitos anos, tem demonstrado a sua incapacidade de incorporar parcelas significativas de sua população às melhorias do desenvolvimento. A região metropolitana de São Paulo é um exemplo do processo de desenvolvimento que concentra riquezas, excluindo populações mais pobres.

O Estado de São Paulo tem cerca de cinco mil adolescentes internos em unidades da FEBEM dos 10 mil em regime de liberdade assistida. Segundo os dados da FEBEM, 95% dos assistidos são do sexo masculino. As unidades de internação costumam apresentar um quadro precário de condições físicas, materiais e humanas para atender adequadamente estes jovens. Há falta de funcionários qualificados e as unidades têm uma população acima de sua capacidade de atendimento, contribuindo para uma situação cíclica de desrespeito, violência e rebeliões.

Na cidade de São Paulo são reduzidas as políticas públicas voltadas para a juventude pobre, especialmente, quanto à profissionalização, educação, cultura e lazer. Vários autores entendem que a questão da criminalidade vem sendo utilizada como um instrumento de acesso para garotos pobres conseguirem “cidadania”: ganhar dinheiro, fazer parte de um grupo de referência, desenvolver identidade masculina, testar limites e conseguir respeito³².

O desenvolvimento capitalista sustentado no processo de industrialização e urbanização foi responsável por determinar novas formatações para a organização das classes subalternas, ocorrendo o reconhecimento dos problemas sociais de uma forma mais complexa. Observamos, inclusive, que a problemática referente ao adolescente infrator atravessa a história. Na Europa desde o século XVII, esta questão ocupa espaço estratégico nas ações do Estado, da Igreja e das instituições filantrópicas.

No Brasil, a preocupação com a questão da infância e adolescência começa a ganhar peso no final do século XIX e início do século XX. A problemática que envolve as crianças e os adolescentes pobres em situação de risco tem como

³² Relatório de pesquisa intitulado *Comportamento Sexual da População Brasileira e Percepção sobre HIV e AIDS*, apresentado ao CEBRAP e Ministério da Saúde em 1999 e editado em fevereiro de 2000.

causas imediatas: a pobreza material e a ausência de políticas públicas, além da escolha de um processo de desenvolvimento nacional em que a questão econômica se sobrepõe à questão social, produzindo a exclusão social da grande maioria dos indivíduos.

Com isso, a estrutura familiar é atingida, uma vez que a modernização e a dinamização dos segmentos da indústria, de serviço e do comércio não têm representado ganhos significativos na remuneração salarial e na qualidade de vida dos trabalhadores. De tais estruturas familiares provêm os adolescentes e crianças em situação de risco e conflito com a lei que, rotineiramente, são desprezados por se revoltarem através do delito para suprirem suas necessidades imediatas. Estes são vítimas visíveis do modo de produção da própria sociedade e da ausência de políticas sociais básicas de caráter efetivo e não meramente compensatórias.

Em contrapartida, quando analisamos a conjuntura sócio-econômica da evolução do sistema capitalista globalizado, podemos mensurar que o progresso e o uso da tecnologia baseada na microeletrônica e em novos métodos de informação e de automação têm acarretado, nas últimas décadas, mudanças no processo produtivo, na organização do trabalho, nas relações sociais, nas qualificações profissionais e respectivamente no processo de formação profissional, conforme anteriormente enunciado. Com os impactos das novas tecnologias, as empresas passaram a exigir cada vez mais profissionais polivalentes e qualificados para um número cada vez menor de postos de trabalho.

Tradicionalmente, o emprego assalariado garantia a integração profissional como um processo gerador de “valores positivos” no interior da família. Hoje, porém, frente à crescente diferenciação dos modos de engajamento no trabalho e do distanciamento dos indivíduos em relação à sua perspectiva de vida e profissional, sua possível contribuição reduziu-se muito nas famílias dos adolescentes da periferia.

Tais valores positivos podem ser pensados como constitutivos do que pode ser denominado “valores essenciais”. Todos os projetos e processos

desenvolvidos têm a finalidade de garantir uma definição profissional na formação dos adolescentes, todavia, as transformações contemporâneas do mundo do trabalho tornam cada vez mais difíceis aos jovens alcançarem sua autonomia e cumprirem as exigências cobradas na sociedade.

O esvaziamento da possibilidade de construção de uma perspectiva e identidade coletiva no mundo do trabalho atinge em cheio os adolescentes em situação de pobreza, os quais almejam ingressar no mercado de trabalho.

Constatamos que, ao lado deste segmento juvenil, encontram-se grandes contingentes de trabalhadores adultos com baixa qualificação, excluídos dos empregos estáveis e de treinamentos, caracterizados pela precariedade da situação de trabalho com menor proteção de legislação social e desempenhando as suas funções em pequenas e ou médias empresas, sofrendo não só um processo de exclusão social e econômica, mas um verdadeiro processo de exclusão de qualquer conhecimento, a exemplo dos aposentados que necessitam retornar ao mercado de trabalho para subsistência.

3.2 O Projeto Gráfica-escola São Paulo, hoje

A Gráfica-escola São Paulo, hoje, pretende ser uma alternativa de inclusão social aos menores oriundos da Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM). Pelo projeto, até o momento, já se formaram cerca de 300 adolescentes desde o ano de 2001, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir.

No espaço destinado à Gráfica-escola os adolescentes estudam em três cursos: (1) Impressão *Off-set*, (2) Corte e Acabamento e Montagem e (3) Cópia de Chapas e Fitolitos

O programa, atualmente, é uma iniciativa da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IMESP), da Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM), do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e da Organização Não-

governamental Associação de Assistência à Criança Santamarense (Instituto Mamãe).

TABELA 1 STATUS DE FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO			
LOCAL: RUA PIRATININGA, 51 – BRÁS – SÃO PAULO.			
TURMA	PERÍODO-MANHÃ E TARDE	Nº DE FORMANDOS	MODALIDADE
1ª	Outubro 2001 a Abril 2002	20	Liberdade Assistida
2ª	Fevereiro a Julho 2002	18	
3ª	Abril a Outubro 2002	19	
4ª	Agosto 2002 a Fevereiro 2003	21	
5ª	Novembro 2002 a Abril 2003	16	
6ª	Fevereiro a Agosto 2003	19	
7ª	Maio a Novembro 2003	30	
LOCAL: RUA DO HIPÓDROMO, 1345 – BRÁS – SÃO PAULO. COMPLEXO DO HIPÓDROMO			
TURMA	PERÍODO-MANHÃ E TARDE	Nº DE FORMANDOS	MODALIDADE
Complexo Hipódromo	Março a Maio 2004	22	Semiliberdade
Complexo Hipódromo	Junho 2004 a Maio 2005	138	
Nota	No período entre os meses de dezembro de 2003 até fevereiro de 2004, a proposta do curso foi reformulada para o atendimento dos adolescentes no cumprimento medida de semiliberdade-invertida.		

Fonte: Senso Gráfica-escola São Paulo. ed. 2005.

A Escola está situada no antigo presídio do Hipódromo, na rua do Hipódromo, s/nº, no bairro do Brás, e pretende atingir os adolescentes em situação de conflito com a lei e que cumprem a medida de semiliberdade. Os equipamentos gráficos na sua maioria são cedidos pela Imprensa Oficial que se responsabiliza pela manutenção preventiva e corretiva, bem como pelo fornecimento de matéria-prima e insumos gráficos para o projeto. A FEBEM e o Instituto Mamãe encarregam-se da administração dos alunos e dos instrutores e o SENAI 1.01 – Roberto Simonsen orienta a programação dos cursos e fornece a certificação aos adolescentes.

Os jovens freqüentam a Gráfica-escola e as demais atividades do

prédio do Complexo Hipódromo, tais como: curso de padaria, confeitaria, atendimento de garçom, *barman*, teatro, informática e, inclusive, a escola formal nos níveis fundamental e médio.

Os cursos estão inseridos no artigo 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamenta a semiliberdade e preconiza que os adolescentes morem em suas casas, mas são obrigados a apresentar-se ao local das atividades profissionalizantes e de educação formal todos os dias úteis e cumprir uma jornada de oito horas diárias (semiliberdade invertida).

Embora não haja remuneração, por se tratar de um programa de ressocialização, previsto no ECA, os alunos entre 14 e 18 anos recebem vale-transporte e três refeições diárias. Os adolescentes que fazem o curso profissionalizante no período da manhã, respectivamente, das 08h00 às 12h00, freqüentam a escola formal no período da tarde, das 13h00 às 17h00, ou vice-versa.

A Gráfica-escola dispõe de cinco instrutores para ministrar os três cursos, dois dos quais são ex-funcionários aposentados da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e que foram convidados para socializarem os seus conhecimentos, experiências de vida e qualificação profissional para os adolescentes em situação de conflito com a lei em semiliberdade.

O Espaço Educacional Profissionalizante do Complexo Hipódromo é a primeira experiência de unidade de semiliberdade com o atendimento praticado sob o modelo da gestão compartilhada³³. O Instituto Mamãe assume a responsabilidade pela execução de todas as medidas socioeducativas e

³³ Neste novo modelo de gestão compartilhada, as unidades e os adolescentes permanecem sob o controle da FEBEM, mesmo porque as atividades de segurança dos adolescentes são exclusivas dos órgãos da administração estadual e indelegável para particulares. "Teoricamente", a proposta é efetivamente composta da soma dos esforços dos diferentes setores da sociedade para atingir o melhor modelo de reencaminhamento dos adolescentes em conflito com a lei.

Ao Estado sempre caberá a responsabilidade pela direção da unidade, supervisão de todo o seu funcionamento e a contenção dos adolescentes e, para a organização não-governamental Instituto Mamãe, prevalecerá à rotina diária das atividades pedagógicas voltadas para a ressocialização.

Os argumentos descritos também refletem a concepção da FEBEM de projeto de parceria que foram priorizados e implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no decorrer do biênio 2004-2005 (Cf. Boletim Informativo da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 23 de março de 2005).

pedagógicas, ficando à FEBEM as tarefas de segurança e manutenção.

Outra inovação do Espaço Educacional do Hipódromo é que, como mencionado anteriormente, ao contrário do que acontece nas demais unidades, os adolescentes têm atendimento de oito horas diárias no período diurno, de segunda a sexta-feira, e retornam para casa no final do dia.

O antigo presídio do Hipódromo, local representativo das mazelas do poder público e das aparentes contradições do sistema que cuidam das problemáticas das crianças e dos adolescentes, passou por diversas reformas para ser transformado em um espaço adequado para abrigar oficinas profissionalizantes e aulas do ensino formal sem as características de “contenção”.

3.3 O Projeto Gráfica-escola São Paulo, ontem

A Gráfica-escola funcionou de outubro de 2001 a novembro de 2003 no prédio do antigo “S.O.S. Criança”, situado na Rua Piratininga, 51, na região central do Brás. Na época, a modalidade da medida cumprida pelos adolescentes participantes do Projeto Gráfica-escola era a de Liberdade Assistida (LA), que previa a profissionalização básica e uma remuneração em forma de bolsa-auxílio, conforme o artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Projeto Gráfica-escola São Paulo é a concretização de um compromisso assumido pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo com o então governador Mário Covas, com o objetivo de estruturação de um projeto social para contribuir efetivamente para ampliação das oportunidades de trabalho para os adolescentes em situação de conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em parceria com a FEBEM e a IMESP iniciou-se um estudo de implantação de uma gráfica que preparasse profissionalmente esses jovens para a produção de impressos para os órgãos públicos do Estado.

Em fevereiro de 2002 foi formalizada uma parceria com a assinatura de um “Termo de Cooperação”³⁴ com as seguintes instituições: Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM), Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IMESP), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e o Sindicato dos Trabalhadores Gráficos de São Paulo (SINDTGRAF) através da Cooperativa de Serviços e Trabalho Multifuncional, Assistência, Qualificação e Requalificação (COPERSAR).

Na ocasião, a IMESP foi representada por Sérgio Kobayashi, diretor-presidente e pelo Doutor Richard Vainberg, diretor financeiro e administrativo; o SINDTGRAF e a COPERSAR foram representados pelo diretor-presidente José de Arimatéia; o CEETEPS pelo diretor-superintendente, Doutor Marcos Monteiro e, a FEBEM, pelo seu presidente, Doutor Saulo de Castro Abreu.

Constituiu-se objeto da presente parceria a implantação e funcionamento da Gráfica-escola e a cooperação técnico-educacional, visando à realização de um curso de qualificação profissional básica na área gráfica e outros cursos destinados aos adolescentes atendidos pela FEBEM e a produção de impressos diversos.

Localizada em um imóvel da FEBEM (Figura 1, a seguir), a Gráfica-escola São Paulo iniciou as suas atividades no mês de outubro de 2001. Foi organizada uma estrutura com a capacidade de atendimento para sessenta adolescentes inseridos na medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) através de um curso de profissionalização básica com a duração de seis meses.

³⁴ As informações detalhadas sobre a parceria que desencadeou a efetivação do Projeto Gráfica-escola São Paulo encontram-se descritos nos seguintes documentos: *Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Técnico-educacional*, que entre si celebram a FEBEM, CEETEPS e a IMESP, em 2001 e o *Termo de Contrato Complementar ao Convênio de Cooperação Tecno-educacional*, celebrados entre IMESP, COPERSAR, CEETEPS e FEBEM.



Figura 1 – Gráfica-escola São Paulo situada na Rua Piratininga, 51.

Durante o período foram ministradas aulas teóricas e práticas, de segunda a sexta-feira, através de treze profissionais que foram especialmente treinados para o trabalho:

- (1) Oito gráficos aposentados e indicados pela COPERSAR, três dos quais eram ex-funcionários da IMESP.
- (2) Dois professores do CEETEPS, alocados na Escola Técnica Estadual Martin Luther King.
- (3) Três funcionários da FEBEM: um impressor gráfico para o exercício da função de coordenador da gráfica, uma psicóloga para o acompanhamento e desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e uma assistente social

para auxiliar no acompanhamento interno e externo dos adolescentes com as respectivas instituições parceiras e junto aos técnicos de apoio.

Foram estabelecidas responsabilidades e compromissos comuns e específicos entre as diversas parcerias (FEBEM, IMESP e CEETEPS)³⁵, conforme descrito a seguir, que vigoraram de 2001 a 2003:

- (1) Definir os critérios de seleção dos jovens que participarão do projeto.
- (2) Estabelecer o valor da bolsa-educativa repassada aos jovens inseridos no projeto, bem como os demais benefícios oferecidos.
- (3) Definir a quantidade de instrutores gráficos e os critérios a serem utilizados para a seleção.
- (4) Estabelecer os conteúdos programáticos das atividades práticas e teóricas de oficina, de ética profissional e de habilidades básicas e de gestão, a serem desenvolvidas junto aos adolescentes.
- (5) Supervisionar o projeto, garantindo que o aspecto pedagógico prevaleça sobre o laborativo.
- (6) Definir as sanções e punições aos alunos e instrutores que descumprirem o código disciplinar e de convivência que deverá ser construído permanentemente no cotidiano da Gráfica-escola.
- (7) Participar das reuniões periódicas de trabalho.

As responsabilidades e compromissos específicos da FEBEM delimitavam as seguintes ações e procedimentos no período de 2001 a 2003:

- (1) Disponibilizar uma área de suas dependências para a instalação da Gráfica-escola.
- (2) Selecionar, a partir dos critérios estabelecidos pelos parceiros, os jovens que participariam do projeto e encaminhá-los para as atividades da Gráfica-escola.

³⁵ Os compromissos e responsabilidades estão integrados ao *Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Técnico-educacional*.

- (3) Selecionar e manter um funcionário para atuar como coordenador dos instrutores gráficos e fazer a supervisão direta das atividades gráficas e produtivas.
- (4) Responsabilizar-se pela limpeza e condições de higiene das instalações, onde seriam desenvolvidas as atividades da Gráfica-escola.
- (5) Fornecer as condições de segurança necessárias ao bom andamento das atividades.
- (6) Fornecer todo o acompanhamento técnico-operacional, no que diz respeito à medida socioeducativa através da qual os adolescentes participantes do projeto estariam inseridos.

Foram definidas as seguintes responsabilidades e compromissos específicos da IMESP no período de 2001 a 2003:

- (1) Responsabilizar-se pela reforma e manutenção das dependências do prédio da Rua Piratininga, 51, na região do Brás.
- (2) Admitir os adolescentes selecionados para o projeto na condição de “aprendizes-treinandos”.
- (3) Prover as condições e recursos necessários ao programa da bolsa-educativa e demais benefícios, de forma a fazer jus aos jovens inseridos no projeto.
- (4) Selecionar e manter os instrutores gráficos que ministravam as atividades práticas e produtivas.
- (5) Disponibilizar e instalar na Gráfica-escola os equipamentos e maquinários necessários à produção de impressos.
- (6) Disponibilizar todo o equipamento de proteção individual para a garantia das condições de segurança das atividades produtivas.
- (7) Disponibilizar os uniformes utilizados pelos adolescentes e instrutores, a matéria-prima e o insumo gráfico necessário à confecção de impressos.

- (8) Responsabilizar-se pela manutenção e bom funcionamento dos equipamentos gráficos instalados.
- (9) Autorizar e encaminhar a solicitação de serviço a ser produzido na Gráfica-escola.
- (10) Recolher e distribuir da maneira que lhe conviesse os impressos produzidos pela Gráfica-escola, bem como reter quaisquer recursos gerados com a sua comercialização.
- (11) Responsabilizar-se por toda a escrituração fiscal, bem como pelo recolhimento de impostos e taxas a que fizesse jus o projeto.

Ao CEETEPS couberam as seguintes responsabilidades e compromissos específicos no período de 2001 a 2003:

- (1) Capacitar didática e pedagogicamente os instrutores gráficos selecionados para o projeto, bem como o funcionário da FEBEM para atuar na coordenação.
- (2) Selecionar, disponibilizar e custear os professores responsáveis em ministrar os conteúdos de habilidades básicas e de gestão e ética profissional.
- (3) Conferir a certificação de qualificação profissional básica aos alunos que concluíssem o treinamento.
- (4) Responsabilizar-se pela supervisão pedagógica da aplicação dos conteúdos teóricos e práticos.

3.3.1 Síntese do plano de trabalho do Projeto Gráfica-escola São Paulo no período de 2001 a 2003

O plano de trabalho especificava como parceiros a Fundação Estadual do Bem-estar do Menor, a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Cooperativa de Serviços e Trabalho Multifuncional, Assistência, Qualificação e Requalificação, responsáveis pela elaboração conjunta de uma Gráfica-escola que envolvesse jovens em

liberdade assistida na produção de impressos para órgãos públicos do Estado de São Paulo.

Os objetivos do projeto consistiam em profissionalizar jovens inseridos na medida socioeducativa de liberdade assistida para atividades relacionadas à indústria gráfica, através de programa remunerado de trabalho educativo, previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); trabalhar conteúdos relacionados às habilidades genéricas da educação profissional básica, ética profissional, cidadania e habilidades básicas e de gestão e produzir impressos para órgãos públicos da Administração Pública do Estado de São Paulo.

A Infra-estrutura produtiva foi composta por impressoras *off-set* monocolor (03), impressora *off-set* bicolor (01), guilhotina hidráulica (01), dobradeira mecânica (01), grampeadeiras mecânicas (02), gravadora de chapas (01) e mesas de luz (02) e a infra-estrutura pedagógica por uma sala de aula, uma sala de estudos-biblioteca e uma sala para apresentações audiovisuais, de modo a atender às necessidade de formação nas modalidades gráficas de preparação e gravação de chapas (fotolito), impressão *off-set* e acabamento (corte, dobra, encadernação e expedição).

O curso foi dividido em três partes: Prática de Corte e Acabamento, os quais envolvem as atividades de acabamento, corte e controle de qualidade do acabamento dos impressos; Prática de *Off-set* composta pela regulagem geral da máquina e papel, impressão e controle da qualidade da impressão e, a terceira parte, Prática de Cópia e Montagem de Fotolito, onde são desenvolvidas a composição, a diagramação e a gravação das placas de fotolito dos impressos.

Os jovens que participaram do projeto no período de 2001 a 2003 foram selecionados a partir de critérios estabelecidos em comum acordo com os parceiros, privilegiando as características pessoais que pudessem aumentar as suas chances reais de inserção no mercado de trabalho relacionado às indústrias gráficas.

De modo a organizar o processo de aprendizagem e produção, a

apresentação da relação dos adolescentes selecionados era de responsabilidade da FEBEM, que a partir das informações colhidas e atividades desenvolvidas pelos técnicos dos postos de liberdade assistida da capital, escolhia os adolescentes para o processo de seleção. Os adolescentes selecionados eram encaminhados pela FEBEM à Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, que os admitia em seu quadro funcional, responsabilizando-se por todos os trâmites e encaminhamentos necessários.

Como outros critérios, o valor da bolsa-educativa e os benefícios oferecidos aos adolescentes participantes do projeto eram definidos pela IMESP, responsável pela comunicação de seus valores e quantidades aos parceiros e, após a concordância do adolescente em participar do projeto, a IMESP comunicava a admissão à FEBEM, a qual se responsabilizava pelo encaminhamento e apresentação do jovem para as atividades da Gráfica-escola.

O processo de seleção, preparação, disponibilização dos instrutores gráficos e coordenadores para as atividades gráficas e produtivas, com vistas à confecção de impressos, foi realizado junto a COPERSAR e foi contratado um corpo de instrutores aposentados. O número de profissionais e critérios de seleção foram decididos em comum acordo entre os parceiros.

A responsabilidade pela seleção e disponibilização dos profissionais, bem como o seu encaminhamento e custeio no projeto cabiam à IMESP. O CEETEPS detinha a responsabilidade pela capacitação didática e pedagógica dos instrutores e organização dos conteúdos programáticos para as atividades práticas e produtivas, os quais foram definidos em comum acordo com os parceiros, bem como pelos custos a eles associados e a FEBEM responsabilizava-se pela coordenação da aplicação das atividades práticas e produtivas do projeto, disponibilizando um funcionário com atuação em tempo integral como coordenador da Gráfica-escola.

Além das atividades práticas e produtivas, foram ministrados aos alunos do projeto conteúdos relativos ao aprendizado de ética profissional e de habilidades básicas e de gestão, a fim de aprimorar a formação profissional para o mercado industrial gráfico. O conteúdo do programa foi estabelecido de comum

acordo entre os parceiros e o CEETEPS responsabilizava-se pela elaboração dos conteúdos dos programas teórico, prático, ética profissional e habilidades básicas e de gestão e pela disponibilização e custeio dos professores. O acompanhamento sistemático do desenvolvimento do adolescente era dever de todos os parceiros, mas foi estabelecido respeitar a competência e autonomia de cada um. Ao CEETEPS coube, ainda, a responsabilidade sobre a qualidade didática e pedagógica de todo o programa e a supervisão do processo de ensino e aprendizagem.

Competiam à FEBEM as atividades relativas ao cumprimento da medida socioeducativa na qual o jovem estava inserido, a orientação e acompanhamento do comportamento postural e profissional do adolescente durante as atividades, bem como a sua assiduidade e pontualidade na freqüência ao local de trabalho e à IMESP foi outorgado o fornecimento das condições mínimas necessárias para que o adolescente pudesse permanecer no projeto, como: assistência médica e odontológica, vale-transporte e alimentação, seguro de vida em grupo, uniforme e equipamentos de proteção individual, matéria-prima e insumos gráficos, entre outros.

A organização curricular do tema Ética e Cidadania teve como base as vivências, experiências do cotidiano dos adolescentes, bem como fatos conhecidos através da mídia, de modo a estimular a reflexão, a pesquisa e o debate entre os alunos para que os mesmos tivessem a oportunidade e condições de compreender, perceber, analisar os conceitos e exercícios de ética e cidadania no seu cotidiano. Portanto, foram ministrados os fundamentos da Ética e conceitos e informações relevantes sobre a relação do cidadão com o grupo (na escola, no trabalho e na família), empregabilidade, postura profissional, apresentação pessoal, cuidados pessoais (aparência e higiene), dinâmicas de grupo, técnicas de entrevista, elaboração de currículo, como procurar uma colocação profissional e noções de Marketing Pessoal.

Como conteúdos de habilidades básicas e de gestão foram desenvolvidos temas importantes igualmente no sentido de promover os níveis de reflexão por parte dos adolescentes, entre eles: construindo a identidade; ética

profissional; direitos e deveres individuais e coletivos; relações interpessoais; o processo de globalização no trabalho; a transformação no mundo do trabalho; saberes, competências e projeto de vida, além de trabalho em equipe, alguns dos quais destacados no Quadro 1, a seguir, com seus conteúdos, princípios e objetivos básicos e específicos.

QUADRO 1 ESCOPOS PROGRAMÁTICOS DE HABILIDADES BÁSICAS E DE GESTÃO	
CONSTRUINDO A IDENTIDADE	
Construir uma nova relação do ser humano consigo mesmo, a partir da autopercepção e do reconhecimento de uma identidade maior e propiciar a integração do grupo através de elementos novos de identidade que elevem a auto-estima do aluno.	
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
(1) Conceituação de auto-estima. (2) Exercícios de autoconhecimento. (3) As múltiplas inteligências e emoções. (4) Qualidades e valores no decorrer da vida. (5) Identificação de inteligências e competências.	(1) Identificar o conceito de auto-estima, observando-o nas vivências alheias. (2) Compreender que os valores ou qualidade são traços positivos do caráter. (3) Reconhecer que os valores e qualidades são fruto do encontro do homem com o seu interior. (4) Refletir sobre as qualidades e valores que já desenvolvemos desde os primeiros momentos da vida. (5) Conhecer e identificar as múltiplas inteligências e competências.
SABERES, COMPETÊNCIAS E PROJETO DE VIDA	
Demonstrar as principais transformações do mercado de trabalho e as novas exigências que delas decorrem para o perfil de competências do trabalhador. Identificar, resgatar e valorizar os saberes já dominados pelos alunos.	
(1) Conceito de saberes e competências. (2) Projeto de vida. (3) Nossos saberes e competências. (4) Integração dos nossos saberes e das nossas competências. (5) Marketing pessoal e o mundo do trabalho.	(1) Demonstrar as habilidades cobradas no mercado de trabalho. (2) Pensar em uma perspectiva de vida-projeto de vida. (3) Reforçar os aspectos de formação humana e de criação que não dependem necessariamente de formação acadêmica. (4) Identificar as principais características do trabalhador gráfico (Auxiliar de Serviços Gráficos). (5) Refletir sobre a necessidade de valorização e integração das competências e as perspectivas de vida.
TRABALHO EM EQUIPE E LIDERANÇA	
Enfatizar as habilidades de gestão, ou seja, os saberes necessários ao processo que orienta o indivíduo na autocondução e responsabilidades de suas ações.	
(1) Conceito de equipe e liderança. (2) O trabalho em equipe dentro de uma gráfica. (3) O trabalho multifuncional e a importância da liderança. (4) Usando a força da inteligência emocional. (5) Autonomia no mundo do trabalho.	(1) Exercitar as habilidades do trabalho em equipe com prioridade para o desempenho pessoal. (2) Analisar o funcionamento de uma gráfica e a necessidade do trabalho em equipe. (3) Conhecer as habilidades valorizadas no mercado gráfico. (4) Reconhecer a força das emoções e a sua importância no mundo do trabalho e da equipe. (5) Vivenciar as atitudes e habilidades propostas para um trabalho em equipe satisfatório.
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
Refletir sobre os nossos erros ou formas inadequadas de agir e de impor aos outros o nosso modo de pensar, sentir e agir movidos pelos sentimentos e verdades aprendidas ao longo da vida. Perceber o outro.	
(1) Conceito de relações interpessoais. (2) Os relacionamentos e qualidades positivas no mercado de trabalho. (3) Automotivação e empatia – as relações no universo de uma gráfica. (4) Relações interpessoais e as habilidades de controle emocional. (5) As novas exigências do mundo do	(1) Identificar que as pessoas são orientadas pelas atitudes e comportamentos individuais. (2) Conhecer e estabelecer as relações interpessoais formadas pelo conjunto de possibilidades e incorporados à identidade de cada um. (3) Identificar que as relações interpessoais são permeadas pelo sentimento e emoções e são essenciais para as novas exigências do mercado gráfico. (4) Refletir com os alunos que a capacidade de melhorar as relações interpessoais recebe o nome de inteligência emocional.

3.3.2 Sinopse da história das instituições parceiras do Projeto Gráfica-escola São Paulo

A Fundação Estadual do Bem-estar do Menor de São Paulo nasceu em 1976 a partir de um projeto-lei do Poder Executivo com a finalidade de executar as “diretrizes da política nacional de bem-estar do menor”. Atualmente, é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. Tem como objetivo primordial aplicar em todo o Estado as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente, promovendo estudos e planejamentos direcionados ao atendimento de crianças e adolescentes na faixa de 14 a 18 anos e autores de ato infracional.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a FEBEM iniciou um processo de reestruturação que persiste até os dias atuais. Neste período de transição, a instituição convive com diversas contradições manifestadas em rebeliões e denúncias públicas das mais variadas ordens.

A FEBEM, cuja estrutura conta com 77 unidades de privação de liberdade, atende cerca de 6.800 adolescentes e 16.000 jovens em medida de meio aberto³⁶ e aplica as medidas privativas de internação e de semiliberdade, a partir dos seguintes critérios determinados pelo ECA:

- (1) As internações – privação total da liberdade – são aplicadas aos adolescentes com sentença judicial e que cometeram delitos considerados de grave ameaça ou violência a uma pessoa, cujo período máximo é de três anos, conforme o artigo 122 do ECA.
- (2) A internação-provisória é uma exceção dessa medida e é aplicada aos jovens que aguardam o julgamento do ato infracional pelo Poder Judiciário, cujo prazo máximo é de quarenta e cinco dias como previsto no artigo 108 do ECA.
- (3) A semiliberdade – privação de liberdade – consiste na possibilidade de saída externa à unidade sem a vigilância ou necessidade de autorização judicial,

³⁶ Dados da Coordenadoria Técnica das Medidas Sócioeducativas em Meio Aberto (CTMA).

conforme o artigo 120 do ECA.

- (4) As medidas restritivas de liberdade são a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade, conforme previsto no artigo 118 do ECA.

A FEBEM desenvolve junto aos adolescentes privados de liberdade várias atividades artísticas, culturais e educacionais.

A Imprensa Oficial do Estado de São Paulo é outra instituição essencial na parceria do Projeto Gráfica-escola São Paulo. Foi fundada em 28 de abril de 1891 pelo governador Américo Brasiliense³⁷, destinava-se, na ocasião, à publicação dos Atos e do Expediente das diversas repartições públicas do Estado.

A primeira edição foi publicada no dia primeiro de maio de 1891, em meio a uma grande crise na recém criada república. Durante a transição republicana, o Diário Oficial sofreu diversas reformas que o transformaram em jornal do Estado, tornando-o noticioso como os jornais diários de empresas particulares até 1933, quando retorna à sua antiga feição. A partir daquele ano, Pedro Caropreso, diretor da instituição, ficou à frente da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo até 1957, quando foi substituído por Wandyck Freitas, que permaneceu no comando do jornal por mais vinte anos.

Nesse período até os primórdios de 1990, muitos foram os investimentos em maquinários, edificações e na capacidade e qualidade da impressão do Diário Oficial. Mudanças ainda mais radicais foram promovidas com a efetiva informatização, que digitalizou todas as etapas da produção, transformou a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo em uma das maiores gráficas do país, co-editora de livros universitários e na provedora oficial das informações do governo do Estado de São Paulo.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi criado em 1969 por meio de um decreto-lei, o qual estabeleceu o então CEETEPS como uma entidade autárquica com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a

³⁷ O histórico detalhado da IMESP encontra-se disponibilizado no site: <http://www.imprensa.macao.gov.mo> pela Associação Brasileira de Imprensas Oficiais, cuja última atualização foi feita em 23 de março de 2005.

educação tecnológica no nível médio e superior. Iniciou as suas atividades em 1970 com a instalação de dois cursos superiores: Construção Civil e Mecânica. A primeira Faculdade de Tecnologia (FATEC) principiou suas atividades em 1971, em Sorocaba e, em seguida, em 1972, foi inaugurada a Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

O CEETEPS dedicava-se exclusivamente ao ensino superior de tecnologia, quando entre 1981 e 1982 ampliou a sua atuação, incorporando 12 unidades de ensino técnico de nível médio, as chamadas Escolas Técnicas Estaduais (ETE).

Em 1994, foram incorporadas outras 82 escolas técnicas estaduais que eram ligadas à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Atualmente, o CEETEPS mantém 99 escolas técnicas estaduais e nove faculdades de tecnologia, além de classes descentralizadas em oito cidades, mantidas em convênio com as empresas e prefeituras municipais. Oferece 59 habilitações, distribuídas em 90 municípios do estado de São Paulo. Tem como missão: *“formar competência profissional adequada às necessidades dos diferentes mercados de trabalho, com o propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador e para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços”*³⁸.

A Escola Técnica Estadual Martin Luther King foi escolhida para participar do Projeto Gráfica-escola São Paulo, num primeiro momento, por estar situada numa região central da Zona Leste, na Vila Carrão, mas, principalmente, pela sua capacidade de realizar ações sociais e comunitárias e promover a aproximação entre os estudantes, profissionais e empresas, proporcionando atividades pautadas, sobretudo, no reconhecimento e no respeito às diversidades étnicas, culturais e sociais. Esta escola tem como missão: *“cooperar com a formação geral do ser humano, com a interação do jovem à sociedade e atender às aspirações dos trabalhadores que buscam a especialização e a requalificação profissional rápida e eficaz, visando a demanda de um mercado de trabalho em*

³⁸ Plano Anual 2004 da Escola Técnica Estadual Martin Luther King.

*constante transformação*³⁹.

Viabilizar a participação como parceira do Projeto Gráfica-escola São Paulo faz parte do Planejamento Estratégico da ETE Martin Luther King, considerando que a escola técnica busca compreender os novos paradigmas de uma sociedade em constante estado de transformações nos processos de produção, assim como os seus desdobramentos na organização da vida social.

A concepção que direcionou qual o papel da escola técnica no Projeto Gráfica-escola São Paulo está pautado na sua *práxis*, na medida que permanentemente promove ações que resgatam a (re) construção de valores éticos de solidariedade, de fraternidade, de respeito, de convivência com a diversidade e de inserção crítica dos alunos no mundo do trabalho⁴⁰.

3.4 O Cotidiano do Projeto Gráfica-escola São Paulo

O cotidiano do Projeto Gráfica-escola São Paulo pode ser dividido em dois momentos distintos: uma dimensão externa onde ocorre o processo de seleção, os acompanhamentos sistemáticos das entidades de apoio e os encaminhamentos técnicos das medidas socioeducativas, além de uma dimensão interna referendada pela rotina no universo da Gráfica-escola.

Como já anunciado, a seleção dos jovens é da responsabilidade da FEBEM, que recolhe as informações dos técnicos dos postos de liberdade assistida da capital, que mantém constante sintonia com diversas entidades da sociedade civil, as quais desenvolvem atividades com jovens e adolescentes em situação de conflito com a lei, assim como com os seus familiares.

As entidades periodicamente se reúnem nos diversos postos de liberdade assistida para traçarem objetivos, trocarem experiências e estratégias para

³⁹ Idem.

⁴⁰ A escolha de conceder um enfoque maior ao histórico do CEETEPS, especificamente da ETE Martin Luther King, deu-se pelo fato de ser funcionário desta instituição, que me proporcionou a honra de participar do Projeto Gráfica-escola São Paulo desde a sua concepção.

aperfeiçoar a abordagem e o acompanhamento da clientela. A partir deste contato, são definidos os critérios básicos para a participação dos adolescentes no processo de seleção do projeto.

O acompanhamento direto junto aos adolescentes é realizado por diversos profissionais e voluntários das instituições de apoio, os quais são assessorados pelos técnicos da FEBEM na sua própria realidade social. Existe uma prioridade no sentido de tratar o problema do adolescente em situação de conflito com a lei dentro da “concretude” da sua realidade social, bem como o compromisso de envolver todos os motivos e pessoas que protagonizam a situação de cada adolescente: a família, os filhos, os amigos, o desemprego, a escola, a medida judicial, a violência, a droga, entre outros.

A sistemática apresentada foi desenvolvida e aprimorada no período de 2001 a 2003, contando com a participação e envolvimento de uma gama de entidades da sociedade civil, conforme destacado no Quadro 2.

QUADRO 2 ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL PARTICIPANTES DO PROJETO GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO	
ENTIDADES CONVENIADAS	ÁREA DE ABRANGÊNCIA
Obra Social Dom Bosco	Itaquera, Jardim Helena, Jardim Campo Novo, Vila Verde.
Ações Sociais AMEM	São Miguel Paulista, Penha, Bairro Ermelino Matarazzo.
CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente	São Miguel, Sapopemba, Jardim Planalto, Parque Santa Madalena, Jardim Elba, Vila Renato, Itaim Paulista, Jardim Ângela, Vila Maria.
Ação Comunitária e Beneficente Padre José Augusto Machado Moreira	São Mateus, São Rafael. Jardim das Maravilhas, Jardim das Laranjeiras, Jardim Iguatemi.
Ação Comunitária Senhor Santo Cristo	Cidade Tiradentes, Guaianazes, Jardim Lajeado.
Comunidade Kolping	Bairro Ermelino Matarazzo e Guaianazes.
Associação Boreana	Cangaíba, Vila Sabrina e Ponte Rasa.
Clube de Mães do Parque Santa Rita	Parque Santa Rita, Vila Curuçá, Itaim Paulista, Artur Alvim, Guaianazes, Jardim Guarani, Vila Mirian.
CROPH	Zona Norte: Parque Novo Mundo. Centro: Bairro Glicério, Bela Vista, Brás, República, Liberdade.
Ação Social Padre Paschoal Bianco	Sapopemba, Jardim Independência.
Obra Social Bom Jesus	Jardim Boa Esperança, Capão Redondo, Jardim Anlicea, Piraporinha, Bairro Vale Velho, Chácara Santana, Bairro São Luiz, Parque Santo Antonio.
Centro Social Paróquia Santa Luzia	Artur Alvim.

Projeto Atrium de Liberdade Assistida	Vila Dionísia, Vila Cachoeirinha.
Ação Social AEBVB "Vale da Benção"	Vila Brasilândia.
Associação das Mulheres do MST	Bairro Ermelino Matarazzo

Os adolescentes que não possuem vínculos com as entidades de apoio, também são acompanhados pelos técnicos da FEBEM nos diversos postos de liberdade assistida da capital. Estas atividades representam a primeira fase do processo de seleção.

A segunda fase do processo de seleção apresenta uma dimensão interna e ocorre no universo do cotidiano da Gráfica-escola, onde os adolescentes e os seus familiares ou responsáveis, num determinado momento, conhecem com mais profundidade a proposta do projeto, os benefícios, o funcionamento, a especificidade profissional, os objetivos, os instrutores, os professores, a coordenação, os critérios de participação e permanência, os parceiros e as perspectivas profissionais.

Através de dinâmicas de grupo e de entrevista coletiva e individual são definidos os trinta adolescentes e os cinco suplentes para trabalhar na Gráfica-escola. Os selecionados são encaminhados pela FEBEM para a IMESP, a fim de submeter-se a um exame clínico e, os aprovados, são admitidos em seu quadro funcional e passam a ter alguns direitos, dentre eles: os benefícios de uma bolsa-educativa de cento e vinte reais, vale-refeição, vale transporte, assistência médica e odontológica, uniforme e equipamentos de proteção individual. A IMESP comprometeu-se a investir meio por cento (0,5%) de seu orçamento anual para a manutenção do projeto⁴¹. Após a aceitação, o participante é admitido pela IMESP e a FEBEM torna-se a responsável pelo encaminhamento e apresentação do adolescente para as atividades da gráfica.

Para o acompanhamento e execução das atividades práticas e produtivas desenvolvidas junto aos adolescentes para a confecção de impressos foram contratados oito profissionais gráficos para as três habilitações oferecidas, sendo respectivamente, dois para corte e acabamento para acompanhar oito

⁴¹ No ano de 2002 o valor investido correspondeu à cerca de R\$ 1,1 milhão, conforme dados divulgados no artigo *FEBEM: Gráfica-escola forma a sexta turma de aprendizes*. Edição 30 ago. 2003. Disponível no site <http://www.febem.sp.gov.br>.

adolescentes, dois para a montagem e revelação de cópias de fotolitos que acompanham seis adolescentes e quatro para a impressão *off-set* que acompanham 16 adolescentes.

O CEETEPS fez a capacitação didática e pedagógica dos instrutores e organizou todos os conteúdos dos programas para as atividades práticas e produtivas, além daqueles relativos ao aprendizado de habilidades básicas, de gestão e de ética profissional, mantém dois professores para ministrar estes conteúdos e para a supervisão pedagógica.

Os adolescentes são divididos em dois turnos de trabalho: manhã (08h00 às 12h00) e tarde (13h00 às 17h00), ambos com um intervalo de 20 minutos para descanso e café, e a organização das turmas é realizada com a intenção de que quando uma turma estiver no meio do curso, a outra possa estar iniciando concomitantemente, pois conforme a concepção da coordenação do projeto, esta prática permite que as experiências positivas e negativas adquiridas no processo sejam incorporadas às ações preventivas e corretivas no próprio processo produtivo. Em contrapartida, possibilita que o planejamento responda permanentemente a todas as necessidades e dificuldades imediatas dos adolescentes, respeitando assim, o processo de apropriação de cada turma.

Todos os membros da equipe de trabalho na Gráfica-escola – coordenador, instrutores, professores, psicólogo, assistente social e os adolescentes – fazem semanalmente avaliações do processo de trabalho que servem de subsídios para o aprimoramento contínuo das atividades realizadas no projeto, do aprendizado e do próprio conhecimento, conforme critérios de avaliação apresentados no Anexo I. A coordenação possui a preocupação de que todos tenham a oportunidade de se envolver com o processo produtivo e, com tal finalidade, desenvolveu um *lay-out* em conformidade com o espaço físico e a garantia do traslado dos adolescentes por todos os setores da gráfica, conforme apresentado no conjunto de ilustrações da Figura 2, a seguir, onde constam o *lay-out* e detalhes das instalações.

Paralelamente, foi priorizado o sistema de rodízio de funções antes da definição dos setores de trabalho dos adolescentes, que inclui dois momentos:

primeiro, a partir do planejamento das necessidades de cada setor diagnosticado pela coordenação, garantindo que todos passem por todos os setores e, num segundo momento, de forma opcional, ou de acordo com o desempenho, a força de vontade, a curiosidade e identidade percebidas em cada adolescente.

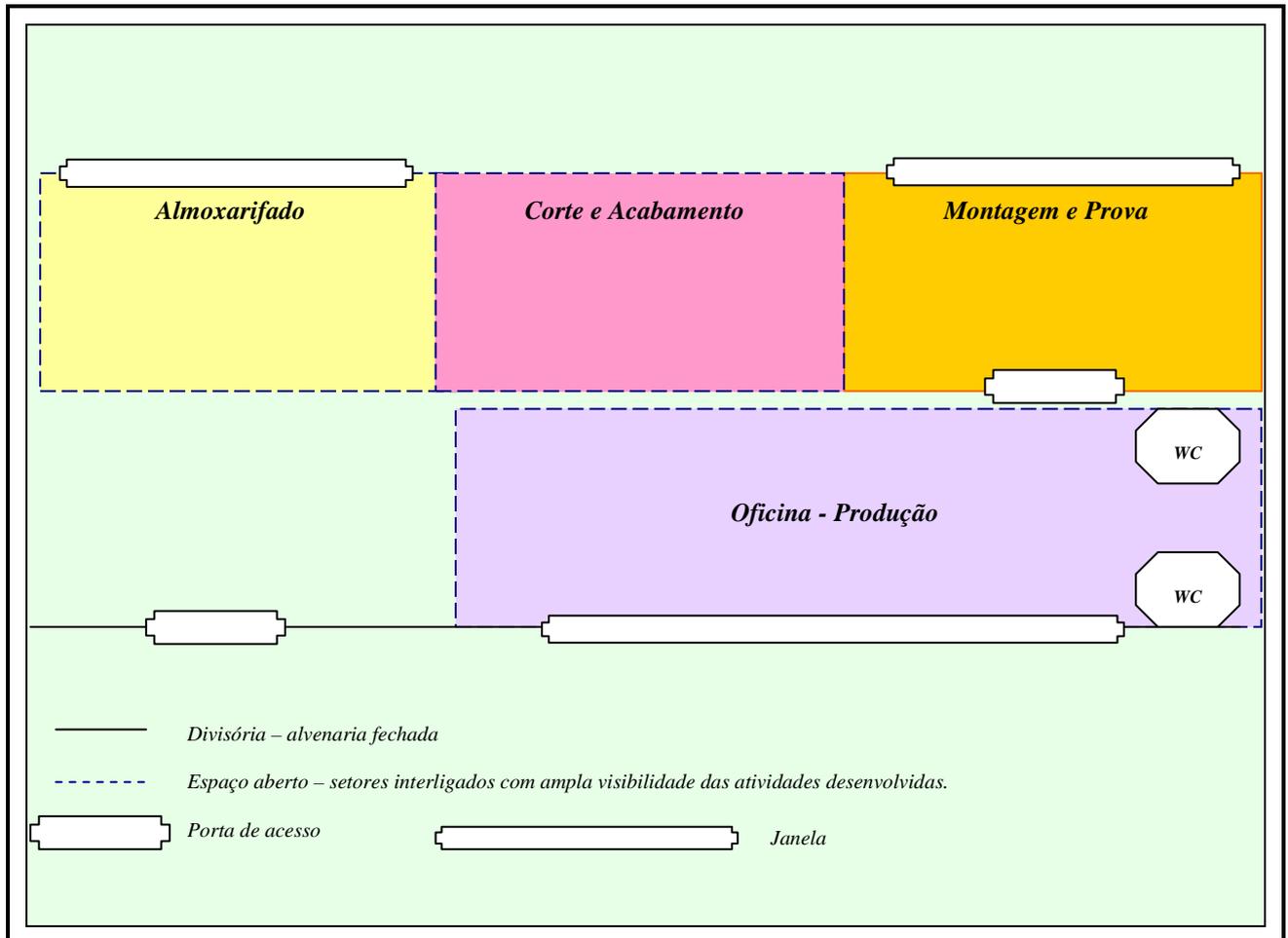




Figura 2 – Lay-out e detalhes das instalações da Gráfica-escola São Paulo.

No conjunto de ilustrações da Figura 3 são apresentados detalhes das atividades desenvolvidas no espaço da Gráfica-escola São Paulo pelos Instrutores e alunos.





Figura 3 – O dia-a-dia dos instrutores e alunos da Gráfica-escola São Paulo.

Como critério adotado para promover a sinergia de trabalho, duas vezes por semana as turmas são separadas do setor produtivo em pequenos grupos para participarem de atividades lúdicas, dinâmicas de grupo, artísticas, culturais, audiovisuais, dentre outras, para adquirirem as noções básicas de ética profissional e de gestão do trabalho. Estas atividades baseiam-se no método de Paulo Freire “ver, julgar e agir”, que preconiza a educação como uma prática de liberdade.

Os professores priorizam o conhecimento da realidade sócio, cultural, política, econômica e ideológica, dentre outras, trazidas pelos adolescentes para o projeto.

A partir dessa premissa, é realizada uma análise, a fim de compreender e estabelecer conexões com o cotidiano concreto vivenciado pelo adolescente nas suas relações sociais e que influenciam diretamente na sua situação de conflito com a lei, tais como: problemas na família, de auto-estima, de conflito consigo mesmo, de desemprego, de preconceitos, etc, inferindo sempre que nada se mostra desvinculado de tudo aquilo que acontece ao seu redor. Desta forma, as ações e responsabilidades individuais podem ser compreendidas e, ao mesmo tempo, apresentar alguma ressonância no espaço coletivo da Gráfica-escola como um espaço social que pertence a todos.

As vertentes do “ver” e do “julgar” são absorvidas no processo da produção pelos adolescentes e demonstram que todas as ações desenvolvidas por eles são essenciais para que o resultado do trabalho produtivo ocorra com qualidade. Observa-se que a responsabilidade individual interfere diretamente naquilo que é coletivo, podendo intervir positivamente ou não.

Ao considerar que os adolescentes buscam de imediato participar do projeto da gráfica para terminar a liberdade assistida e, se possível, ter a oportunidade de uma nova perspectiva de vida, ou seja, de (re) construir a sua vida afetiva, profissional, moral, etc., o “agir” torna-se algo “real”, próximo e possível. Com isso, passa a existir uma (co) dependência do empenho individual e coletivo dos adolescentes, que é manifestada naqueles que buscam aprender uma profissão, mas que também têm a responsabilidade de querer e acreditar naquilo que se está fazendo e aprendendo para superar as rotinas do seu cotidiano.

Com o Projeto Gráfica-escola São Paulo busca-se o desenvolvimento da capacidade de identificar, conviver e respeitar as diferenças como forma de compreensão do “outro” e de enriquecimento permanente das relações dos adolescentes no convívio social, educacional e profissional.

Com esse objetivo foram desenvolvidas diversas atividades como a construção coletiva das regras básicas de convivência na gráfica, a definição de critérios de utilização dos espaços comuns: sanitários, cozinha, biblioteca, sala de vídeo e oficinas, bem como um trabalho com os adolescentes, de modo que estes pudessem refletir como respeitar as pessoas e a si mesmos, através da utilização dos equipamentos de proteção individual, tratamento positivo ao chamar os companheiros de trabalho pelo nome, diálogo cordial com os parceiros, técnicos e representantes da justiça, enfim, de modo a desenvolver o senso crítico de que o sucesso do projeto depende da ação concreta de cada um e vice-versa, partindo-se do princípio de que *“você é o que sabe”*.

Ainda como parte da rotina da Gráfica-escola, nos demais dias da semana os professores acompanham os adolescentes nas oficinas com os instrutores. Quando diagnosticados problemas ou dificuldades apresentadas no

trabalho prático, desenvolve-se um processo de “recuperação intensivo e paralelo” no próprio processo produtivo, através da observação da execução correta pelos seus companheiros de máquinas e pelas alternativas de soluções elaboradas pelos instrutores. O adolescente nunca fica sozinho numa máquina e o “(re) fazer junto” do processo perdido ou daqueles com maiores dificuldades, proporciona aos instrutores subsídios para a flexibilização da permanência ou mudança dos adolescentes de setor.

No final da semana, especificamente na sexta-feira, ocorre a avaliação setorial com todos os envolvidos no espaço da gráfica. A avaliação tem por objetivo discutir e aprofundar a especificidade de cada setor profissional, a fim de trazer para o setor as experiências de participação coletiva. Neste espaço são discutidos os problemas de ordem técnica, relações humanas, entrosamento, dificuldades e propostas de soluções, bem como a retomada de aspectos das regras básicas de convivência, as definições dos rodízios, críticas, elogios, etc. Para exemplificar, definiu-se que não seria prudente chamar os companheiros de serviço com apelidos depreciativos e organizaram-se as bases de uma festa de encerramento de curso, além de outras decisões.

Um princípio constantemente trabalhado no cotidiano da gráfica é expresso na frase formulada por um dos adolescentes participantes do projeto: *“Não precisa ser igual, para ser diferente”*, que encerra a idéia de que o indivíduo não precisa se igualar às condições marginais ou adversas para ser diferente ou destacar-se em meio às outras pessoas. O objetivo desta aplicação é que o adolescente reflita sobre a sua “realidade concreta”, a centralidade de ter um projeto de vida e acerca do resgate permanente da responsabilidade das suas ações, de forma a nutrir a consciência do papel e da evidência do trabalho na perspectiva de futuro deslumbrada.

A maioria dos adolescentes pela deficiência na formação cultural, vítimas da desestruturação familiar e afetiva ou da ausência de “parâmetros” para seguir, busca na contravenção as possibilidades concretas e imediatas para amenizar parte dos seus problemas. A partir desse contexto, o nosso desafio consiste em mostrar o trabalho como uma alternativa de (re) criação de valores

éticos na direção da humanização. Conhecer, respeitar e buscar uma convivência com as diferenças no cotidiano de adolescentes pobres da periferia da cidade de São Paulo.

3.4.1 Algumas considerações do processo educacional na Gráfica-escola São Paulo: disciplina, avaliação e a afetividade

Como trabalhar a disciplina, que na concepção adolescente, aponta sempre para o “cumprimento” de regras externamente estabelecidas por pessoas que, em geral, detinham um poder de punição?

No Projeto Gráfica-escola São Paulo a questão da disciplina está intimamente ligada com o desenvolvimento da relação de autoridade. Os profissionais envolvidos têm a compreensão de que nas atitudes autoritárias experimentadas pelos adolescentes os direitos e a liberdade de quem não detém o poder só serão respeitados quando interessar aos detentores deste poder, excluindo as possibilidades de diálogo e de respeito pelo outro.

Por outro lado, acredita-se que é possível que o “educador”⁴² estabeleça com seus alunos uma relação de autoridade. Neste caso, é imprescindível que, na condição de educador durante o projeto, o profissional assumira decisões e ordens, no entanto, a forma como ele o faz, envolvendo o adolescente no processo, ouvindo-o e reformulando suas decisões quando necessário, exige grande dedicação, paciência e força de vontade e a atuação do educador torna-se mais efetiva através do diálogo, que possibilita ao adolescente apropriar-se de um comportamento disciplinado, coerente e de respeito pelo coletivo e pela individualidade.

A disciplina pode ser interpretada como algo que se manifesta no Projeto Gráfica-escola São Paulo mediante uma escolha de uma atitude correta e útil

⁴² O termo “educador” será utilizado para designar todos os profissionais envolvidos no interior da Gráfica-escola para a garantia do processo de ensino e aprendizagem.

para o próprio indivíduo e para a sociedade, e que se mantém firme enquanto atitude, mesmo em situações difíceis e adversas, ou ainda, pode ser entendida, como produto de um conjunto de influências construtivas, as quais atuarão sobre os adolescentes na coerência de atitudes desejáveis, tanto no plano do coletivo, como na individualidade.

Com base nesse entendimento, percebe-se a disciplina como um produto, quando ela não é criada ou desenvolvida por “medidas disciplinares”, ou pelo exercício da obediência, mas quando é construída em um ambiente de autoridade no qual estão envolvidos educadores e adolescentes que compreendem e se dispõem a respeitar mutuamente as normas e exigências que regem as suas condutas na Gráfica-escola e os motivos pelos quais devem ser obedecidos e respeitados, uma vez que é imprescindível para a vida comunitária.

A Gráfica-escola é um espaço comunitário e não pressupõe que os trabalhadores envolvidos no projeto pensem nela apenas como algo pessoal; é importante que ela seja percebida como um espaço a ser compartilhado, onde os interesses, vontades e perspectivas individuais precisam ser revistos, discutidos e negociados a partir da compreensão, interesses, vontades e perspectivas coletivas. Nestes termos, a disciplina é entendida como algo que deve ser construído no ambiente escolar por meio da convivência diária e não da imposição.

As normas básicas de convivência na Gráfica-escola São Paulo devem ser entendidas como contratos elaborados coletivamente por educadores e adolescentes, como um acordo que pode beneficiar a todos e que deve propiciar a cada um o respeito por si mesmo e pelos “outros”. Afinal, a Gráfica-escola é um espaço intencional de educação para adolescentes em situação de conflito com a lei, para que possam atuar futuramente na sociedade como cidadãos conscientes e responsáveis⁴³.

As regras básicas de convivência, fruto de uma decisão coletiva e

⁴³ A conclusão apresentada vem de um velho pressuposto que é conhecido dos educadores: “a escola é um espaço intencional de educação, dentro do qual os educandos têm a possibilidade e o privilégio de estar desenvolvendo competências (ou seja, conhecimentos, atitudes e habilidades) para atuarem criticamente na sociedade” (Libâneo, 1994:343).

consensual da equipe de trabalho em conjunto com os adolescentes atendidos, define e disciplina vários aspectos comportamentais e de desenvolvimento das atividades, tais como:

- (1) Jornada de trabalho das 08h00 às 12h00: Os alunos deverão estar no seu setor de trabalho pontualmente às 08h00.
- (2) Intervalo das 09h30 às 10h00: O intervalo de trinta minutos será utilizado para descanso e os alunos poderão sair do prédio da Gráfica-escola, desde que respeitem o tempo estipulado. O retorno às atividades deverá ocorrer às 10h00. O desrespeito a esta norma implicará na suspensão do horário de descanso.
- (3) Atrasos: Os atrasos serão descontados do salário do aluno. Ressaltamos que não poderão haver atrasos no horário de entrada e horário de retorno do intervalo, pois se ocorrerem tais atrasos, os mesmos serão descontados do salário.
- (4) É fundamental o respeito com os colegas, instrutores e com todos os colaboradores.
- (5) É proibido fumar no interior da Gráfica-escola (em todas as dependências do prédio). Para isso poderá ser utilizado o intervalo de descanso.
- (6) Os alunos deverão permanecer em seu setor de trabalho, sendo proibido ausentar-se sem autorização prévia dos instrutores.
- (7) Vestiário: Mantenha-o limpo e organizado.
- (8) Local de Trabalho: Deverá ser mantido limpo e organizado. As atividades serão encerradas antes do término da jornada de trabalho para a limpeza das máquinas e dos setores.
- (9) Segurança no Trabalho: O acesso ao maquinário e ferramental somente será permitido com a orientação dos instrutores. Os acessórios pessoais (bonés, correntes, anéis, relógios e outros) deverão ser guardados nos armários do vestiário.
- (10) Uniformes: O aluno somente terá acesso ao local de trabalho devidamente

uniformizado. A boa apresentação de cada aluno é fundamental, portanto, cada um deverá cuidar de sua higiene pessoal e de seu uniforme.

- (11) Faltas: As faltas somente serão justificadas mediante a apresentação de atestado médico da Intermédica. Faltas injustificadas serão descontadas, utilizando-se como critério o desconto do dia da falta, do descanso remunerado, do vale refeição e vale transporte referente ao dia da falta. Ressaltamos, ainda, que após quatro faltas injustificadas será aplicada advertência.
- (12) O não-cumprimento das normas acima citadas resultará em suspensão e posterior desligamento do aluno do projeto.
- (13) Dúvidas em relação ao trabalho: Recorra sempre aos instrutores e supervisores.

A questão da avaliação é central na concepção do Projeto Gráfica-escola São Paulo, como afirma o educador Paulo Freire (1994): “[...] *ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. [...] a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros*”. A relação pedagógica no Projeto Gráfica-escola São Paulo é de humildade por parte dos educadores, que constitui o ingrediente principal para se estabelecer uma relação de parceria com os adolescentes.

A parceria no ambiente da gráfica torna-se necessária para que as questões como o medo, a insegurança, a ansiedade, a prepotência, dentre outras, possam ser trabalhadas a favor do aluno. O respeito entre o educador e os adolescentes estende-se para a avaliação da aprendizagem, a qual é ampliada para o “olhar” e para a “leitura” do adolescente no “chão da gráfica” com muita atenção. A partir desta perspectiva a avaliação é concebida como questionamento, problematização, reflexão sobre a ação e como um esforço individual e coletivo para aprender.

Além do caráter pedagógico que a relação educador-adolescente deve assumir, impõe-se a preocupação com o afetivo, que deve ser entendido não como uma carga maternal e de proteção, mas como reconhecimento e aceitação do

adolescente tal como ele é, com suas singularidades e com o seu modo de ver, sentir e reagir ao mundo. É a partir deste reconhecimento e aceitação que nasce no educador a preocupação com as necessidades e com o bem-estar do adolescente e, por conseqüência, o compromisso de trazer a “realidade externa” para o interior da Gráfica-escola, procurando instrumentalizar os adolescentes com reflexões e atitudes que os incentivem a atuar na realidade profissional e social de modo responsável.

As ações no interior da Gráfica-escola direcionam-se para criar desafios e estimular o adolescente a buscar respostas, possibilidades e alternativas de soluções para os problemas que se apresentam no seu cotidiano. Para isso, adotou-se a estratégia pedagógica do “desafio”, onde o erro é considerado como algo que não pode ser negado, pelo contrário, é algo que deve ser reconhecido e trabalhado, de modo que se compreenda suas raízes e, assim, este possa ser superado⁴⁴.

3.4.2 Desligamento do adolescente do Projeto Gráfica-escola São Paulo

No período de 2001 a 2003 vários adolescentes não conseguiram terminar os cursos oferecidos pelo projeto, sendo desligados no meio do caminho⁴⁵. Algumas ocorrências ficaram evidenciadas, dentre elas: o excesso de faltas injustificadas, o abandono por livre e espontânea vontade, a falta de interesse e a “quebra” da liberdade assistida, como apresentado na Tabela 2.

<p>TABELA 2 DESLIGAMENTO DO PROJETO GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO PERÍODO DE OUTUBRO DE 2001 A NOVEMBRO DE 2003</p>
--

⁴⁴ A respeito do erro, Luckesi (1995) apresenta um exemplo providencial. Ele diz que o roubo é considerado um erro somente em uma sociedade que se baseia na propriedade privada dos bens. Se a posse não fosse privada e sendo, pelo contrário, comum a todos, não haveria como existir o roubo, logo, o erro não existiria.

⁴⁵ Os principais motivos dos desligamentos dos adolescentes do projeto foram pesquisados nos seguintes documentos: “prontuários individuais” e nas divulgações das “relações dos alunos formandos”. Observa-se que os motivos dos desligamentos eram oficializados junto à coordenação da gráfica, ressalta-se que um desligamento oficial apresentava sempre diversas citações de motivos.

OCORRÊNCIA DO DESLIGAMENTO	CITAÇÕES NO PRONTUÁRIO
Excesso de faltas.	22
Abandono por livre e espontânea vontade.	17
Falta de interesse.	12
Desrespeito aos companheiros, instrutores e coordenação.	06
Quebra da liberdade assistida.	15
Mudança de cidade.	02
Falecimento do estagiário.	01
Problemas particulares (não divulgados).	02
Agressão física ao companheiro no local de trabalho.	04
Dificuldade de adaptação.	03
Conduta inadequada (porte ou uso de droga no local de trabalho).	03
Abandono da escola.	01
Porte de arma no local de trabalho (canivete multifuncional).	02
Proposta de trabalho formal.	01
NOTA: Ficou evidenciado em todos os prontuários analisados mais de uma citação de ocorrências para o desligamento.	

Infelizmente, o Projeto Gráfica-escola São Paulo não conseguiu cumprir integralmente o seu papel, mas a cada desligamento ocorriam dezenas de reflexões que subsidiavam e fortaleciam as ações concretas no cotidiano da gráfica e aumentavam a força de vontade para a superação das dificuldades e para o enfrentamento do desafio da educação para o trabalho.

CAPÍTULO IV

NADA PASSA POR AQUI, SE NÃO TIVER PASSANDO OU PASSADO AÍ (...)⁴⁶

*“Um homem se humilha,
Se matam seu sonho,
Seu sonho é a vida
E a vida é o trabalho.
E sem o trabalho,
Um homem não tem honra
E sem a sua honra,
Se morre, se mata ...
Não dá para ser feliz,
Não dá para ser feliz...”.*

Raimundo Fagner⁴⁷

Capítulo IV A Pesquisa: nada passa por aqui, se não tiver passando ou passado aí (...)

4.1 A Construção da pesquisa

A pesquisa foi elaborada a partir de experiências acumuladas na implementação do Projeto Gráfica-escola São Paulo para adolescentes em situação de conflito com a lei, os quais desenvolveram atividades socioeducativas de liberdade assistida nos anos de 2001 a 2003.

O interesse por essa temática está pautado, em especial, na minha

⁴⁶ A expressão foi utilizada pelo Prof. Dr. José Paulo Netto durante as aulas da disciplina “O Método em Marx”, inferindo sobre a elevação do abstrato ao concreto e as relações que permitem ao sujeito apreender o movimento real do objeto.

⁴⁷ Trata-se de trecho de um dos poemas de Cecília Meireles musicado pelo cantor e compositor Raimundo Fagner.

vivência profissional no Projeto Gráfica-escola São Paulo, bem como na diversidade e intensidade vivenciadas no seu cotidiano, que reuniram as características indicadoras de um processo didático e pedagógico e de intervenção mais sistemática e inovadora junto ao adolescente em situação de conflito com a lei.

Inicialmente, foi realizada uma coleta de dados a partir de fontes documentais, do diálogo e entrevistas informais com os participantes do projeto (profissionais e adolescentes), com o objetivo de proceder às primeiras aproximações em relação ao objeto. Neste sentido, é importante ressaltar, consideramos que quem desenvolve a pesquisa também é sujeito da mesma, principalmente, devido ao fato de ter acompanhado a implantação do projeto no período estudado de 2001 a 2003.

A riqueza desse momento permitiu uma visualização da panorâmica do projeto, ou seja, uma apreensão inicial no sentido de extrair as questões significativas que norteariam a pesquisa. Com isso, a investigação e a participação no cotidiano do Projeto Gráfica-escola São Paulo permitiram a definição dos sujeitos, sua seleção, bem como identificar as questões que a realidade apontava e que serviriam de contraponto com as bases teóricas que fundamentaram o processo de investigação.

As fontes documentais utilizadas foram: projetos, relatórios, avaliações, fichas de acompanhamento e atendimentos dos adolescentes, atas de estudos-diagnósticos, propostas de ações, dados estatísticos, planos estratégicos anuais, planos de ensinos e de cursos, jornais impressos e digitais, levantamentos históricos e estatutos, bem como sondagens junto aos atuais adolescentes do projeto, depoimentos dos sujeitos e pesquisa bibliográfica.

A revisão bibliográfica abalizou a construção do Capítulo I – Determinações históricas do *ethos* do trabalho, Capítulo II – Determinações histórico-sociais do *ethos* do trabalho e a (re) criação de valores éticos e do Capítulo III – O Projeto Gráfica-escola São Paulo: permanências e rupturas.

De forma conciliada com o conhecimento já produzido na relação da (re) produção dos valores éticos dos adolescentes em situação de conflito com a lei,

a revisão bibliográfica também subsidiou a análise dos problemas que desencadearam os atos infracionais e do processo de trabalho como agente central na (re) construção de valores éticos na direção da humanização. Outrossim, permitiu, ainda, a edificação teórica para identificar quais foram os valores éticos historicamente construídos na evolução do trabalho e compreender as concepções éticas e políticas que fundam o *ethos* no trabalho capitalista.

O Projeto Gráfica-escola São Paulo traz a possibilidade de educação profissional e de formação humana. Atinge diretamente a valorização dos adolescentes e de idosos no processo de trabalho, considerando a inserção de ambos os atores que estão excluídos na sociedade. A premissa levou-nos ao seguinte questionamento: O Projeto Gráfica-escola São Paulo possibilitou e possibilita a criação e (re) criação de valores éticos na direção da humanização?

Com vistas a compreender a diversidade desse universo, o projeto de pesquisa analisa o processo de construção do *ethos* no trabalho e os seus desdobramentos na (re) criação de valores e princípios éticos no cotidiano do Projeto Gráfica-escola São Paulo e objetiva, primeiramente, conhecer as concepções éticas e políticas que intervêm nas práticas dos parceiros, além de avaliar o processo didático-pedagógico coletivo.

De forma complementar, a pesquisa busca identificar e compreender os valores éticos construídos historicamente e as concepções éticas e políticas que fundam o *ethos* no trabalho capitalista e, nesta via de apreensão histórica, validar a conclusão de que apesar das mudanças serem pontuais e focalizadas, pouco efetivas ou capazes de alterar qualitativamente a realidade, elas são inquestionáveis, ainda que limitadas.

É necessário enfatizar, tais alterações trazem significativos desafios para todos os setores organizados na sociedade que têm como referência o trabalho concreto com adolescentes em situação de conflito com a lei e com a problemática do idoso aposentado que necessita permanecer no mundo do trabalho. As mesmas apontam perspectivas, em especial, para as políticas sociais como um todo e, em particular, para aquelas destinadas ao segmento infanto-juvenil.

As análises conjunturais, bem como as reflexões feitas até o momento, permitem-nos o levantamento da seguinte hipótese: “a convivência com a diversidade, o trabalho coletivo e o resgate histórico de experiências de adolescentes em situação de conflito com a lei e adultos aposentados na relação do trabalho produtivo criam e (re) criam valores éticos?”.

Para a efetivação da pesquisa foram estabelecidos alguns critérios para a composição do trabalho junto aos entrevistados, entre eles:

- (1) Profissionais: Entrevista com três instrutores aposentados no ramo gráfico, os quais foram contratados para trabalhar no Projeto Gráfica-escola São Paulo nas respectivas áreas de impressão *off-set*, corte e acabamento e montagem e cópia de fotolitos. O critério estabelecido para a escolha do instrutor considerou aquele que tivesse participado desde a inauguração em 2001 e acompanhado as reformulações implementadas no projeto. Outro critério foi a garantia de que todos os setores produtivos (impressão *off-set*, corte e acabamento e montagem e cópia de fotolitos) fossem representados por estes profissionais selecionados.
- (2) Adolescentes: Devido ao fato de existirem algumas turmas mistas na Gráfica-escola São Paulo, foram selecionados três adolescentes de ambos os sexos (um representante de cada turma do projeto) e foi estabelecida uma proporção representativa do sexo feminino na pesquisa, que apesar de ser em menor número, muito se destacou pela persistência, assiduidade, trabalho em equipe, responsabilidade e respeito mútuo, tanto no processo produtivo, como nas atividades de integração sugeridas pela equipe de educadores. A escolha respeitou as indicações feitas pela coordenação e instrutores, como também recaiu sobre os adolescentes que tiveram algum destaque durante o projeto, seja profissional ou por empatia, postura ou responsabilidade.
- (3) A seleção priorizou a pesquisa com os alunos com experiência desenvolvida durante o período de 2001 a 2003 quando o projeto recebia adolescentes no cumprimento das medidas sócioeducativas de liberdade assistida, bem como aqueles com alguma experiência profissional no ramo gráfico, ou em outra área do mercado de trabalho formal ou informal.

Pelo fato das entidades parceiras do Projeto Gráfica-escola São Paulo não desenvolverem nenhuma estratégia de acompanhamento e de encaminhamento pós-projeto ou medida, tal fato dificultou consideravelmente a garantia de uma representatividade regional da cidade de São Paulo no conjunto das entrevistas.⁴⁸

Como parte dos critérios adotados, foram entrevistados os profissionais do corpo técnico em virtude dos mesmos terem uma visão mais abrangente do projeto, dos resultados e das intervenções intermediadas com os parceiros e dos acompanhamentos sistemáticos dos participantes, o que enriqueceu sobremaneira a pesquisa, portanto, foram escolhidos três entrevistados que desempenhavam funções técnicas na FEBEM e, conseqüentemente, na Gráfica-escola no período de 2001 a 2003.

Foi entrevistado um impressor-gráfico e educador social com larga experiência profissional, o qual foi escolhido para a função de coordenador geral da Gráfica-escola São Paulo. A sua escolha deu-se pelo fato de o mesmo acompanhar toda a dinâmica do cotidiano – o processo produtivo, didático-pedagógico e do acompanhamento individual no interior da Gráfica-escola.

Com foco na possibilidade de compreensão do projeto na sua especificidade e na sua visão de totalidade, foram entrevistadas uma assistente social e uma psicóloga – profissionais técnicas que participaram do projeto desde a sua concepção –, as quais garantiram a investigação do universo dos adolescentes em situação de conflito com lei no interior da gráfica através do acompanhamento sistemático, comportamental e profissional. Estas profissionais articulavam com as entidades de apoio e parceiras envolvidas, realizavam os acompanhamentos judiciais da LA, promoviam a participação das famílias no projeto, o intercâmbio entre os técnicos e a intervenção coletiva interna e externa junto aos adolescentes, no período de 2001 a 2003.

⁴⁸ O critério de um adolescente por turma para participar das entrevistas foi adotado no sentido de verificar a evolução histórica do desenvolvimento do projeto, pois permitiria o acúmulo de experiências, as superações das dificuldades cotidianas e a possibilidade de uma postura mais reflexiva e fundamentada. No entanto, nas entrevistas prevalece a participação dos moradores da zona leste da cidade de São Paulo devido à dificuldade de contato e, conforme afirmado, em função da ausência de acompanhamento das instituições parceiras e do dinamismo da vida cotidiana desta clientela.

De acordo com os questionários apresentados no Anexo II, as entrevistas foram realizadas e direcionadas no sentido de (re) construir um entendimento sobre a intencionalidade imanente ao projeto em relação ao adolescente em situação de conflito com a lei, a fim de compreender e analisar o atendimento do projeto, as perspectivas dos envolvidos (instrutores, professores, coordenador, técnicos e os adolescentes), de interferências sobre as suas necessidades e dificuldades, além de constatar que tipo de inter-relações se concretizava, como também se o adolescente ocupava uma posição estratégica no conjunto de ações desenvolvidas na Gráfica-escola.

Alguns aspectos são dignos de registro e constituem as primeiras impressões do trabalho de pesquisa: a receptividade e o interesse ímpar dos adolescentes em participar do projeto da dissertação, bem como a disponibilização de ambientes favoráveis nas residências ou nos locais de trabalho dos adolescentes para se proceder as entrevistas.

Durante a coleta de informações na FEBEM e CEETEPS por várias vezes os trabalhos foram interrompidos, visto o processo burocrático para autorização das entrevistas ou por compromissos inadiáveis e de última hora dos profissionais.

Os instrutores ou técnicos envolvidos no trabalho direto na Gráfica-escola foram bastante cordiais e participativos, pois tiveram a oportunidade de descrever as suas atividades profissionais, relatar as situações conflituosas e prazerosas, contatar permanentemente os familiares dos adolescentes, ou acompanhar algumas empresas contratantes, dentre outras situações extremamente importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Em especial, em relação aos adolescentes, observamos basicamente o nível de satisfação, como estes aprenderam e como se sentiam percebidos no projeto, condição mensurada a partir das constantes questões verificadas no cotidiano, tais como: necessidades pretendidas e apreendidas, o nível de interferência atribuída ao Projeto Gráfica-escola São Paulo em suas vidas, as

críticas, as exigências diárias de trabalho e a sua relação com os benefícios recebidos, que muito acrescentou ao conteúdo da pesquisa.

As relações por mim vivenciadas e compartilhadas com os adolescentes e os adultos idosos foram de uma riqueza inquestionável, principalmente pelo aspecto de convívio com a diferença, pois este contato construiu um material empírico valioso, que em muito contribuiu para o processo da pesquisa, acrescidos da observação direta que também significou uma abundante fonte de coleta e apreensão, visto que cada um a seu modo, considerando as suas características e intencionalidades, colaborou não só para a construção de conhecimentos profissionais, pessoais e acadêmicos, mas, inclusive, para o aprendizado humano.

Após a seqüência das entrevistas, os dados foram organizados e classificados por grupos de sujeitos separadamente (instrutores, coordenador, técnicos e os adolescentes) e uma primeira aproximação e leitura das respostas possibilitou identificar questões significativas no discurso dos entrevistados. Neste sentido, é importante ressaltar o fato de que os aspectos significativos estão relacionados aos eixos que emergem como reflexivos e relevantes nos depoimentos, mas que compõem elementos e conteúdos expressivos no processo de análise.

Em contrapartida, passada essa primeira fase, realizou-se mais uma etapa de classificação e análise de conteúdos, conjugando os tipos de sujeitos. Deste procedimento, apreenderam-se os eixos da análise da pesquisa, como segue:

- (1) A concepção do Projeto Gráfica-escola São Paulo: objetivos possibilidades e aprendizado.
- (2) A representação do trabalho sugerindo a mudança de valores.
- (3) O sonho e a felicidade: perspectivas, percepções e concepções.
- (4) O resultado concreto e a avaliação da participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo.

No processo de construção da pesquisa a todo o momento temos a

impressão de que quanto mais movimentamos e apreendemos o objeto estudado, mais temos que movimentar e apreender, pois o movimento dinâmico da realidade ressalta a certeza de que nada está acabado e ou tem fim. Desta forma, caracteriza-se como verdade a máxima das aulas do Prof. Dr. José Paulo Netto, na disciplina “O Método em Marx”: *“Nada passa aqui, se não tiver passando ou passado aí”*.

A partir das bases da pesquisa, apresentamos as repostas dos sujeitos que geraram a questão central do presente trabalho: O Projeto Gráfica-escola São Paulo possibilitou e possibilita a criação e (re) criação de valores éticos na direção da humanização?

4.2 A apresentação dos dados e a análise da pesquisa

A análise da pesquisa é apresentada a partir dos quatro grandes eixos-temáticos, já enunciados, e de forma simultânea são expostas as opiniões e informações fornecidas pelos grupos entrevistados, os quais foram classificados com siglas específicas, de modo a identificar os sujeitos, o seu perfil e posição na Gráfica-escola São Paulo, mas resguardando a sua identidade pessoal: Instrutores IN-1 a IN-3, Técnicos CT-1 a CT-3 e Adolescentes A-1 a A-6, conforme apresentado no Quadro 3 – Parte I e II.

QUADRO 3 – PARTE I SIGLA DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DOS ENTREVISTADOS		
PROFISSIONAIS ATUANTES NO PROJETO GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO		
POSIÇÃO	SIGLA	PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL
INSTRUTORES	IN-1	Instrutor de Corte e Acabamento na Gráfica-escola – aposentado como Instrutor Gráfico da FEBEM, 64 anos, ensino médio completo, 13 anos de experiência com adolescentes infratores na FEBEM e Escola Profissionalizante Salesiana Dom Bosco e é morador do bairro de Itaquera, em São Paulo.
	IN-2	Instrutor de Montagem de Chapa e Cópia de Fitolito – aposentado como Copiador de <i>Off-set</i> na Editora Abril Ltda, 67 anos, ensino fundamental incompleto, sem experiência anterior com adolescentes infratores, possui atualmente cinco anos de atividades na Gráfica-escola São Paulo e é morador da cidade de Guarulhos.
		Instrutor de Impressão <i>Off-set</i> – aposentado da Imprensa Oficial do Estado de São

	IN-3	Paulo, 52 anos, ensino fundamental completo, sem experiência anterior com adolescentes infratores, possui atualmente cinco anos de atividades na Gráfica-escola São Paulo e é morador do bairro A.E.Carvalho, na zona leste de São Paulo.
TÉCNICOS	CT-1	Assistente Social, 33 anos, oito anos de experiência com adolescentes em situação de conflito com a lei, funcionária da FEBEM, possui atualmente quatro anos de atividades na Gráfica-escola São Paulo e é moradora da zona leste da cidade de São Paulo.
	CT-2	Psicóloga, 53 anos, 12 anos de experiência com adolescentes em situação de conflito com a lei, funcionária da FEBEM, atuou durante três anos na Gráfica-escola São Paulo (2001 a 2004) e é moradora do bairro Parada Inglesa, na zona norte de São Paulo.
	CT-3	Impressor Gráfico – Coordenador Geral da Gráfica-escola São Paulo, 50 anos, formação superior em curso (Pedagogia), 15 anos de experiência com adolescentes em situação de conflito com a lei e é atualmente funcionário da FEBEM.
ADOLESCENTES INCLUSOS NO PROJETO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LA		
POSIÇÃO	SIGLA	PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL
ALUNOS	A-1	Sexo masculino, 19 anos, morador do jardim Laranjeira, na zona leste de São Paulo, representante da 4ª Turma (ago 2002 a fev 2003), possui uma filha, mora com os pais, a família é composta por três pessoas, cursa o 2º ano da Faculdade de Administração de Empresas e atua como auxiliar administrativo na Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo.
	A-2	Sexo masculino, 21 anos, morador da vila Califórnia, na zona leste de São Paulo, representante da 1ª Turma (out 2001 a abr 2002), mora com os pais, a família é composta por seis pessoas, não tem filhos, cursou até a 1ª série do ensino médio, realizou nos últimos três anos dois cursos de formação profissional básica (curso de freio e curso de suspensão automobilística), atualmente não trabalha, mas após o projeto atuou em gráfica e em oficina mecânica.
	A-3	Sexo masculino, 20 anos, morador do jardim Sapopemba, zona leste de São Paulo, representante da 6ª Turma (fev 2003 a agos 2003), mora com os pais, a família é composta por cinco pessoas, não tem filhos, possui ensino médio completo, nos últimos três anos fez um curso de qualificação básica de <i>Off-set</i> na Escola Profissionalizante Salesiana Dom Bosco e trabalha na Editora Salesiana como ajudante do setor de acabamento.
QUADRO 3 – PARTE II SIGLA DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DOS ENTREVISTADOS		
ADOLESCENTES INCLUSOS NO PROJETO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LA		
POSIÇÃO	SIGLA	PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL
ALUNO	A-4	Sexo feminino, 21 anos, moradora do bairro Casa Verde, na zona norte de São Paulo, representante da 3ª Turma (abr 2002 a out 2002), não possui filhos, mora com os pais, a família é composta por três pessoas, concluiu o ensino médio, não está trabalhando no momento, mas atuou informalmente como auxiliar de cabeleireira.
	A-5	Sexo feminino, 20 anos, moradora do bairro Guaianazes, na zona norte de São Paulo, representante da 5ª Turma (nov 2002 a abr 2003), mora com o companheiro, possui uma filha, a família é composta por três pessoas, cursou até a 2ª série do ensino médio, atualmente não trabalha, mas após o projeto atuou informalmente como vendedora e auxiliar de telemarketing.
	A-6	Sexo feminino, 20 anos, moradora do jardim Nossa Senhora do Carmo, zona leste de São Paulo, representante da 2ª Turma (fev 2002 a jul 2002), mora com o companheiro, possui uma filha, a família é composta por três pessoas, possui ensino fundamental completo, atualmente não trabalha, mas após o projeto atuou informalmente como vendedora e auxiliar administrativa.

4.2.1 Eixo 1 – A concepção do Projeto Gráfica-escola São Paulo: objetivos, possibilidades e aprendizado

Este bloco priorizou a compreensão da concepção do Projeto Gráfica-escola São Paulo, seus objetivos, possibilidades e aprendizados, ou seja, o enfoque do trabalho com suas formas e valores. Para tanto, foram considerados os seguintes questionamentos:

- (1) Corpo Técnico e Instrutores: Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o Projeto Gráfica-escola São Paulo. Como você vê o projeto em termos de seus objetivos e possibilidades?
- (2) Adolescente: Como foi para você ter participado do Projeto Gráfica-escola São Paulo? Você aprendeu alguma coisa além do trabalho técnico? O quê? Você também ensinou? O quê?
- (3) Instrutores: Em termos de sua participação no projeto o que você aprendeu com os (as) adolescentes?

Com relação aos objetivos do Projeto Gráfica-escola São Paulo os adolescentes entrevistados consideram positiva e marcante as sua participação no projeto, superando, na maioria das vezes, as expectativas pessoais.

Inicialmente, a prioridade era o cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida e, posteriormente, aprender uma profissão, com vistas a uma perspectiva de futuro, como podemos observar nos argumentos de A-1:

“[...] Foi muito importante para mim, porque foi um passo dado que se aprofunda num lado profissional para arranjar um caminho a seguir na vida, trabalhar e conseguir um objetivo. Foi muito bom ter participado do projeto, também aprendi muitas coisas que eu nunca tinha em mente aprender”. (Aluno A-1)

Todos os instrutores entrevistados também têm uma avaliação positiva com relação a sua participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo. Dois deles a partir das atividades desenvolvidas no Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias Gráficas do Estado de São Paulo foram convidados para integrarem a equipe da Gráfica-escola. Eles tinham em mente que a prática do trabalho com os adolescentes poderia proporcionar-lhes uma oportunidade ímpar de crescimento individual e de nova convivência profissional, o que também era motivo de orgulho e motivação para atuar neste novo desafio e responder qualitativamente a um objetivo tão nobre, como afirma IN-3 “[...] *de tirar os moleques da rua e desta vida que eles tinham de infrações*”.

A mesma impressão é socializada pelos entrevistados técnicos do projeto, os quais são funcionários da FEBEM e atuam, respectivamente, como psicóloga, assistente social e impressor gráfico. Este último participou da implementação da Gráfica-escola desde o outubro de 2001, no Posto de Atendimento Leste/Belém de Liberdade Assistida.

A entrevistada CT-2 participou das discussões que viabilizaram a concepção do Projeto Gráfica-escola São Paulo e como psicóloga responsabilizava-se pelos acompanhamentos dos adolescentes, da família e do trabalho no processo produtivo. A profissional explica que o sistema de parceria com o CEETEPS – responsável pela supervisão pedagógica – e com a IMESP, que fornecia os equipamentos e os insumos gráficos, foi determinante para a viabilização da Gráfica-escola São Paulo.

Os instrutores são gráficos aposentados com uma larga experiência profissional no mercado de trabalho, que durante o projeto foram acompanhados por dois professores do CEETEPS e pelos técnicos da FEBEM na aproximação com os adolescentes no cumprimento da medida socioeducativa, no processo produtivo e na coordenação geral da gráfica.

Para o conjunto dos alunos a participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo representou uma possibilidade concreta de futuro e trabalho, visto que

para a maioria dos adolescentes a Gráfica-escola era a sua primeira experiência de emprego e com a ajuda da bolsa-trabalho os mesmos conseguiam ajudar a família.

No que se refere aos seus objetivos e possibilidades, os instrutores visualizam as ações desenvolvidas no projeto como muito positivas para os adolescentes, cujo objetivo principal era a profissionalização básica capaz de proporcionar no futuro um emprego numa gráfica de pequeno ou médio porte. Esta referência pode ser observada através da argumentação do IN-5:

“[...] Esse era o objetivo e o compromisso que nós tínhamos com os alunos, garantir aos nossos (as) garotos (as) um curso profissionalizante básico que pudesse dar um futuro melhor e, no término deste, arrumar um emprego para ter condições melhores de vida”. (Profissional IN-5)

Com relação às possibilidades reais do projeto, os instrutores alertam criticamente que no seu decorrer faltou empenho na melhoria da estrutura e continuidade dos encaminhamentos que viabilizassem aos adolescentes entrarem no mercado de trabalho como previsto na sua proposta de origem. Como afirma o IN-2:

“[...] Essa continuidade só tivemos no começo (referindo-se aos anos de 2001 e 2002), depois não foi possível mantê-la devido à falha no processo. Não sabemos se a falha é nossa ou da direção da escola (referindo-se a coordenação das parcerias), foi impossível garantir aos adolescentes que pudessem sair do curso com a carteira assinada, ou pelo menos, que tivessem a oportunidade em outras escolas ou serviços, ou em outras atividades que dessem continuidade. Esta falha realmente aconteceu”. (Profissional IN-2)

A proposta do projeto era inovadora, mais infelizmente era ínfima diante da gama de adolescentes que convivem diariamente com a situação de conflito com a lei.

Os entrevistados técnicos e a coordenação realçam, primeiramente,

a premissa da importância da iniciação profissional para os adolescentes. Esclarecem, ainda, que os objetivos do Projeto Gráfica-escola São Paulo estavam pautados na garantia do cumprimento da medida de liberdade assistida e, que no final da pena em progressão, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecia que os alunos deveriam participar de atividades socioeducativas, com vistas à possibilidade do primeiro emprego. Como afirma o profissional CT-3:

“[...] Esses objetivos eram claros e as possibilidades de que esses jovens viessem a ser inseridos no mercado de trabalho foi-nos colocado como um desafio. Foram buscadas diversas articulações com o SINDTGRAF e com os empresários do ramo gráfico, de onde no final do curso existiam os compromissos de empregar ou estagiar parte desses adolescentes. Haveria uma seleção entre os melhores alunos, os quais seriam enviados para essas empresas para serem uma mão-de-obra estagiária ou contratada; o que garantia a oportunidade de uma continuidade e envolvimento no mercado de trabalho gráfico”. (Profissional CT-3)

Os técnicos acreditam que as articulações do trabalho na Gráfica-escola podem com o tempo reforçar as mudanças nas vidas dos adolescentes e apontar soluções para o grave problema da profissionalização precária dessa clientela que vive na periferia da cidade de São Paulo.

Com isso, tornou-se imperativo que as articulações extrapolassem a prática profissional no interior da Gráfica-escola, pois no nível de relacionamento e comportamento dos adolescentes percebia-se a necessidade de uma aproximação com as famílias, trazendo-as para participarem do projeto. A profissional CT-2 elucida esta parceria imprescindível para o resultado satisfatório do trabalho desenvolvido na Gráfica-escola:

“[...] Envolver a família era o nosso desafio estratégico e extragráfica. A gente iniciou um trabalho de trazer as famílias para dentro da gráfica através de grupos de apoio, para responsabilizá-las e envolvê-las. Para isso surgiu uma aliança muito importante, a família estava presente para ver o local onde seu filho trabalhava, ver

exatamente o que estava fazendo ao nível de profissionalização e ter esse contato direto com os profissionais que desencadearam o processo de profissionalização dos adolescentes”. (Profissional CT-2)

Outra articulação envolvia o SINDTGRAF que contactava as principais empresas de pequeno e médio porte do parque gráfico para estagiar ou empregar os adolescentes quando terminavam o curso. Infelizmente, esta sistemática só ocorreu no período de outubro de 2001 a setembro de 2002.

Quanto ao intercâmbio de aprendizagem, todos os entrevistados expressam que a sua participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo agregou aprendizado e que, de uma forma direta ou indireta, simultaneamente ensinaram e aprenderam uns com os outros.

Os adolescentes entrevistados consideram que aprenderam muitas coisas além do trabalho técnico e destacam: o trabalho em equipe; a concentração e o pensamento positivo; a crença na possibilidade de mudança da situação em que vivem; o respeito aos colegas de trabalho; a adquirir uma postura coerente com pessoas de cargos e funções diferentes; a ter responsabilidade com os seus atos, bem como o aperfeiçoamento da capacidade de se relacionar e de valorizar as amizades, dentre outras.

O respeito é destacado tanto para as relações internas, quanto nas atividades externas ao trabalho realizado pela Gráfica-escola, principalmente, o respeito às idéias e convivência com diversidades refletidas nos contatos diários com os instrutores idosos e aposentados, conforme diz o adolescente A-2:

“[...] O respeito é o que eu trago comigo até hoje. Essas pessoas, meus amigos e os companheiros de curso, me ensinaram a agarrar tudo na vida com fé, porque futuramente vai me ajudar. Está me ajudando hoje, porque hoje eu sei trabalhar”. (Aluno A-2)

A convivência com as várias contradições presentes no interior da

Gráfica-escola São Paulo apresenta-se como uma realidade comum na experiência do trabalho em contraste com a vivência profissional dos instrutores aposentados, a hierarquia, a assiduidade e os horários. Assim, a responsabilidade, a preparação da produção, o processo produtivo, o respeito às normas internas de convivência e de segurança, dentre outras, contribuiu para que parte dos adolescentes começasse a refletir sobre a sua própria vida e a almejar futuras mudanças, como afirma A-6:

“[...] Aprendi que existe o outro lado da vida, que têm coisas boas que a gente pode fazer trabalhando. Ser uma pessoa digna, construir uma família decentemente, poder viver com tranquilidade, ser feliz, saber fazer o seu lado e ficar sem dever nada para ninguém... com certeza é melhor viver nesta vida”. (Aluno A-6)

Os adolescentes quando questionados se conseguiram ensinar alguma coisa para os companheiros de trabalho e para a equipe escolar durante a permanência no Projeto Gráfica-escola São Paulo responderam enfaticamente que sim. Destacam que aprenderam e que também ensinaram: *“que todas as pessoas devem acreditar em si mesmo e lutar pelos seus sonhos; ter pensamentos positivos e entusiasmo para com as pessoas que estão ao seu lado; não ter preconceitos para com os adolescentes infratores”* e, como destaca o aluno A-2:

“[...] Ensinei várias coisas, principalmente aos instrutores que estavam lá, que no começo tinham até um certo receio, pelo fato dos moleques serem da FEBEM. Ensinei para eles que o preconceito não leva a nada. Tem que dar sempre uma primeira chance, uma oportunidade para a pessoa mostrar que não é assim, porque todo mundo erra e todo mundo é ser humano”. (Aluno A-2)

Outras afirmações do conjunto de adolescentes revelam o seguinte aprendizado e transmissão de conhecimentos: *“não devemos julgar antes de conhecer as pessoas; o valor da humildade e do bom humor para as relações pessoais e afetivas no local de trabalho; a pensar diferente sobre quem são os adolescentes infratores da FEBEM, contribuindo para se ter uma reflexão crítica sobre a realidade social dos adolescentes em situação de conflito com a lei”* e, como descreve a entrevistada A-6:

“[...] Quanto a ensinar, eu acho que ensinei as pessoas a pensar diferente quanto à FEBEM, quanto aos menores infratores, quanto a esse tipo de pessoa, porque lá tinha meninos e meninas. Então eu acho que para menino é feio, para uma menina é muito mais feio ainda; as pessoas criam aquela visão negativa de nós. [...] Deve ser um horror, todo mundo maloqueiro, um bando de vagabundos, devem ser pessoas que não prestam. Mas eu acho que todos devem ter uma oportunidade. Se as pessoas dessem oportunidades seria diferente; porque o que falta hoje é isso, falta um empurrão, não um empurrão só para mostrar na televisão, só para mostrar para a polícia, mostrar para a mídia. Mas um empurrão de verdade, uma força que não acabe, um empurrão que fique aí para valer e continue sempre”. (Aluna A-6)

As opiniões dos instrutores com relação ao que ensinaram e o que aprenderam com a experiência da participação no projeto expressam muita sinceridade, emoção e gratidão. Para todos os instrutores a experiência agregou diversos conhecimentos e novos aprendizados para as suas vidas. Destacam, em especial, a intensidade da relação profissional e educacional com os adolescentes como um aspecto essencial no decorrer do processo de ensino e aprendizagem na Gráfica-escola São Paulo. Com isso, os instrutores passaram a ter a consciência da realidade social, cultural e emocional dos adolescentes, a conhecer de perto as precárias condições de vida, como também a conhecer as diversas articulações que desencadearam a participação do adolescente no projeto.

Na convivência cotidiana a humildade e a força de vontade que os adolescentes e instrutores depositavam naqueles momentos em que passavam trabalhando na Gráfica-escola eram impressionantes e, conseqüentemente, geravam pequenas mudanças de postura visíveis, como observa o profissional IN-2:

“[...] Para as pessoas lá fora, esses garotos passam a idéia de que são viciados, ladrões e problemáticos. E quando passam para dentro da oficina, já se modificaram pela sua humildade; porque o respeito que passaram a ter conosco e o interesse pela profissão que passaram a ter dentro do ambiente da Gráfica-escola superou as

nossas expectativas; eles começaram a ver com outros olhos até as dificuldades no seu ambiente de vida, enquanto que no trabalho sempre mostravam o respeito e a força de vontade de aprender e de ver a vida diferente”. (Profissional IN-2)

Para o profissional IN-2, a alegria dos adolescentes é contagiante e parte integrante da rotina do trabalho da Gráfica-escola. A solidariedade, o amor e a confiança são valores que emergem do cotidiano e tornam-se referências para que o adolescente perceba as suas virtudes e defeitos e busque no respeito e dignidade a si próprio as forças necessárias para implementar novas alternativas para a sua vida. É um aprendizado indescritível, como afirma IN-2, que complementa:

“[...] A solidariedade e o amor que eles tinham com a gente, que eles nos davam, mas que não recebiam dos pais, ou das pessoas ligadas a eles, isso nos deixava muito sensibilizados, porque sabíamos que muitos desses garotos se aproveitavam não do amor dos pais, mas sim do nosso amor, para que eles pudessem reclamar e fazer pedidos. Isso nos ensinou muito, mas muito mesmo, a sermos mais solidários a eles, às vezes, mais do que propriamente com os nossos filhos, porque eles são muito carentes a esse respeito”. (Profissional IN-2)

A relação de confiança transformou-se em um processo de conquista e que ultrapassou o vínculo instrutor *versus* adolescentes no universo da Gráfica-escola, pois como afirma o profissional IN-2:

“[...] Eles contavam a vida deles e isso deixava-nos muito sensibilizados, a ponto de, às vezes, eles nos chamarem de pai e nós os chamávamos de filhos pelo carinho que eles tinham com a gente durante o curso.

O final do curso era muito triste, pois era o momento quando a gente chegava naquele amor de pai para filho, e nós tínhamos que deixá-los. Eles iriam viver as suas vidas. Infelizmente, não tinham uma continuidade garantida pelo projeto. Essa continuidade fazia e faz falta não só na Gráfica-escola.

Acredito que em outras atividades do porte da Gráfica-escola, o que

falta é o amor, o carinho e o respeito aos adolescentes. Eles são seres humanos, têm amor, têm carinho, só que eles não recebem nada; e como tivemos essa oportunidade, nós recebíamos tudo isso deles”. (Profissional IN-2)

A força de vontade demonstrada pelos adolescentes funcionava como incentivo para as permanentes melhorias das ações dos instrutores no local de trabalho e situações relacionadas ao cotidiano de uma gráfica de pequeno ou médio porte, tais como a hierarquia no local de trabalho, a segurança, plano de metas e execução da produção, o trabalho em equipe, dentre outras, eram constantemente abordadas pelos instrutores, como destaca o profissional IN-3:

“[...] No comportamento dentro de uma empresa deve-se respeitar, em primeiro lugar, o amigo que está ao seu lado e se houver um líder ou um chefe, tem que se respeitar às pessoas que trabalham com você, pois é deste jeito que os superiores te observam. Procure sempre mostrar interesse pelo trabalho, saiba que sempre tem alguém reparando em tudo o que você está fazendo. Se for uma pessoa desatenta ou largada, ou então se tiver um comportamento correto, alguém está te observando, porque você é parte de uma equipe. Então tem que fazer tudo com muita atenção e se usou você guarda, se sujou você limpa, tem que saber participar das reuniões de setores, etc. Essa é a maneira que eles precisam aprender: como chegar e sair”. (Profissional IN-3)

As experiências vivenciadas nas oficinas do projeto ressaltam o senso de justiça e a verdade como essenciais nas relações estabelecidas entre os instrutores e os adolescentes, como observado no discurso do profissional IN-3:

“[...] Você não pode ser muito aberto com eles, tem que ser seguro, pois eles são ligeiros. Assim, por qualquer coisinha eles querem levar você ‘para grupo’. Já vivem assim, porque vêm de um meio onde querem ser espertos com tudo, em todas as coisas. Então, você não pode ser muito maleável, tem que ser correto. O que eles não gostam é da injustiça. Então, você tem que ser sempre justo com todos e não ser mentiroso”. (Profissional IN-3)

4.2.2 Eixo 2 – A concepção do trabalho sugerindo mudanças de valores

Com foco no processo do trabalho como forma de produzir a vida, este bloco priorizou a compreensão das concepções do trabalho sugerindo as mudanças de valores ético-morais e foram considerados os seguintes questionamentos:

- (1) Corpo Técnico: Como você vê os (as) adolescentes? Você considera que o Projeto Gráfica-escola São Paulo pode mudar as perspectivas de vida deles? Em termos de valores ético-morais, você acredita que eles são centrais no Projeto Gráfica-escola São Paulo? Explique.
- (2) Adolescentes: O que é trabalho para você? Você está trabalhando atualmente ou trabalhou no período de 2001 a 2003? Como é para você estar trabalhando? Qual a relação do seu trabalho com o Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- (3) Instrutores: Eu gostaria de saber como você definiria o trabalho. O que ele representa na vida da gente e para os (as) meninos (as) participantes do Projeto Gráfica-escola São Paulo? Você acredita que o trabalho pode mudar a vida de um adolescente em conflito com a lei? Como? Explique.

Os adolescentes que participam do Projeto Gráfica-escola São Paulo com todas as suas especificidades são concebidos como indivíduos comuns e dentro de todos os padrões normais de comportamento, pois são adolescentes com características inerentes de desenvolvimento, ou seja, são rebeldes, questionadores e que transgridem como quaisquer outros jovens na fase de adolescência e o seu ingresso no projeto reflete as mesmas apreensões de quem busca o primeiro emprego: um pouco de nervosismo, ansiedade e muita força de vontade para mostrar a sua capacidade.

Para o corpo técnico entrevistado, os adolescentes são vítimas do processo de desigualdade social, conforme o profissional CT-2, em relação a outros

adolescentes que não se encontram em conflito com a lei:

“[...] Talvez haja uma diferença, não sei se posso colocar desse jeito, mas tenho uma sensação maior de que esses adolescentes são vítimas de alguns fatores de responsabilidade familiar e de políticas públicas (ausência de políticas públicas), assim como da falta de investimento na educação por carência de recursos materiais. Por fim, a mídia estimulando exacerbadamente o consumo a todo custo, isto tudo, de alguma forma, somado à falta de respaldo e apoio familiar, propicia inegavelmente uma situação em que o adolescente acaba transgredindo e entrando em conflito com a lei”. (Profissional CT-2)

Esse contexto não anula uma visão do adolescente em desenvolvimento como qualquer outro ser humano que vivencia diversas contradições e mudanças numa fase que é muito difícil para todos e em todas as classes sociais. Como diz CT-2:

“[...] Analiso que em todas as camadas sociais acontece isso, e a gente pensa que só é com as pessoas das classes pobres e da periferia da cidade. Por isso, qualquer pessoa pode ter um adolescente em conflito com a lei na sua família, desde que já haja alguma ‘falta’ de condições básicas de relacionamento ou materiais. Por exemplo, a questão da droga é muito séria e atinge adolescentes de todas as camadas sociais. Eu acredito que o usuário de drogas tem uma ‘falta’ a preencher, paternal ou maternal, considero muito parecido com a necessidade desses adolescentes”. (Profissional CT-2)

Os adolescentes participantes do projeto geralmente são pertencentes a famílias pobres da periferia de São Paulo. Alguns deles são responsáveis diretos por suas famílias. Dentro deste contexto, a Gráfica-escola São Paulo vai proporcionar a estes adolescentes uma expectativa de trabalho e de valorização pessoal no seio da família e nas relações de amizades, pois a maioria deles já têm a responsabilidade de ser “o homem da casa”, mesmo antes das

atividades de profissionalização da Gráfica-escola.

O trabalho tem historicamente uma representação muito significativa na vida das pessoas e, neste sentido, os instrutores avaliam que com os adolescentes não seja diferente. Percebemos durante as entrevistas que a maioria dos instrutores não tem uma reflexão crítica ou uma concepção analítica do trabalho, mas que apresenta o trabalho como uma representação da grandeza do cotidiano para a sobrevivência humana.

Os profissionais entendem que o trabalho é tudo na vida cotidiana dos adolescentes e que interfere diretamente na interdependência destes com o processo de sobrevivência, de garantia de direitos, dignidade e respeito na sociedade em que vivemos. O trabalho tem um significado marcante na vida dos meninos (as) do Projeto Gráfica-escola São Paulo, pois representa uma possibilidade de futuro.

Os adolescentes conseguem enxergar no trabalho algo além de uma mera produção ou de cumprimento de algumas responsabilidades e horários em troca de um salário, como na opinião do aluno A-1, que afirma:

“[...] O trabalho não é só isto, é um lugar onde você convive e cresce com outras pessoas. Tendo um aprendizado, você adquire conhecimentos em vários sentidos, em vários ângulos do trabalho e da vida. Torna-se mais um passo e um caminho para o seu futuro, mais um degrau para ser superado. Então, acho que o trabalho é muito importante também para obter dinheiro, pagar as suas dívidas... É também um momento que você tem para crescer e progredir na vida. Você tem que adquirir isso como uma experiência para a sua vida”. (Aluno A-1)

É comum a crença de que a partir do trabalho se adquire conhecimento, responsabilidade, amizade, respeito e crescimento pessoal, mas para a maioria dos adolescentes trabalhar é uma realidade e um aprendizado que vem desde a infância para ajudar nas despesas familiares, como assegura A-2:

“[...] Desde pequeno a minha mãe me ensinou que devia trabalhar e a nunca mexer em nada de ninguém. Sempre que aparece qualquer oportunidade que for, se for trabalho, eu estou envolvido; sem trabalhar ninguém é nada. E eu gosto de trabalhar. Trabalhar para mim é tudo, porque hoje em dia se não trabalhar a pessoa não tem nada; se não trabalhar não tem como sobreviver”. (Aluno A-2)

O trabalho é entendido como uma das poucas oportunidades de mostrar aquilo que se sabe fazer, de assumir responsabilidades, de aprender a relacionar-se com as pessoas e de ter um objetivo na vida. São ações que revertem em respeito às pessoas com quem se convive e consigo próprio.

A dimensão do trabalho sobre a vida dos adolescentes é explicitada pela aluna A-6 da seguinte forma:

“[...] O trabalho me ajudou a crescer na vida e ser uma pessoa melhor. Ser uma pessoa melhor é criar o meu filho direito, saber fazer coisas que nunca imaginava; por exemplo, não imaginava que ia ter um filho e ia criar ele tão bem, ter minha família, ter responsabilidade, estar na minha casa, ter a minha independência, ter meu dinheiro, ter a minha casa, ter tudo o que preciso. Trabalhar é tudo que precisamos, porque sem ele, como eu vou viver? Como vai ser meu filho? Como vai ser a vida do meu marido? Como vai ser a nossa vida? Porque infelizmente é assim, quem trabalha tem dinheiro, então, a gente tem que correr atrás”. (Aluna A-6)

No entanto, os adolescentes também vêm no trabalho a possibilidade de ostentação e obtenção de um poder aquisitivo para ajudar a família, valorizar as atitudes sociais e para o consumo, como diz IN-2:

“[...] a gente ficava muito contente quando eles chegavam lá na Gráfica-escola com um tênis, uma camisa, uma calça nova; eles ficavam contando comprei isso com o dinheiro que recebi aqui do meu trabalho. Isso para nós também era muito significativo”. (Profissional IN-2)

As experiências de trabalho dos adolescentes respaldam uma série de mudanças, que apesar de pequenas, são bastante consideráveis. Podemos constatar que todos os adolescentes entrevistados, após a sua participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo, já haviam trabalhado ou estavam trabalhando. Eles apresentaram com muito entusiasmo as suas reflexões sobre as experiências de trabalho e a relação destas com o aprendizado na Gráfica-escola. Por exemplo, dois adolescentes que tiveram experiências de trabalho no ramo gráfico, um dos quais estagiou no Setor de *Off-set* e de Acabamento Cartográfico na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, consideram que a responsabilidade, seguida da capacidade de ser justo no trabalho, constituiu um aprendizado essencial adquirido na Gráfica-escola que foi levado para o seu local de trabalho.

Outro adolescente ressalta que a forma de tratamento facilitou o seu convívio com as pessoas mais velhas, como o entrevistado A-3 que comenta a sua rotina de trabalho:

“[...] Estou trabalhando na Editora Salesiana, no Setor de Capa. Ajudo a passar cola, a fazer a embalagem e também os operários das máquinas de impressão *off-set*. Relaciono-me muito bem com os mais velhos que muito me ajudam e com os quais aprendo muito. Estou aprendendo muito a lidar com todas as pessoas e a agir com mais responsabilidade. É isso que aprendi e que trago do Projeto Gráfica-escola”. (Aluno A-3)

Os demais adolescentes entrevistados tiveram experiências de trabalho em outros ramos e instituições, respectivamente, em órgãos públicos, salão de beleza, vendas e telemarketing. Eles conseguem estabelecer diversas relações da prática de trabalho com o aprendizado da Gráfica-escola São Paulo, seja no sentido de reforçar alguns conhecimentos experimentados ou na ausência de valores no local de trabalho, como afirma A-1 ao fazer um comparativo entre o seu trabalho atual e a prática desenvolvida na Gráfica-escola:

“[...] Sinto falta no ambiente em que trabalho da união para trabalhar em equipe. Sinto falta do que aprendi na Gráfica-escola: ajudar as pessoas e trabalhar com um objetivo comum. Aqui não trabalho em

equipe, aqui é um grupo, mas ninguém tem os mesmos pensamentos e objetivos. A humildade das pessoas que trabalhavam na Gráfica-escola faz falta, as pessoas que conviviam comigo eram do mesmo padrão que eu e, aqui, na Secretaria da Educação, já não existe isso". (Aluno A-1)

A paciência e o respeito necessários para um processo de produção satisfatório são determinantes para a qualidade do trabalho desempenhado pela auxiliar de cabeleireira, a entrevistada A-4. No ramo de vendas prevalece a capacidade de trabalhar em equipe, a amizade, o respeito pelo cliente e a crença no próprio potencial para obter um resultado satisfatório. Estas referências eram constantemente discutidas durante a preparação da produção gráfica e dos encaminhamentos para as ordens de serviços no universo da Gráfica-escola e foram lembradas por duas das adolescentes entrevistadas (A-5 e A-6).

Ao pensar na população atendida no Projeto Gráfica-escola São Paulo, ao considerar a ausência de políticas públicas e a carência de atividades de profissionalização, a pesquisa aponta que o trabalho pode mudar a vida de adolescentes em situação de conflito com a lei. A participação no projeto estabelece uma relação de confiança, valorização e de respeito mútuo entre os adolescentes e todos os envolvidos internamente no processo de ensino e aprendizagem e os envolvidos externamente ao projeto (família, parentes, amigos), como demonstra o discurso do profissional CT-2:

"[...] A importância maior que vejo nesse projeto é a valorização e a melhoria da auto-estima, porque os adolescentes conheceram pessoas que acreditaram neles. Muitos conseguiram enxergar o seu trabalho numa produção e ver concretamente que poderiam acreditar em si mesmos. A família passou a confiar mais nesses adolescentes, outras pessoas que também não os conheciam passaram a acreditar e confiar que eram capazes de fazer algo de bom ou de positivo. Então, eu considero que é o ponto principal a questão da valorização pessoal, deles serem capazes de superar as opiniões que os consideram como adolescentes imprestáveis, que só sabem roubar ou que passaram pela FEBEM. Este é um estigma muito forte para

ser superado na vida destes meninos (as)”. (Profissional CT-2)

As experiências de trabalho possibilitam aos adolescentes criarem expectativas para as suas vidas. Isso ocorre com a estratégia de estar sempre reforçando a importância para o processo produtivo e para a sua equipe de trabalho no contexto da Gráfica-escola. A motivação, o incentivo e a valorização pessoal são determinantes para que os adolescentes possam ter novas opções de escolha para encaminhamento da sua vida pós-projeto.

O Projeto Gráfica-escola São Paulo não subtrai do adolescente a responsabilidade para a mudança do seu destino, na verdade, ensina que a dedicação àquilo que vieram buscar no projeto, bem como que as atitudes e posturas sérias e comprometidas com o grupo no seu local de trabalho são básicas para o sucesso de todos. Neste contexto, a responsabilidade, a assiduidade, a prudência, a honestidade com os companheiros de trabalho, dentre outras virtudes, são essenciais para obter resultados satisfatórios.

Todos os instrutores são unânimes em afirmar que o trabalho pode mudar a vida de um (a) adolescente em conflito com a lei. Num primeiro momento, a situação do adolescente é analisada de uma forma “simplista”. Observam que quando o adolescente tem uma preocupação com a escola, a família e no ambiente de trabalho, sentindo-se respeitado, é comum este responder qualitativamente pelos seus atos, como afirma IN-2:

“[...] Bom... a mudança é muito simples, o adolescente quando tem uma preocupação na escola e no ambiente de trabalho, o seu objetivo será sempre querer aprender mais. Ele não pensará em maldade, crime, não pensará em nada. Só pensará em aprender aquilo que estamos ensinando. Então, acredito que sem a presença da lei no seu convívio (refere-se ao processo da medida de liberdade assistida), eles representarão para a sociedade serem meninos (as) bons (as), inteligentes e que poderão, daí para frente, construir um lar digno da sua boa vontade”. (Profissional IN-2)

Os instrutores acreditam que é através do trabalho que os

adolescentes poderão almejar um futuro melhor. Mas quando inferimos sobre a realidade da Gráfica-escola São Paulo, fazem críticas e avaliam que o trabalho deveria ser desenvolvido e garantido com responsabilidade e envolvimento de todos, desde o “chão de gráfica” até o “palácio do governo”, o que infelizmente não ocorre. Afirmam também que o que prevalece é um projeto focal, descontínuo, político e fragmentado – referências que caracterizam parte das políticas neoliberais que emergem da ausência do público em detrimento do privado.

No entanto, os profissionais observam que tais atitudes comprometem a possibilidade de mudança na vida dos adolescentes, pois para constituir uma realidade concreta eles devem ultrapassar o espaço do Projeto da Gráfica-escola São Paulo, ter respaldo e apoio irrestrito da sociedade e dos órgãos governamentais na priorização de políticas públicas para este setor. Segundo o instrutor IN-1:

“[...] Nós podemos mudar a vida dos adolescentes e é simples, fornecendo as condições reais para que cada um deles possa dar continuidade na iniciação profissional, porque se eles não tiverem essas condições e apoio fica difícil. Mas com apoio, tenho certeza, pode-se mudar a vida desses adolescentes. Eles precisam receber o apoio da sociedade e, principalmente, da política, que se coloca atrás de tudo, mas que não quer ver o que está aqui atrás, pois só vê lá na frente. Então se ela (a política) voltar-se para trás e olhar um pouquinho, vai ver que existe muita coisa para fazer e que até hoje ninguém viu e fez”. (Profissional IN-1)

Algumas situações poderiam ser asseguradas quando da saída dos (as) adolescentes e da continuidade do Projeto Gráfica-escola São Paulo refletido na possibilidade do primeiro emprego, como afirma IN-3:

“[...] Não só pela remuneração observamos as mudanças, mas pelo fato do adolescente estar trabalhando passa a ser visto de outra maneira: como trabalhador e não como infrator. Isto para os adolescentes é motivo de muito orgulho e os mesmos colaboram por desejarem um novo tempo, pois não querem mais voltar para aquela vida regressa de infratores e para eles isto é um valor que não tem

preço“. (Profissional IN-3)

As entrevistas com os instrutores reforçam a premissa de que as mudanças na vida dos adolescentes dependem dos encaminhamentos concretos dos órgãos públicos, porque se o emprego existir, os resultados são inevitáveis. O profissional IN-3 afirma neste sentido:

“[...] Nós tivemos meninos (as) que conseguiram emprego e falavam do trabalho com uma convicção e, ao mesmo tempo, com alívio. Eles tinham a certeza de que estavam fazendo uma coisa boa e gratificante. Só falavam do trabalho, não viam a hora de ir trabalhar. Estavam contentes, porque estavam numa nova vida, isto é, vivendo um valor onde se ajudavam e se valorizavam como pessoas através do trabalho”. (Profissional IN-3)

Para discutirmos a centralidade dos valores ético-morais, foi feito um levantamento dos principais valores contidos nas falas dos entrevistados e ressaltamos os seguintes valores:

- (1) Bloco 1 – respeito (24)⁴⁹, responsabilidade (15) e trabalho em equipe/coletivo (9).
- (1) Bloco 2 – confiança (7), força de vontade (7) e humildade (7).
- (2) Bloco 3 – amizade (6), convivência (5), conquista (5), dignidade (5), gratidão (5), mudança (5), verdade (5), solidariedade (5) e liberdade (5).

Destacamos a centralidade dos valores ético-morais, principalmente nas opiniões da coordenação e dos técnicos, os quais são considerados os eixos mais importantes do Projeto Gráfica-escola São Paulo, visto que o planejamento com os parceiros já preconizavam a (re) construção de valores, conforme afirma CT-2:

“[...] Os valores ético-morais são os eixos mais importantes deste projeto, porque todo nosso planejamento de trabalho mostrava-nos esse desafio desde o início. Enquanto representantes da FEBEM, do

⁴⁹ Número correspondente de citações realizadas pelos entrevistados.

CEETEPS e da IMESP, a equipe de trabalho sempre buscou a relação com o adolescente com confiança e respeito mútuo. Buscávamos passar esta proposta para os adolescentes e isso acontecia de forma natural, não era algo imposto pelo Projeto Gráfica-escola, era uma postura da equipe.

O nosso cotidiano de trabalho girava em função da construção destes valores. Até as orientações sobre direitos e deveres, normas e regras de convivências foram construídas nesta perspectiva”. (Profissional CT-2)

O cotidiano do trabalho da Gráfica-escola São Paulo estava pautado na confiança e no respeito mútuo que eram incorporadas nas posturas de todos os envolvidos direta ou indiretamente, como observa o entrevistado CT-2:

“[...] Em tudo que era trabalhado com os adolescentes, nas relações com as famílias, nas reuniões individuais que mostravam o resultado das avaliações e auto-avaliações, em tudo prevalecia o bom senso, o respeito e a confiança.

Acredito que para muitos adolescentes, a partir destas experiências, resgatávamos os seus valores pessoais e coletivos que existiam e estavam adormecidos dentro deles.

O que fazíamos era recriá-los, respeitando os contrastes do modo de vida dos adolescentes com o dos instrutores, das pessoas idosas com muita experiência de vida e profissional, os quais conviviam com a maior naturalidade com os adolescentes, que constituiu as ações mais importantes propostas pelo projeto”. (Profissional CT-2)

Podemos exemplificar que, no contexto cotidiano da Gráfica-escola, o resgate permanente da auto-estima, da convivência, da solidariedade e da liberdade poderia estar presente numa simples festa de aniversário, ou comemoração de final de curso. Todos acreditávamos que nestes eventos e oportunidades poder-se-iam (re) encontrar valores perdidos e (re) criar valores novos que elevassem a condição do adolescente, até então, desacreditado, em um adolescente com dignidade e com informações básicas para o seu desenvolvimento profissional como um “sujeito” dentro da sociedade.

Nas ilustrações das Figuras 4 e 5, a seguir, são apresentados alguns dos momentos de confraternização entre os profissionais e os alunos e eventos registrados no período de 2001 a 2003, que ilustram a condição narrada.



Figura 4 – Momentos de confraternização entre os profissionais e os alunos da Gráfica-Escola São Paulo em eventos realizados no período de 2001 a 2003.

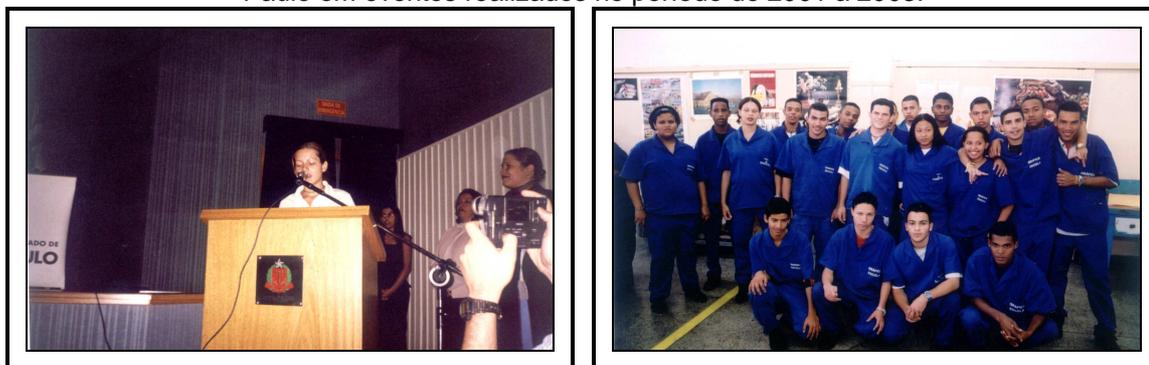




Figura 5 – Momentos de confraternização entre os profissionais e os alunos da Gráfica-Escola São Paulo em eventos realizados no período de 2001 a 2003.

A centralidade dos valores ético-morais no cotidiano da Gráfica-escola São Paulo pode ser percebida na seguinte afirmação de CT-3:

“(...) A gente via a expectativa nos olhos e na mente desses garotos (as). A sua maneira de ser se modificava quando participavam do projeto. Muitos sonhos advinham dessa oportunidade de participar do projeto: o sonho de ter seu salário independente, ter suas roupas, de ajudar sua família... Tudo era mostrado de uma maneira simples pelos instrutores, professores, coordenador técnico, psicólogo, no sentido de que tudo poderia ser possível, desde que prevalecessem os parâmetros de honestidade, de prudência, de respeito para com os seus colegas e consigo mesmo.

Por exemplo (O entrevistado faz alusão à forma de cumprimento) , um bom dia ou boa tarde para os colegas não faz mal a ninguém, o pegar na mão faz a diferença. Tudo isso é uma transformação, é como posso dizer, uma transformação lenta, mas que traz resultados eficazes”.
(Profissional CT-3)

4.2.3 Eixo 3 – Sonho e felicidade – perspectivas, percepções e concepções

Neste bloco foi priorizada a análise das perspectivas, percepções e concepções do sonho e da felicidade no cotidiano da Gráfica-escola São Paulo, a partir do conceito de que *“a vida é o trabalho”*. Assim, consideramos os seguintes questionamentos:

- (1) Adolescentes: Qual o seu sonho? O que é felicidade para você? Nesse sonho tem alguma coisa que foi aprendido no Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- (2) Instrutores e Corpo Técnico: Todo mundo tem um sonho na vida, todo mundo quer ser feliz. Qual a sua percepção dos sonhos, expectativas e concepções dos (das) adolescentes durante a sua convivência com eles no projeto?

“Todo mundo tem um sonho na vida, todo mundo quer ser feliz”, com esta premissa analisaremos as entrevistas selecionadas daqueles que fazem o dia-a-dia do Projeto Gráfica-escola São Paulo.

Os adolescentes entrevistados apresentam diversos sonhos como motivação para seguir em direção a um objetivo no Projeto Gráfica-escola São Paulo. Eles vinculam os seus sonhos com as possibilidades concretas de superação da situação em que se encontram e as suas argumentações evidenciam uma disposição de luta quando se têm um propósito na vida e a certeza de conquistar a realização dos seus sonhos.

Os adolescentes demonstraram estar conscientes dos limites e da concretude dos seus sonhos, conforme afirma A-1:

“[...] O meu sonho é esse: lutar pelos meus objetivos, pois lutando eu sei que vou conquistá-los. Vou conquistando aos pouquinhos, com isso vou sempre aprendendo... Não tenho um limite para o meu sonho, mas conforme os dias vão passando, vou idealizando algo melhor para mim e sei que a minha felicidade já está vindo”. (Aluno

A-1)

Para os adolescentes a felicidade também está vinculada à realização dos seus objetivos, isto é, na transformação dos sonhos em realizações concretas e, de certa forma, em garantir a simplicidade e a tranqüilidade da vida cotidiana, como articula A-1:

“[...] Através da realização dos meus objetivos, vou conseguindo minha felicidade que é curtir a minha família, a minha filha, sem preocupação nenhuma, sabendo que vou acordar e não estarei devendo para ninguém ou alguma coisa desse tipo, que posso acordar e ficar com a consciência tranqüila, saber que posso estar livre o dia inteiro e ficar feliz pela minha filha que depende de mim, ao ver a felicidade dela... Eu cresço, estou sendo muito feliz com ela, estou passando por uma fase muito feliz na minha vida, também estou aprendendo bastante com minha filha”. (Aluna A-1)

Dessa forma, o sonho e a felicidade são frutos das ações concretas dos adolescentes. Este princípio está presente em todos os argumentos analisados e que foram fornecidos pelos entrevistados. O sonho de construir uma família e conquistar um espaço na sociedade, reflete a opinião de três adolescentes. A felicidade para eles está *“em ter condições físicas e materiais para correr atrás de melhorias para as suas vidas”*.

A felicidade para um grupo de dois entrevistados adolescentes compreende a capacidade de ser livre. Para o adolescente A-2:

“[...] A felicidade significa a minha liberdade, porque eu estou na rua. Eu posso correr atrás de um trabalho, de um benefício para mim; estando na rua dá para correr atrás de tudo isso aí. Dá para ajudar minha família e ajudar meus amigos que precisam de mim aqui na rua. É isso aí”. (Aluno A-2)

Para outros dois adolescentes ter uma profissão e ser um profissional bem sucedido, são sonhos possíveis e essenciais que podem contribuir

para que almejem dar saltos mais audaciosos. Vêm na felicidade a capacidade de realização com os familiares e consigo mesmo.

A imediatividade do sonho aparece manifestada na preocupação do adolescente com o primeiro emprego, como afirma a entrevistada A-6:

“[...] Como estou sem trabalhar, o meu sonho é conquistar um trabalho e uma casa, porque no momento pago aluguel. Ver a felicidade do meu filho. Pagar um curso para ele ter a oportunidade que eu não tive, ver a sua felicidade, porque quando a gente é mãe quer ver o bem-estar do filho. A felicidade é o meu filho e a minha família, é estar com a vida que eu estou agora”. (Aluna A-6)

A felicidade também é observada no ato de respeitar e de tratar bem todas as pessoas.

Para um outro grupo de adolescentes os sonhos extrapolam uma visão limitada e imediatista, pois sonham com o dia em que exista mais igualdade no mundo e em que diminuam as diferenças entre as classes sociais. Embora este pensamento se apresente como uma visão desarticulada e fragmentada, representa a ótica dos adolescentes que conseguem ter uma forma de pensar mais crítica do seu papel na sociedade.

Na opinião de dois dos alunos, a convivência com a diversidade na Gráfica-escola ensinou para alguns adolescentes que é possível sonhar, mas que a realidade concreta implica em lutar e se responsabilizar pelos resultados da conquista, como afirma A-3:

“[...] Eu vou fazer o possível e o impossível, e tomara que meus filhos não tentem fazer coisa errada, sempre façam a coisa certa para conseguir trabalho, nunca se envolvam com pessoas erradas, porque eu já paguei por aquilo que eu fiz. Fiz coisa errada, tomara que eles não façam isso, e que os sonhos deles sejam realizados”. (Aluno A-3)

A união é considerada por dois adolescentes como um valor necessário para que se possa sonhar, estabelecendo uma relação com a proposta do Projeto Gráfica-escola São Paulo, pois conforme afirma A-5: “[...] *com o projeto da gráfica eu aprendi que a gente devia ser muito unida e, para o meu sonho se realizar, vou precisar ter bastante união, minha, do meu homem e da minha filha*”.

O conjunto dos adolescentes entrevistados vincula a experiência na Gráfica-escola à possibilidade de sonhar e acreditar que através do trabalho poderiam mudar de vida e ter expectativas para sonhar além do imediatismo, conforme mostra A-6:

“[...] Aprendi a trabalhar, ver que existe o outro lado, aprendi a ver o trabalho como uma grande experiência de vida. Hoje, tenho o objetivo de que trabalhar seja uma parte do meu sonho, seja a minha grande conquista. Para a gente realizar, a gente tem que aprender a conquistar”. (Aluna A-6)

A entrevistada A-6 considera, ainda, que a experiência do primeiro emprego na Gráfica-escola foi decisiva para a sua vida: “[...] *a Gráfica-escola foi meu primeiro trabalho, com certeza nunca vou esquecer, porque foi uma oportunidade que fez e faz parte do meu sonho que é trabalhar e ter a minha vida e viver como uma pessoa normal. Eu vou concretizar o meu sonho*”.

Ao avaliar a percepção dos sonhos, expectativas e concepções dos adolescentes durante a sua experiência e convivência no Projeto Gráfica-escola São Paulo, a coordenação, o corpo técnico e os instrutores fazem uma série de análises consistentes que reforçam a premissa de que através da prática do trabalho podemos (re) criar valores éticos na direção da humanização.

Os instrutores concordam que todas as pessoas têm um sonho na vida e que a felicidade é uma conquista almejada por todos. No entanto, observam que durante as experiências no Projeto Gráfica-escola São Paulo os adolescentes demonstraram muita força de vontade de aprender e, silenciosa e timidamente, deixaram-nos perceber que tinham sonhos, geralmente vinculados com o primeiro emprego e a necessidade material da família e, posteriormente, de organizar as

suas vidas para constituírem as suas próprias famílias.

As perspectivas dos sonhos observadas pelos instrutores reforçam parte da visão já descrita pelos adolescentes. Todos queriam aprender uma profissão, ter um lar, ou morar com os pais e também através do trabalho obterem bens de consumos aos quais não tinham acesso.

Na rotina da Gráfica-escola muitas discussões que desdobravam nas percepções e nas expectativas dos sonhos dos adolescentes eram comuns, principalmente, daqueles que já tinham filhos (as) e companheiros (as). Nestes grupos de adolescentes encontramos os argumentos mais críticos da realidade social, como comenta IN-3:

“[...] Quando tocavam no assunto que tinham um sonho de ter um emprego e constituir uma família, a gente reforçava a idéia – sim vocês têm este direito. Corram atrás de seus objetivos, se é para trabalharem e constituírem uma família, corram atrás deste sonho. A gente falava sempre para eles, vamos lutar e procurar viver tranqüilo. Imagine você deitado na sua cama, vivendo e não devendo nada para ninguém. Eles comentavam sempre – eu quero trabalhar, cuidar da minha mãe e do meu pai, não quero mais fazer meus pais sofrerem. Tinham o sonho e a convicção de sair dessa vida louca. Eu acredito nesta verdade”. (Profissional IN-3)

Os instrutores entrevistados analisam que para alguns adolescentes os seus sonhos vão além das situações imediatistas e meramente consumistas. O sonho primeiro para este grupo era ter a liberdade definitiva e solucionar os problemas com a justiça. A liberdade representava a conquista necessária para que seus sonhos pudessem ser realidade, como diz IN-3:

“[...] Ser livre para o adolescente é poder ir onde quiser, ter a porta aberta para andar com quem e quando quiser. Então não seria impedido de nada, por causa disso ou daquilo. Todos os meninos (as) queriam ser pessoas normais, e acabar com esse rótulo de ser um infrator, um menino da FEBEM”. (Profissional IN-3)

O corpo técnico e a coordenação lembram que, à medida que os adolescentes estavam participando do processo de seleção para entrar na Gráfica-escola São Paulo, já ficava latente que o seu sonho imediato era ter o primeiro emprego e uma profissão, como afirmado pelos demais entrevistados.

No que se refere ao aspecto pedagógico, estrategicamente o espaço físico da Gráfica-escola foi organizado de forma a suscitar a curiosidade, a participação, a visão de totalidade e contemplar o processo de produção gráfica: a pré-impressão (cópia e montagem de fotolito), a impressão (*off-set*) e a pós-impressão (corte e acabamento).

A proposta de rodízio dos alunos nos diversos setores gerou uma situação interessante para o aprendizado dos adolescentes. Percebia-se que, à medida que ocorria o rodízio, os jovens sentiam-se mais seguros e capacitados para enfrentar a sua função no processo produtivo e construir análises para as suas vidas a partir do seu cotidiano, como reforça o entrevistado CT-1:

“[...] Conforme os alunos decidiam trabalhar numa determinada área da gráfica, nós íamos conversando. Percebíamos que tinham um sonho de entrar numa gráfica. Era uma coisa muito gratificante o fato deles se sentirem aptos e confiantes para levarem adiante a profissão. Isso era muito latente em todos os adolescentes com os quais nós conversávamos. Sensíveis a essa realidade, logo buscávamos uma certa forma de apoio de futuros empregos nas reuniões com as entidades parceiras, no sindicato, ou diretamente, com empresários com os quais mantínhamos contato”. (Profissional CT-1)

Para um entrevistado do corpo técnico, os adolescentes demonstravam objetivamente que as suas expectativas e o sonho de trabalhar contagiavam positivamente toda a equipe da Gráfica-escola, conforme aponta CT-2:

“[...] Observamos que, antes de participarem do projeto, a maioria dos adolescentes não tinha expectativas positivas para as suas vidas. No dia-a-dia, era pequeno o número de pessoas que

acreditavam na capacidade deles mudarem de vida. No decorrer do projeto, a gente pode perceber que todos apresentaram, de uma forma ou de outra, um sonho e uma expectativa, ao nosso ver até simples, de ter uma profissão e, a partir desse projeto, ingressar no mercado de trabalho, de dar uma casa para a mãe ou tirar a mãe de um lugar que era muito ruim, de ter uma família. Consideramos este último aspecto muito importante, porque alguns adolescentes já eram pais ou mães e queriam um lugar melhor para os seus filhos. Queriam coisas básicas, sonhos básicos para todos os seres humanos. A grande maioria terminou o projeto com a expectativa de ter um lugar ao sol na sociedade. Muitas vezes, até sonham com os bens de consumo, como ter um tênis, uma roupa, uma moto, etc. A dedicação ao projeto se dava para muitos em função destas expectativas”. (Profissional CT-2)

Com o passar do tempo os adolescentes adquiriam mais soltura e maleabilidade com a situação da aprendizagem e começavam a expressar os seus sonhos e expectativas, como afirma CT-3:

“(…) E todos queriam conhecer melhor o seu instrutor – comentavam e questionavam como os instrutores haviam chegado até ali; quais os cursos mais importantes da área gráfica; o que deveriam fazer, como poderiam também participar desses cursos, etc. Muitos foram indicados e orientados a procurarem o SENAI de Artes Gráficas que é uma referência na área gráfica”. (Profissional CT-3)

A coordenação e corpo técnico percebiam que no cotidiano da Gráfica-escola São Paulo os garotos (as) passaram a se preocupar com a sua aparência, higiene e com a organização do espaço físico na produção, bem como a se mostrarem diferentes, que quase não mais usavam as gírias pejorativas no local de trabalho e que identificavam os companheiros de trabalho e instrutores pelo nome.

Atentos para o significado da rotina do trabalho para o conjunto dos adolescentes, algumas situações de adversidades proporcionaram intervenções

decisivas para a continuidade do aluno no projeto, como afirma CT-3:

“Nós tivemos casos de alguns garotos que viam na Gráfica-escola um degrau a mais na vida.

Houve um garoto, o Alexandre que veio para nós com varias dificuldades, e com o passar do tempo, conversando com o seu instrutor (José Maria), pedi que procurasse interferir um pouco mais na vida pessoal desse rapaz. Tornaram-se amigos e o adolescente com a orientação do instrutor resgatou a sua família da qual vivia separado e também a esposa e o filho. O instrutor mostrou a ele que antes de tudo, era importante ter alguém por quem lutar. De nada adianta ter carros, roupas caras, dinheiro, etc. e não ter uma família para se apoiar”. (Profissional CT-3)

A convivência e o envolvimento da equipe de trabalho com os adolescentes no Projeto Gráfica-escola São Paulo foram determinantes para a credibilidade, além de responsáveis pelo “encantamento” presente nas atitudes e posturas, as quais se transformaram em dedicação e motivação para alimentar todos os nossos sonhos, como diz CT-3:

“[...] Eu vi aqueles adolescentes chegando na primeira turma, então, tinha um sonho... Qual era meu sonho? Que pudesse haver mais Gráficas-escolas no mesmo molde dessa, não apenas para dar oportunidade somente para sessenta garotos, tinha que dar muito mais. Se tivesse mais duas ou três gráficas, seriam... duzentos e setenta ou duzentos e oitenta... trezentos garotos!.

Sempre foi meu sonho, porque estaria tirando da marginalidade trezentos garotos por ano, estaria, então, contribuindo e muito para que estes não chegassem ao ponto que chegou essa juventude “. (Profissional CT-3)

4.2.4 Eixo 4 – O resultado concreto e a avaliação da participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo

A análise dos resultados concretos e das avaliações da participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo foi priorizada neste bloco, de forma a

determinar a relação do trabalho e as necessidades humanas, a partir dos seguintes questionamentos:

- (1) Adolescentes: Além dos benefícios oferecidos para você e sua família, foi importante a sua participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- (2) Corpo Técnico: Qual a sua contribuição pessoal e profissional para a vida dos adolescentes do Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- (3) Instrutores e Corpo Técnico: Você tem conhecimento sobre o resultado concreto do trabalho realizado com os adolescentes? Qual foi? Em que direção?
- (4) Instrutores, Corpo Técnico e Adolescentes: Dê dois exemplos da sua experiência com o Projeto Gráfica-escola São Paulo: um negativo e outro positivo.

A avaliação dos resultados concretos e da participação dos entrevistados no Projeto Gráfica-escola São Paulo permite-nos inferir sobre a possibilidade de projetos sociais para adolescentes em situação de conflito com a lei (re) criarem valores éticos, a partir do trabalho produtivo e da convivência com profissionais adultos-idosos aposentados.

O conjunto dos adolescentes entrevistados, além de considerarem importantes os benefícios e a ajuda de custo fornecida pelo Projeto Gráfica-escola São Paulo, avaliam a sua participação como qualitativamente positiva. Para alguns deles os benefícios apresentavam grande valor, porém, para a grande maioria dos adolescentes, representavam a manutenção das despesas individuais e familiares, a par de um valor sentimental e de resgate da sua auto-estima, conforme afirma o aluno A-1:

“[...] Além desses benefícios que a Gráfica-escola oferecia para a gente e que ajudava muito, foi o início de uma carreira. Foi o meu primeiro serviço, onde consegui conquistar o meu primeiro salário, ajudar na minha casa. Através desses benefícios, do *ticket* refeição, do vale transporte, do convênio médico, o primeiro salário é a maior felicidade. Você fica até falando para todo mundo. O primeiro

trabalho marcou bastante”. (Aluna A-1)

Os adolescentes entrevistados retomam que a participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo estabeleceu uma possibilidade concreta de aprender uma profissão, como também o intercâmbio de conhecimentos e de experiências de vida que foram determinantes para o aprendizado de todos, como afirma o adolescente A-2:

“[...] Através de mim, os outros parceiros que participavam do projeto só para bagunçar, começaram a gostar do trabalho. A minha participação foi importante *‘pra caramba’*, porque respeitava todo mundo e todo mundo gostava de mim. Ajudava os instrutores a passar informações para os outros alunos com dificuldades, pois entendia fácil as atividades e eu tinha o prazer de ensinar os parceiros. Também as coisas que eu sabia da vida ensinava para os instrutores. Aprendi que o respeito e a humildade são coisas valiosas. Tudo que aprendi na Gráfica-escola foi importante para a minha vida”. (Aluno A-2)

A possibilidade de serem respeitados pelos amigos e pelas famílias é destacada como parte integrante da motivação dos adolescentes em estar sempre (re) vendo e analisando as atitudes, os posicionamentos e os encaminhamentos futuros para as suas vidas, como podemos observar na afirmação do aluno A-3: “[...] *Estou aprendendo a ouvir e a ser mais compreensivo com todo mundo, e nunca querer ser mais rápido ou sempre ser o primeiro a terminar. O mais importante é sempre querer fazer a sua parte bem feita*”.

Os adolescentes evidenciam como resultados positivos a experiência profissional, a convivência com pessoas mais velhas, a responsabilidade. Mas reafirmam que somente a partir da participação no projeto perceberam-se interna e externamente, bem como que todos aqueles meninos (as) tinham os seus valores, não eram “bichos” e mereciam ter oportunidades para refletir e posicionar-se diante da vida, como argumenta a aluna A-6:

“[...] Com esse projeto, tanto as pessoas que estavam lá dentro,

como as pessoas de fora, viram que ali ninguém era 'bicho'. As pessoas que ali estavam tinham dignidade, força de vontade, responsabilidades, cumpriam com os seus horários e são pessoas comuns. Só falta as pessoas verem que ali na Gráfica-escola todo mundo é gente, todo mundo tem os mesmos direitos e que basta apenas uma oportunidade". (Aluna A-6)

A coordenação e o corpo de técnicos do Projeto Gráfica-escola São Paulo avaliam positivamente as suas contribuições pessoais e profissionais para a vida dos adolescentes do projeto. O entrevistado CT-1, por exemplo, entende que a sua contribuição pessoal e profissional foi ao nível do fortalecimento da questão emocional, propiciando a melhoria da auto-estima e da valorização pessoal dos adolescentes, princípios que são fundamentais para a vida de um ser humano.

De uma forma geral, os profissionais revelam que o fato dos adolescentes estarem sempre disponíveis para aceitar ajuda e abertos para acatar sugestões demonstra que eram pessoas passíveis de mudanças, como afirma o entrevistado CT-1:

"[...] Esses meninos e meninas vêm te procurar, então o fato de você se colocar, sentar e conversar, por exemplo, sobre as metas do trabalho e, às vezes, até sobre as deficiências pessoais de concentração ou de relacionamento daquela pessoa, ou apontar no que ela melhorou naquele mês e o que ela pode melhorar no trabalho, é muito importante. Era essencial ser verdadeiro naquele momento do trabalho de acompanhamento, pois todo o resultado era percebido através de dinâmicas de grupo e do trabalho em equipe que fazíamos.

Como assistente social acredito que contribui muito. Porque só o olhar daquele adolescente para você, no momento em que a gente falava o quanto tinha melhorado ou para melhorar, e ele se comprometia à melhora, e melhorava, é algo indescritível". (Profissional CT-1)

Durante o período de 2001 a 2003, no campo profissional constantemente buscou-se intercâmbios com as empresas gráficas (Editora Abril,

Jornal O Estado de São Paulo e IMESP), agências de empregos (Centro de Solidariedade da Força Sindical, Central de Trabalho da Central Única dos Trabalhadores – CUT, Centro de Integração Empresa e Emprego, etc), faculdades (Mackenzie, Belas Artes, Santa Marcelina, Fundação Santo André, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo – USP e etc.) com o objetivo de firmar parcerias educacionais, divulgar o projeto, oferecer mão-de-obra estagiária e prestação de serviços.

Na avaliação da coordenação e técnicos, a confiança e o entrosamento da equipe de trabalho refletiram no resultado satisfatório e na contribuição para que o adolescente enxergasse novas alternativas de reflexões e de visão do mundo em que vivia.

O Projeto Gráfica-escola São Paulo apresentou situações conflitantes e estressantes no seu cotidiano, as quais foram e serão incorporadas como um espaço de amadurecimento e de intervenções firmes, a fim de por em prática uma postura coerente e democrática com o propósito central do projeto.

Pela sua particularidade, ocorreram ocasionalmente no projeto pequenos tumultos e insatisfações, visto que os adolescentes eram de diversos locais da cidade de São Paulo e, em alguns casos, traziam consigo desentendimentos e inimizades dos bairros ou das passagens pelas unidades de contenção da FEBEM. Neste contexto, exigia-se da coordenação do projeto uma intervenção decisiva, mas pautada nos princípios do respeito mútuo, do trabalho coletivo e da valorização das pessoas, como exemplifica o CT-3:

“[...] Houve o caso de um garoto que, por um descuido da segurança, entrou na gráfica com uma arma e queria tirar uma diferença com um outro garoto. Nessa hora, percebi que não havia necessidade de chamar a polícia, porque tinha o domínio da situação e do local.

Então o que foi feito? De que forma considero que contribui para esse garoto?

Eu o chamei na minha sala, conversamos sem a presença de

testemunhas, para que não houvesse uma tentativa de agressão ou coação, e consegui tirar a arma dele. Depois continuamos a conversar. Ele me fez ver que a sua vida era muito complicada. Apesar de ter cometido esse ato, era um bom garoto e profissional dentro da gráfica. A confiança depositada nele fez com que ele visse que havia mais pessoas querendo ajudá-lo”. (Profissional CT-3)

O entrevistado CT-3 comenta outro exemplo que merece destaque:

“[...] Houve outro fato com um adolescente quando faltava dois meses para o término do curso: ele chegou dizendo que queria sair do curso, porque havia arrumado um emprego e que não daria para prosseguir no curso.

Mais uma vez, sentamos e conversamos e eu disse que ele poderia trabalhar, contanto que fizesse, ao invés de quatro horas na gráfica, somente duas horas. E foi o que aconteceu. Eu não deixei que ele perdesse o curso e muito menos o emprego. Esse adolescente está empregado na empresa até hoje”. (Profissional CT-3)

A coordenação do projeto e o corpo técnico acreditam no trabalho coletivo, sempre viabilizando propostas e considerando o respeito mútuo e a opinião do grupo.

As experiências no ramo gráfico e o trabalho com os adolescentes da FEBEM desenvolveram um senso crítico na equipe técnica de que a Gráfica-escola não poderia ter um sistema oriundo de uma unidade, apesar de parte dos adolescentes terem passado por internações nas unidades. O grande desafio lançado, portanto, era transformar a Gráfica-escola num espaço efetivamente agradável, alternativo e digno da participação de todos os envolvidos. Como reforça a análise do espaço físico feita pelo CT-3:

“[...] A gráfica tinha que ser um espaço diferente dos outros, pois era um espaço totalmente aberto. Os setores estavam agrupados no mesmo espaço físico, tanto a cópia e a montagem de fotolito, como o setor de acabamento e impressão *off-set*. Isso gerava muita curiosidade por parte dos garotos, mesmo daqueles que estavam

num determinado setor como copia e montagem, tinham a curiosidade de ir para o acabamento ou para o *off-set*". (Profissional CT-3)

Nessa perspectiva, as responsabilidades pela utilização dos espaços comuns reforçavam os laços afetivos, profissionais e de aprendizagem coletiva, conforme afirma CT-3:

"[...] Nos espaços como os banheiros foram colocados armários individuais que foram divididos entre os adolescentes. Nestes espaços eram guardados os objetos de trabalho e os seus pertences. Como o curso era misto, também havia um espaço somente para as meninas, sempre primando pelo respeito mútuo.

"[...] Tínhamos também uma sala de biblioteca e uma sala de vídeo que foi muito utilizada, principalmente na Copa do Mundo de 2002. Os adolescentes eram dispensados no horário dos jogos com todos os demais funcionários.

"[...] Houve um momento que alguns garotos questionavam a possibilidade de utilização da cozinha da gráfica, até então privativa dos instrutores e técnicos, então, de comum acordo, foi inserido esse espaço para a utilização comunitária. Esse fato ocorreu devido, muitos adolescentes utilizarem os *ticket* de refeição para a compra mensal de alimentos". (Profissional CT-3)

Ressalta o entrevistado que nesses espaços eram fortalecidos os laços entre os adolescentes e os funcionários da Gráfica-escola, sendo que, nunca foi registrado nenhum caso de preconceito ou desavenças. Afirma o profissional CT-3: "*[...] Sempre todos nós almoçávamos juntos, vivíamos juntos, conversávamos juntos. Então a diferença da Gráfica-escola era esta: dava muitas oportunidades, mas com responsabilidade, trabalho coletivo e comunhão entre todas as pessoas*".

Com relação ao conhecimento sobre o resultado realizado com os adolescentes, a coordenação e corpo técnico afirmam que não existia nenhum mecanismo oficial ou um planejamento do acompanhamento das atividades pós-medida socioeducativa pelas instituições parceiras.

Mas, informalmente, através de parentes ou de encontros esporádicos, tem-se o conhecimento sobre o resultado concreto do trabalho. As informações demonstram que parte destes adolescentes estão trabalhando em pequenas gráficas locais na grande São Paulo, outros estão trabalhando no comércio e uma outra parte está desempregada ou na informalidade⁵⁰.

Alguns casos são de sucesso, como de uma adolescente que atualmente está coordenando o setor de acabamento de uma renomada gráfica de porte médio na cidade, ou de outro adolescente que trabalha na Secretaria da Educação e Cultura do Estado de São Paulo, estuda na faculdade de Direito e, atualmente, acompanha garoto (as) em liberdade assistida do posto Leste-Belém da FEBEM. No entanto, infelizmente, constatou-se que alguns adolescentes retornaram à situação de conflito com lei, e outros são óbitos. Desta forma, as experiências de participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo suscitaram avaliações positivas e negativas.

Para três dos adolescentes entrevistados o tratamento e postura despendidos pelos instrutores, coordenador, professores e técnicos são destacados como sendo determinantes para o sucesso do projeto e para o envolvimento dos adolescentes, como afirma a aluna A-5:

“[...] A relação sempre foi boa, nunca tive desavença com nenhum deles, principalmente, com o instrutor Paulo, que me ajudou ‘*pra caramba*’ e me ensinou as coisas da vida, sempre dando uma força e bons exemplos para seguir. A diretoria (coordenador) nunca deixou a desejar comigo, sempre estava atenta e disponível para ajudar e com isso pude desenvolver um bom trabalho”. (Aluna A-5)

A convivência com todos os companheiros no espaço da Gráfica-escola é avaliada por dois adolescentes como positiva, pois possibilitou a

⁵⁰ Conforme consta do arquivo pessoal do coordenador do Projeto Gráfica-escola São Paulo, Benedito Alves de Oliveira Neto, até setembro de 2005, de um total aproximado de 124 adolescentes pesquisados informalmente, ou que passaram pela Gráfica-escola, 23 deles trabalham em pequenas e médias gráficas locais; 34 trabalham em outro ramo, prevalecendo o comércio, e 67 estão desempregados ou na informalidade. A entrevista foi concedida pelo profissional em dezembro de 2005.

oportunidade de ver a vida de forma diferente, como afirma A-6:

“[...] Vou colocar os dois lados, na época da Gráfica-escola eu era uma menina, entendeu? Eu aprendi a ter juízo lá dentro, além da minha força de vontade. Tudo mudou muito na minha vida, mas naquela época, ainda fazia coisa que não prestava. Hoje em dia, porque eu tenho um filho e uma família, vejo o quanto isso é importante, sabe? Eu aprendi o valor de uma família, o valor de ser uma pessoa decente. Acho que tudo o que a gente passou na vida tem que tirar como uma experiência, entendeu?”. (Aluna A-6)

A postura dos funcionários da Gráfica-escola em acreditar na mudança dos adolescentes é lembrada na avaliação, como destaca A-1:

“[...] Eles (referindo-se aos instrutores e professores) não só se tornaram nossos amigos, mas também eram pessoas que mostravam entusiasmo em ajudar, em acreditar no pensamento positivo e fazer de tudo e com entusiasmo para a gente traçar um objetivo e uma meta para a nossa vida. Sei que são poucas pessoas que fazem isso hoje”. (Aluna A-1)

O cumprimento da liberdade assistida e a oportunidade de uma iniciação profissional, assim como o respeito mútuo entre os funcionários e os participantes do projeto, é destacado como primordial para as relações no interior da Gráfica-escola. Outro fato relatado com destaque é a prática dos rodízios entre os setores, que é vista por dois adolescentes como positiva, pois proporcionava a todos os alunos um conhecimento de todos os setores da gráfica.

A adolescente A-6 destaca as virtudes de se acreditar na capacidade de transformação individual e da valorização pessoal como fatores determinantes para a sua vida:

“[...] Passei a sentir que sou uma pessoa boa, sentir que sou diferente e que estou diferente. Eu divido a minha vida assim: acredito que renasci várias vezes. Eu era uma Josi, depois fui outra Josi na Gráfica-escola e agora sou outra Josi melhor ainda,

entendeu?”.

[...] Então eu renasci várias vezes numa só vida, entendeu? É uma coisa bem legal, porque você vai tirando tudo como uma experiência, para aqueles que têm cabeça, porque quem não tem cabeça, não aproveita nada e só vai jogando tudo para traz e pisando por cima. Acredito que tudo me ajuda, tudo o que passei de bom e de ruim. Agradeço a Deus todos os dias porque de tudo na vida tiro como experiência”. (Aluna A-6)

Os adolescentes levantam nas avaliações diversos aspectos negativos, inclusive, para três dos adolescentes a falta de materiais e insumos na gráfica inviabilizava o trabalho e provocava a ociosidade, que desmotivava e gerava situações de desconforto, prejudicando o aprendizado, como afirma A-2:

“[...] Aí a molecada louca para aprender a trabalhar, em determinadas situações nós tínhamos as máquinas, mas não tinha como trabalhar, porque não tinha material”. (Aluno A-2)

“[...] Sem aprender uma semana, às vezes quatro ou cinco dias, porque não se tinha material e o que fazer ou, às vezes, eram coisas muito repetitivas e isso desmotivava o pessoal”. (Aluna A-6)

Dois adolescentes analisam como negativo o curto período do curso, que inviabilizou diversas visitas às empresas do ramo gráfico e à Escola Senai de Artes Gráficas, consideradas como essenciais para a aprendizagem e motivação dos adolescentes.

A presença de situações que tenham gerado discriminações e indiferença é destacada por um adolescente como negativa. Afirma que na hora do intervalo de descanso (café), no lado externo da gráfica, ocorriam práticas discriminatórias por parte da população que transitava pelo local e em outras situações de festas ou visitas no projeto, sentiam-se tratados com indiferença. De acordo com o entrevistado A-2:

“[...] Tem outra coisa também que reparava bastante na Gráfica-

escola: na hora de tomar café, a gente saía da gráfica (na calçada) e tinha um pessoal que passava na frente da Gráfica-escola e ficava meio com preconceito e olhava diferente. Outras pessoas cochichavam ou xingavam: 'esse daí é moleque da FEBEM'. Outras pessoas até atravessavam de calçada". (Aluno A-2)

O entrevistado A-2 lembra outra situação negativa:

"[...] Até nas festas da gráfica as pessoas olhavam com indiferença. Uma vez teve a festa de inauguração da Gráfica-escola, os repórteres e também 'os caras' das parcerias olhavam meio diferente para nós. Os repórteres só queriam conversar mais com os 'gravatinhas' de lá, e a molecada que estava lá para tentar se regenerar e aprender uma profissão, lá ficava até com 'um pé atrás', por estar percebendo que estava sendo olhado com o olhar meio de indiferença, isso daí achei negativo". (Aluno A-2)

A reformulação do Projeto Gráfica-escola São Paulo para o atendimento dos adolescentes que cumpriam a medida socioeducativa em semiliberdade foi criticada tanto pelos adolescentes, que deixaram de indicar o projeto para os amigos ou parentes que se encontravam em situação de conflito com a lei, como para os instrutores, professores e técnicos, os quais não participaram em nenhum momento do processo de reformulação.

Os instrutores entrevistados foram unânimes ao avaliar e afirmar que as experiências profissionais no Projeto Gráfica-escola São Paulo foram positivas e prazerosas, bem como que representaram um momento significativo de aprendizado indispensável para as suas vidas.

Dois instrutores entrevistados nunca tinham desenvolvido qualquer participação em atividades ou trabalhos em projetos com adolescentes em situação de conflito com a lei. Para eles, a amizade construída no convívio com todos os companheiros de trabalho e a troca de experiências profissionais são destacados como determinantes para o desempenho satisfatório de toda a equipe no Projeto Gráfica-escola São Paulo, como observa o profissional IN-2:

“[...] O convívio com os diversos profissionais foi muito intenso, pois as pessoas tinham muita experiência nas suas áreas de atuação, como os demais instrutores, psicólogos, diretores, professores do Centro Paula Souza, enfim, gente que tinha em comum um único objetivo: ser útil à sociedade”. (Profissional IN-2)

A sensibilidade e a gratidão tornaram-se as marcas registradas das entrevistas com os instrutores quando analisam a participação no projeto, como afirma IN-2:

“[...] Mesmo sendo aposentado, o Projeto Gráfica-escola veio a me ajudar, não só financeiramente, mas resgatou o meu valor como ser humano. Ajudou-me a conhecer melhor os adolescentes infratores, dos quais tanto se fala mal, ‘se mete o pau’ e que tanto se recrimina. Eu tive o orgulho dessa experiência tão boa e gratificante de ser respeitado, amado e idolatrado, como eu fui. Obrigado”. (Profissional IN-2)

A humildade e a socialização dos conhecimentos dos diversos profissionais envolvidos no projeto é destacado pelo instrutor IN-3 como determinante para a sua avaliação positiva:

“[...] De positivo é que eu conheci muitas pessoas na Gráfica-escola, especialmente, uma pessoa que hoje é um grande amigo. Esse amigo como tinha muita experiência com os meninos, pois já tinha trabalhado na FEBEM, nos ajudou bastante, porque todo mundo chegou na gráfica assustado. Então, ele me ensinou muita coisa que eu não sabia e nem imaginava. Por exemplo, como lidar com os meninos, como agir com eles, como falar e como deveria me comportar como instrutor. Eu não sabia, pois nunca tinha trabalhado em nenhum projeto como este. Então, para mim, a sua ajuda foi muito positiva.

No caminho chegou a psicóloga, e conversando com esse pessoal, aprendi muitas coisas. Foi formado um time, e as pessoas nos ensinaram muito (...). Ali nos éramos quase como uma família”.

(Profissional IN-3)

Uma reflexão significativa está na relação estabelecida entre o trabalho desenvolvido na Gráfica-escola e a identidade com a perspectiva de projeto de vida dos profissionais envolvidos. A premissa suscitou análises a respeito do significado da participação em um contexto além da Gráfica-escola, como explica o entrevistado IN-3:

“[...] O que tirei de bom da participação na Gráfica-escola para a minha vida foi que aprendi a me doar para ajudar esses meninos que estavam precisando de uma ajuda e estavam com as mãos estendidas. Eu peguei nas suas mãos, procurei fazer o que podia e, o que eu não podia, corri atrás.

Como um aposentado, resolvi trabalhar nesta nova profissão (instrutor), fui criticado por alguns da minha família que diziam que eu era um louco. Mas tenho a certeza que nesta vida a gente tem que se doar para alguém e fazer algo pelos nossos semelhantes. Fiz a minha parte com muita garra, se eu pudesse até montaria uma Gráfica-escola para ajudar esses meninos”. (Profissional IN-3)

No entanto, os instrutores com veemência apontam diversos aspectos que inviabilizaram os encaminhamentos no cotidiano e que refletiram negativamente nas avaliações sobre o Projeto Gráfica-escola São Paulo.

Para dois instrutores a ausência de uma continuidade do projeto, a inexistência de um mecanismo de acompanhamento dos adolescentes no pós-projeto, a dificuldade de garantia do primeiro emprego ou de estágios tornou-se prejudicial para o maior interessado: o adolescente.

O encerramento das atividades de profissionalização básica da Gráfica-escola para adolescentes que cumpriam a medida de liberdade assistida, a reformulação do curso para o atendimento dos adolescentes que cumpriam a medida de semiliberdade, como também a transferência para o complexo educacional da Rua do Hipódromo (Cadeião), são motivos destacados como

negativos por dois instrutores.

A reformulação do curso ocorreu no final de 2002 e foram entendidas pelo conjunto dos trabalhadores da Gráfica-escola como uma atitude “politiqueira” envolvida por oportunismo eleitoral, representadas por pessoas desinteressadas em ouvir e viabilizar as propostas de melhorias daqueles que viviam realmente o “chão da gráfica”.

Nessa direção, o entrevistado IN-3 questiona a falta de empenho das parcerias no cumprimento das suas responsabilidades junto ao projeto e ressalta, também, como negativo o individualismo de pessoas que não se envolveram com as propostas e objetivos do Projeto Gráfica-escola São Paulo:

“[...] Pessoas negativas que vieram para o projeto e só procuravam o lado individualista e não procuravam colaborar com os objetivos da Gráfica-escola, porque a gráfica tinha uma meta, cada dia tínhamos os 60 meninos e devíamos ensinar a todos até o final do curso. Então tinham aqueles que diziam: ‘*eu não estou nem ai com esses meninos! – eles são ladrões!*’”. (Profissional IN-3)

Todos os instrutores consideraram extremamente negativo o fato do Projeto Gráfica-escola São Paulo não ter conseguido o êxito esperado com todos os adolescentes, já que alguns voltaram para o mundo do crime ou para as drogas, e outros, até morreram.

Os entrevistados do corpo técnico e da coordenação afirmam como aspectos positivos da sua participação na Gráfica-escola São Paulo a diversidade profissional no cotidiano com os adolescentes, que constituiu em experiências ímpares nas suas carreiras profissionais.

Entre os entrevistados técnicos, dois profissionais enfatizam o envolvimento, incentivo e co-responsabilidade das famílias como determinantes para o sucesso do adolescente na Gráfica-escola São Paulo. As ações desenvolvidas refletiram em mudanças percebidas no convívio social dos adolescentes, como afirma CT-1: “[...] *com o passar do tempo os próprios adolescentes se valorizavam*

mais, acrescentando a isso, os valores do respeito mútuo e da confiança entre todos os envolvidos no projeto. Estas ações se demonstraram muito eficientes na formação do adolescente”.

Notou-se que a prática de atitudes mais solidárias no convívio familiar, com os amigos, na escola e dentro da Gráfica-escola colaborou para que os adolescentes pudessem acreditar com mais consistência nas possibilidades reais de mudanças para a sua vida e percebessem mais a presença do “outro”.

O entrevistado CT-3 na função de coordenador da Gráfica-escola analisa os resultados positivos em dois momentos:

Primeiramente, analisa como um resultado positivo para o Projeto Gráfica-escola São Paulo a premiação concedida pela Associação dos Dirigentes de Vendas do Brasil (ADVB) como Projeto Revelação de 2002. Concorreu com várias entidades e projetos solidificados no Estado de São Paulo, como o “Projeto Guri” e a “Fundação ABRINQ”, como relata:

[...] A primeira experiência positiva dos resultados do Projeto Gráfica-escola São Paulo foi a mais saudável e mais inebriante, vamos assim dizer, pois foi após um ano de Gráfica-escola, trabalhando somente com adolescentes oriundos de LA, que ganhamos um prêmio da ADVB no salão Simon Bolívar, no Memorial da América Latina. Este dia foi a consagração do Projeto Gráfica-escola da nossa obra social, conseguimos ser agraciados com esse prêmio; é um reconhecimento enorme porque, até então, não havia ninguém e nenhuma entidade ou organização não-governamental (ONG), ao nível municipal, estadual, ou federal, que desenvolvesse projetos do porte com adolescentes em LA”. (Profissional CT-3)

Noutro momento, para o entrevistado CT-3 a sistemática didático-pedagógica e disposição de ouvir da equipe, acompanhados da convicção da construção de um grande feito para os adolescentes em situação de conflito com a lei, contribuiu para que todo o corpo técnico e a coordenação refletissem as próprias vidas, como demonstra a afirmação:

“[...] Com os meus quinze anos de FEBEM, a partir de 2001, o que mais ficou marcante, foi o fato de que, até então era uma pessoa que valorizava somente o lado material das coisas, preocupava-me apenas comigo mesmo. A minha atenção era mínima até para com os meus entes queridos. Era um homem voltado a não discutir, a não ouvir ninguém. Então, você passa a ter um convívio diário com esses garotos, você passa a adquirir novos valores. O valor principal foi a humildade de calar-se enquanto os adolescentes estão falando com você e aprender a ouvi-los”.

“[...] Passei a ouvir mais as pessoas, a dialogar mais e, como coordenador, afirmo que continuo muito motivado para trabalhar com esse público adolescente e a lutar para que o sistema de LA permaneça dentro da fundação e do Projeto da Gráfica-escola São Paulo”. (Profissional CT-3)

Também para os entrevistados do corpo técnico do projeto a marca registrada do Projeto Gráfica-escola São Paulo presente até os dias atuais é constituída pelo respeito, gratidão e pela solidariedade.

O corpo técnico e a coordenação do Projeto Gráfica-escola São Paulo, assim como os demais entrevistados, também fizeram menção aos aspectos negativos no decorrer do projeto e destacam:

- (1) A falta de materiais e insumos gráficos para a garantia do processo produtivo e a demora na manutenção das máquinas inviabilizou as programações das ordens de serviços e, conseqüentemente, o processo educacional, como afirma CT-1:

“[...] A falta de materiais e de manutenções preventivas em diversas máquinas, às vezes, inviabilizavam o trabalho dos adolescentes, mas, de qualquer forma, a gente sempre dava um jeito. Então tínhamos dezenas de dificuldades, quando quebrava uma máquina, dificilmente você tinha o conserto de imediato e isso atrapalhava muito, porque o setor tinha que ficar parado e os adolescentes ociosos”. (Profissional CT-1)

- (2) Internamente, a falta de articulação entre os parceiros inviabilizou muitas melhorias para o desenvolvimento do processo educacional e produtivo. Externamente, a falta de compromisso em garantir as condições mínimas para a efetivação do primeiro emprego ou de estágios para os adolescentes, ou de prejudicar uma simples visita a uma empresa, ou a abertura de contas bancárias para os adolescentes iniciantes, somaram negativamente na avaliação do projeto.

- (3) A incompatibilidade de objetivos das pessoas que estavam no cotidiano da Gráfica-escola, com quem estava na cúpula dos órgãos públicos e que respondiam pelo Projeto Gráfica-escola São Paulo eram gritantes. Estas situações com o tempo minaram os planos iniciais, provocaram as diversas contradições nos compromissos e encaminhamentos assumidos no processo produtivo, na seleção dos adolescentes e, em última instância, culminaram com a reformulação sumária do projeto.

Coincidência ou não, essas mudanças ou interferências que julgamos prejudiciais ao projeto ocorreram nos períodos eleitorais. Isto é, no final de 2002 (reformulação para o atendimento da semiliberdade), em 2004 (parceria com uma organização não-governamental) e 2006 (reformulação para atendimento em unidade de retenção) e, conforme crítica CT-3:

“[...] Como disse anteriormente, o meu sonho sempre foi que o Projeto Gráfica-escola pudesse ser expandido para outras cidades e outros estados. Enfim, que pudesse ter uma seqüência maior, porque não estamos no nosso trabalho diário lidando com política, com o lucro, não estamos lidando com dinheiro, nós estamos lidando com seres humanos que não têm nenhuma perspectiva de vida. Para os adolescentes a única oportunidade que poderia existir de fato seria com um projeto como a Gráfica-escola São Paulo, que foi pensado e voltado totalmente para o adolescente infrator. Essa é, infelizmente, a coisa mais negativa que houve com o projeto”. (Profissional CT-3)

4.3 Síntese dos dados apresentados⁵¹

"Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos".

Eduardo Galeano

"Não é porque certas coisas são difíceis que nós não ousamos. É justamente porque não ousamos que tais coisas são difíceis".

Sêneca

A síntese dos dados apresentados encontra-se dividida em cinco grandes eixos temáticos: a questão do trabalho, a questão da ética, a (re) criação de valores, a construção do processo pedagógico e a questão social como uma questão política, de forma a avaliar mais detidamente cada um dos temas com maior liberdade e aprofundamento.

4.3.1 A questão do trabalho

"O emprego é de natureza econômica enquanto o trabalho vem de dentro para fora; o trabalho é a expressão da alma, do ser interior. É singular para o indivíduo: é criativo. O trabalho é a expressão do Espírito que atua no mundo por nosso intermédio".

Matthew Fox⁵²

Ao depararmos com a História da humanidade percebemos que a prática do trabalho é parte integrante da vida cotidiana e nela se manifestam e se

⁵¹ Ousamos neste trecho do trabalho um recurso estético e retórico que complementa as reflexões sobre o tema central, a partir da introdução do pensamento de vários autores clássicos e modernos, de filósofos a escritores, de educadores a consultores atuantes no mercado de trabalho e nas organizações contemporâneas, e dos co-autores desta dissertação – alunos e profissionais do Projeto Gráfica-escola São Paulo –, de forma que o discurso (a citação, sem chamada marcada no texto) possa falar por si mesmo e promover uma reflexão paralela e para além das informações e investigação desenvolvida, atribuindo ao seu conteúdo também um caráter atemporal, pois as citações de Sêneca, Platão e Pitágoras, assim como as dos alunos e profissionais do projeto, expressam preocupações, reflexões e objetos de análise atuais e carentes de solução.

⁵² Citação disponível em www.nursingcare.com.br/lideranca.doc – Liderança: Mitos e Verdades. Acesso em 05 mar 2006.

constroem diversos conteúdos morais, pois todas as ações do homem, na medida em que se referem às relações humanas essenciais, têm um conteúdo moral que pode ser considerado. No entanto, podemos constatar que o dinamismo das transformações sociais e tecnológicas impostas pela sociedade contemporânea ao mundo do trabalho reflete diretamente nas vidas dos jovens trabalhadores e que o contexto de mudanças distorce aqueles valores éticos construídos historicamente, da mesma forma que (re) constroem outros que são determinantes para a sobrevivência de valores como a justiça, a dignidade, a solidariedade e a liberdade.

Conforme as reflexões de Heller (1977), o homem se faz através do trabalho, humaniza a natureza e a si próprio, cria o seu próprio ambiente e passa a ser um componente orgânico dentro da sociedade e um resultado da atividade humana, pois a humanização efetiva começa no momento em que o homem se apropria da produção do seu mundo, do seu modo de ser (*ethos*) e das suas necessidades, ou seja, através do trabalho as ações humanas tornam-se objetivas, constituindo-se em um dos fundamentos das suas intenções, dos seus projetos e dos seus domínios sobre a natureza e sobre si mesmo.

A produção da vida social tem como base as necessidades humanas. As pessoas para satisfazerem as suas necessidades precisam desenvolver uma atividade fundamental que é trabalhar e pelo trabalho o homem se produz e reproduz e, conforme Barroco (2000:45), *“estabelece relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, por isso, ele é uma atividade social, cuja realização cria valores e costumes, cria cultura e a própria história”*.

O trabalho é, portanto, uma atividade social cuja prática cria valores, costumes, bem como as condições de realização do ser humano e, a partir da sua *práxis*, o homem transforma a natureza, a si mesmo e aos outros homens, ou seja, é através da sua aproximação com o trabalho que o homem desenvolve a sua capacidade criadora, humanizando a natureza e a si mesmo, o que torna o trabalho uma atividade criadora e, deste modo, algo valioso, porque responde a uma necessidade especificamente humana.

O homem na sua essência histórica é criador de projetos. Tal fato

garante a evolução humana e reflete no conjunto das transformações implementadas pelas suas ações concretas sobre a natureza. No Projeto Gráfica-escola São Paulo, por exemplo, quando um adolescente tem um sonho e busca nele uma realização de felicidade, ele está manifestando a sua essência histórica, ou seja, realizando projetos.

O aspecto ideológico vigente e que permeia as atuais relações de trabalho na sociedade evidencia uma concepção liberal burguesa, uma visão de trabalho e de mundo onde são destacados os elementos do êxito individual, da crença na força de vontade como fonte de sucesso e de uma forte integração ao universo do trabalho. Por conseguinte, o trabalho é associado, conforme Colbari (1995:225), a uma “[...] *fonte de afirmação e reconhecimento do homem no interior do seu grupo familiar. Ser bem-sucedido na profissão significa ter a competência para garantir a segurança material da família e ser um bom exemplo para os filhos e para a comunidade*”.

A concepção liberal, haja vista as premissas citadas, perpassa pela dimensão do esforço individual, do sacrifício, da luta e se apresenta como missão e uma fonte de dignidade. É o trabalho que externaliza o desejo do indivíduo de ser útil a uma coletividade, apropriar-se de seu futuro e dar sentido à existência humana, ou seja, ele representa “tudo”.

De modo específico no Projeto Social Gráfica-escola São Paulo, a concepção da ideologia liberal burguesa, encontra-se presente em diversos posicionamentos, posturas e encaminhamentos desenvolvidos, pois o valor do trabalho pauta-se no direito de obtenção material para as necessidades básicas à sobrevivência e para a manutenção das condições mínimas e dignas de vida, conforme pode ser observado através das opiniões de adolescentes, instrutores e técnicos, os quais apontam a força de vontade como responsável pelo progresso e sucesso do trabalhador.

Esse princípio é mais um reforço à concepção de trabalho preestabelecida pela ideologia liberal quando valoriza a associação do êxito da vontade de vencer e a motivação de qualidades morais, pessoais e intelectuais

como peças de uma engrenagem capaz de construir uma carreira profissional sólida e duradoura.

No processo de um tipo de atividade produtiva percebemos que o trabalhador é educado para o trabalho fragmentado e dividido. A Gráfica-escola São Paulo quando oferece ao adolescente a oportunidade de participar de rodízios de produção, entretanto, possibilita o conhecimento do “todo”. Tal fato representa o despertar para uma compreensão do sistema produtivo, enquanto soma dos esforços de todas as pessoas envolvidas e germina uma percepção de trabalho que valoriza o coletivo em detrimento do individualismo.

Apesar dos esforços empreendidos, da validade e importância do propósito desse projeto social, é necessário destacar que a formação técnica básica oferecida aos adolescentes da Gráfica-escola São Paulo é pequena perto das exigências do mercado de trabalho atual tão exigente e que os adolescentes que participam do projeto são vítimas de uma realidade social que desvaloriza quem produz a riqueza, é injusta na distribuição da renda e marginaliza parte dos trabalhadores, em especial, nos setores pobres da periferia da cidade de São Paulo, onde milhares de jovens convivem com a violência e a falta de oportunidades no mercado de trabalho.

Em acréscimo, os desdobramentos das mudanças radicais em curso no mundo do trabalho alicerçam a constituição de uma realidade social na qual milhões de adolescentes em idade produtiva se encontram longe de integrar um posto de trabalho. Para estes jovens sem perspectivas de vida, de trabalho e das possibilidades concretas de “sonhar”, a contravenção e a situação de conflito com a lei que presenciamos, tornam-se inevitáveis.

“[...] eu acho que todos devem ter uma oportunidade. Se as pessoas dessem oportunidades seria diferente; porque o que falta hoje é isso, falta um empurrão, não um empurrão só para mostrar na televisão, só para mostrar para a polícia, mostrar para a mídia. Mas um empurrão de verdade, uma força que não acabe, um empurrão que fique aí para valer e continue sempre”.

Aluna A-6

4.3.2 A questão da ética

Conforme Barroco (2003), a ética pode ser considerada uma *práxis*, algo que só é possível existir através da ação criadora do homem, isto é, ela concebe uma liberdade humana: a capacidade essencial do homem de agir, tendo como referência a escolha, a transformação, a capacidade de projetar-se e de criar novas necessidades, ou seja, a liberdade como capacidade humana é o fundamento da ética, pois agir com liberdade é poder escolher com consciência as alternativas e ter condições objetivas para viabilizá-las. Ainda de acordo com a autora, existem possibilidades de se fazer escolhas, onde certos valores podem ser afirmados ou negados, algum modo de ser pode facilitar ou não a adesão aos projetos coletivos e solidários.

Os resultados das ações humanas são construídos e compartilhados nas suas relações com os outros homens, o que faz com que os fundamentos da ética sejam sociais e históricos e revestidos de um valor (significado). Com isso, apreendemos que é através do trabalho que se dá a intervenção consciente e intencional dos homens na sociedade, sendo ele o “primeiro pressuposto da existência humana e de toda sua história”.

A partir das experiências compartilhadas na Gráfica-escola São Paulo, podemos perceber que a maioria dos instrutores e adolescentes não tem uma reflexão crítica ou uma concepção analítica sobre o trabalho. No entanto, compreende, mesmo que ingenuamente, que o trabalho é “*tudo*” nas suas vidas e interfere diretamente na garantia dos seus direitos, da dignidade e do respeito social.

“[...] sem trabalhar ninguém é nada. E eu gosto de trabalhar. Trabalhar para mim é tudo, porque hoje em dia se não trabalhar a pessoa não tem nada; se não trabalhar não tem como sobreviver”.

Aluno A-2

O universo da Gráfica-escola São Paulo (re) afirma a premissa de que o trabalho tem historicamente uma representação muito significativa na vida dos adolescentes e dos adultos aposentados, os quais têm em comum a exclusão social

proporcionada a estes grupos. Inclusive, nas entrevistas mensuramos que o trabalho tem um significado marcante na vida dos meninos (as), pois representa a possibilidade de um passo rumo ao futuro. Este princípio referenda a ideologia burguesa presente nos posicionamentos dos adolescentes, mas deixa implícito que também é um lugar onde se convive e se cresce como pessoa e com as outras pessoas.

De posse da fundamentação ofertada pela obra de Barroco, concebemos a Ética numa perspectiva baseada na teoria social de Marx e construída no movimento materialista histórico e dialético *“frutos das relações sociais de produção econômica, pois somos o que as condições materiais nas relações sociais de produção nos permitem ser e porque a construção da sociedade capitalista depende das ações concretas dos seres humanos e da compreensão das suas contradições”*. A Ética pode ser entendida, portanto, como a referência de valor que estabelece os principais parâmetros das relações individuais e coletivas dentro da sociedade.

Na opinião de dois dos adolescentes entrevistados a convivência com a diversidade na Gráfica-escola ensinou-lhes que é necessário sonhar, mas que a realidade concreta implica em lutar e se responsabilizar pelos seus atos e resultados da conquista ou do fracasso. Isso significa que devemos nos reconhecer causadores do mal ou do bem que fizemos e de suas conseqüências, ou seja, devemos levar a sério a nossa liberdade porque ela tem efeitos que, depois de produzidos, não podem mais ser apagados. Desta forma, devemos agir na sociedade não somente com liberdade, mas também com responsabilidade.

Os instrutores entrevistados analisam que para alguns adolescentes os seus sonhos extrapolam as situações imediatistas e meramente consumistas. O sonho imediato deste grupo de adolescentes é ter primeiro a liberdade definitiva e solucionar os problemas com a justiça, pois a liberdade representa a conquista necessária para a realização dos seus sonhos.

Os entrevistados do corpo técnico e da coordenação confirmam que a escolha por aprofundamento da diversidade profissional no cotidiano do projeto

constituiu uma experiência ímpar nas suas carreiras e dois dos entrevistados técnicos ressaltam que o envolvimento, o incentivo e a co-responsabilidade das famílias foram determinantes para o sucesso dos adolescentes na Gráfica-escola São Paulo.

A exemplo, as ações desenvolvidas refletiram em mudanças observadas no convívio social dos adolescentes e, de acordo com os entrevistados, verificou-se que as atitudes mais solidárias no convívio familiar, com os amigos, na escola e dentro da Gráfica-escola colaboraram para que os adolescentes pudessem acreditar com mais consistência nas possibilidades reais de mudanças para as suas vidas e percebessem mais a presença do “outro” nas suas relações sociais.

A experiência do cotidiano do Projeto Gráfica-escola São Paulo comprova que é possível andar na contramão do sistema capitalista e construir valores éticos na direção da humanização, pois a solidariedade, o amor e a confiança são valores que emergem do cotidiano e tornam-se referências para que os adolescentes percebam as suas virtudes e defeitos, bem como para que busquem no auto-respeito e dignidade as forças necessárias para implementarem novas alternativas para as suas vidas.

Os valores éticos (re) construídos no universo do cotidiano da Gráfica-escola São Paulo têm as suas interfaces nas ações de toda a equipe. Visam resgatar e socializar as razões e perspectivas de vidas para que os adolescentes em situação de conflito com a lei sobrevivam conscientes e com responsabilidade dentro da sociedade.

De acordo com Barroco, deve-se considerar que “[...] *a reflexão ontológica supõe a suspensão da cotidianidade, visa sistematizar a crítica da vida cotidiana para além da necessidade voltada exclusivamente para o eu*”.

Com base nesse pressuposto, reafirmamos o posicionamento da adolescente A-6 que destaca as virtudes de se acreditar na capacidade de transformação individual, no valor do trabalho e na importância das posturas dos companheiros de trabalho como fatores determinantes para uma reflexão crítica para

a sua vida, além da cotidianidade:

“[...] passei a sentir que sou uma pessoa boa, sentir que sou diferente e que estou diferente. Eu divido a minha vida assim: acredito que renasci várias vezes. Eu era uma Josi, depois fui outra Josi na Gráfica-escola e agora sou outra Josi melhor ainda, entendeu?”

“[...] Então eu renasci várias vezes numa só vida, entendeu? É uma coisa bem legal! Porque você vai tirando tudo como uma experiência para a sua vida. Acredito que tudo me ajuda, tudo o que passei de bom e de ruim. Agradeço a Deus todos os dias”.

Aluna A-6

No universo da Gráfica-escola São Paulo convivemos com as angustias, tristezas, medos, dúvidas e com novas experiências de vida. Estas funcionam como um “juízo” para todos os adolescentes e para a equipe de trabalho. Constatamos que de forma dinâmica e permanente ocorre um processo dialético de (re) criação de valores éticos, de consciência da realidade, de escolhas, de reconhecimento, de liberdade e de responsabilidades. A perspectiva da ética no projeto é de uma “vida boa” para e com o outro. A esperança no sentido de unir forças e ir atrás e não desistir jamais está presente nas entrevistas de diversos atores do projeto.

É a esperança de felicidade que coloca as pessoas na posição de agente. O respeito é colocado na perspectiva de ser capaz de olhar para traz, pensando numa ética coletiva, olhando para traz para ver se não ficou ninguém de fora.

“[...] O meu sonho é esse: lutar pelos meus objetivos, pois lutando eu sei que vou conquistá-lo. Vou conquistando aos pouquinhos, com isso vou sempre aprendendo... Não tenho um limite para o meu sonho, mas conforme os dias vão passando, vou idealizando algo melhor para mim e sei que a minha felicidade já está vindo”.

Aluno A-1

Através das respostas obtidas durante a pesquisa, torna-se necessário ressaltar, observamos que o compromisso ético está voltado para a orientação dos adolescentes em melhorar a sua situação de vida, respaldando os valores dominantes na sociedade. As entrevistas mostram o quanto é difícil a

efetivação dos valores éticos que se comprometam com a liberdade individual e no âmbito da universalização dos direitos e dos compromissos com a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Como educador no Projeto Gráfica-escola São Paulo sinto-me honrado em participar deste grande feito. O trabalho do educador está em transmitir o conhecimento. Porém, penso que alguém só pode transmitir o conhecimento se acreditar firmemente que é uma riqueza em si e que o fato de ter esse conhecimento o torna mais rico. O conhecimento tem que ser uma ferramenta de liberdade coletiva, ferramenta para um mundo melhor, não apenas para a obtenção de um emprego e a liberdade tem que ser construída com os sujeitos (adolescentes) a partir de uma realidade concreta, a partir de opções de escolha.

4.3.3 A (re) criação de valores

“O homem, só o homem, é a fonte de valores. Porque é por ele que os valores passam pelo crivo do questionamento. O valor é uma criação do homem já que é o homem que atribui razoabilidade ou sentido ao mesmo”.

Otaviano Pereira⁵³

Cada sociedade tem a sua dinâmica própria para intensificar ou não a capacidade de construção e (re) construção de um conjunto de *ethos* e o valor tem uma objetividade que somente existe em função de um sujeito que é o homem, que é um ser histórico que cria e (re) cria valores que são humanos. Os valores são, portanto, construções sociais e podemos afirmar que existem (re) criações de valores à medida que existe qualquer interferência do homem com a perspectiva de dar um significado à realidade em que ele vive.

A essencialidade histórica do *ethos* do trabalho mostra-nos que o indivíduo encontra-se numa relação ativa com o mundo onde vive. Por ocasião do seu nascimento, o homem é inserido em um mundo já existente e, que independente

⁵³ PEREIRA, Otaviano. Moral revolucionária: Paixão e Utopia.

dele, apresenta-se “constituído”. Ao considerarmos o dinamismo da sociedade contemporânea, é na vida cotidiana que o homem objetiva-se, isto é, formula o seu mundo e a si mesmo, se adapta, educa, aprende e (re) cria o seu modo de vida.

O estudo realizado sobre a prática desenvolvida pela Gráfica-escola revela a inferência do trabalho sobre a (re) criação de valores na direção da humanização, que é expressa no discurso dos profissionais e dos adolescentes, os quais reconhecem uma dinâmica de aprendizagem no cotidiano através do exercício do trabalho, dos problemas evidenciados no curso das atividades, tanto de ordem técnica (concretização das atividades e produção), de relações interpessoais, quanto de convivência com a diversidade representada pelas diferenças de idade, experiências e realidades sociais dos profissionais e adolescentes, que ao contrário do que se poderia crer, operou como um agente aglutinador e de interesse para ambas as partes, promovendo a integração da equipe e a disposição para o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Fundamentado na possibilidade de (re) criação de valores, o Projeto Gráfica-escola São Paulo foi concebido como um instrumento importante para que os adolescentes pudessem transcender as suas próprias necessidades e no cotidiano estabelecessem relações que construíssem vínculos de amizade e compromisso com os educadores.

Respeito, responsabilidade e trabalho em equipe (coletivo), confiança, força de vontade, humildade, amizade, convivência, conquista, dignidade, gratidão, mudança, verdade, solidariedade e liberdade foram os principais valores destacados pelos entrevistados como (re) criados pelo projeto através das atividades técnicas e das dinâmicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades básicas para a conscientização e cidadania dos adolescentes.

Esses valores são principalmente destacados pela coordenação e pelos técnicos do Projeto Gráfica-escola São Paulo, visto que o planejamento com os parceiros já preconizavam, desde a concepção do projeto, a (re) construção de valores.

“[...] Os valores ético-morais são os eixos mais importantes deste projeto, porque todo nosso

planejamento de trabalho mostrava-nos esse desafio desde o início.

[...] Acredito que para muitos adolescentes, a partir destas experiências, resgatávamos os seus valores pessoais e coletivos que existiam e estavam adormecidos dentro deles.

O que fazíamos era recriá-los, respeitando os contrastes do modo de vida dos adolescentes com os dos instrutores, das pessoas idosas com muita experiência de vida e profissional, os quais conviviam com a maior naturalidade com os adolescentes, que constituiu as ações mais importantes propostas pelo projeto”.

Profissional CT-2

A importância dessa constatação feita pelos entrevistados e, em especial relatada pelos profissionais envolvidos no projeto, é consubstanciada por Pereira (1983:54), cuja citação merece novo destaque pela relevância: “[...] o homem, só o homem, é a fonte de valores. Porque é por ele que os valores passam pelo crivo do questionamento. O valor é uma criação do homem já que é o homem que atribui razoabilidade ou sentido ao mesmo”.

Com isso, é necessário admitir que um dos atos fundamentais da vida do homem é a (re) criação de valores, que o comportamento moral é um fato humano e faz parte do cotidiano, e que tem um valor determinado para cada uma das suas ações. Desta forma, as construções dos referenciais sociais dos valores são edificadas nas relações interpessoais e através da prática e das relações de trabalho, à medida que o homem se constrói e constrói o modo de ser da sociedade e da sua cultura ao produzir e, mais, por intermédio de uma incessante dinâmica e fusão, é por elas – sociedade e cultura – (re) construído, (re) criado e modificado.

Com relação ao universo de adolescentes em situação de conflito com a lei inferimos que o modo como o indivíduo age e decide se manifesta sempre em relação a uma realidade concreta. Assim, os valores se formam sob a influência da participação do indivíduo na vida social e pode ser algo adquirido, modificado, (re) criado e dinâmico.

O projeto, que representa uma parte “micro” dentro do contexto descrito, apresenta diversos aspectos no seu processo pedagógico e no

compromisso da sua equipe que respaldam a presença de ferramentas que contribuíram para a (re) criação de valores éticos. As práticas desenvolvidas no processo produtivo com os senhores idosos e aposentados, a partir da construção de atividades coletivas, foram essenciais para que essa clientela se percebesse como pessoas capazes de transformar a sua realidade pessoal e, porque não, social. Nesta perspectiva emerge o desenvolvimento do processo pedagógico como primordial para a possibilidade de (re) criação de valores éticos a partir da prática do trabalho.

4.3.4 A construção do processo pedagógico

“[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em constantes conflitos, isto é, momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação, de construção e (des) construção, e, no entanto, de humanização e desumanização”.

*Marx e Engels*⁵⁴

De forma peculiar e focada, o processo pedagógico no interior da Gráfica-escola São Paulo mostrou-se dinâmico e construtivo, pois considerava as potencialidades inesgotáveis das pessoas e, especificamente, dos adolescentes em situação de conflito com a lei e dos senhores idosos aposentados. E mais, tornou-se essencial para que os adolescentes se percebessem capazes de transformar a sua realidade a partir do reconhecimento da prática do trabalho.

Constatamos também a partir das entrevistas que o trabalho coletivo tornou-se o alicerce das diversas e diferentes ações desenvolvidas no Projeto Gráfica-escola São Paulo. Buscamos em Antón Makarenko, o recurso teórico para elucidar a importância deste processo, “[...] *educar o ser humano é proporcionar-lhe perspectivas para a felicidade do amanhã*” (Capriles, 1989).

No nosso entendimento o projeto vai proporcionar para os adolescentes possibilidades e conquistas de oportunidades concretas para os seus “sonhos”.

⁵⁴ Marx e Engels em *A ideologia alemã* e em *O Capital apud Kuenzer* (1986:11).

No contexto de construção do Projeto Gráfica-escola São Paulo o trabalho coletivo, de acordo com o olhar da equipe, é a essência do processo educativo, pois compromete, responsabiliza e garante a interdependência entre as partes envolvidas, tornando-se um “organismo vivo” na (re) criação de valores éticos.

A premissa é discutida por Gramsci que apresenta uma concepção histórica e orgânica do processo educativo, que compreende que tudo é interligado e estritamente coordenado, a tal ponto, que a falha de um elemento, prejudica o todo. Inclusive, as experiências deste autor na área de educação permitiu-lhe propor a existência de uma “escola unitária” que seria, inicialmente, de cultura geral, humanista, formativa, equilibrando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o trabalho intelectual. O trabalho “vivo” do professor é destacado, então, como imprescindível na produção de resultados satisfatórios na escola.

A pesquisa, contextualizada no Projeto Gráfica-escola São Paulo, confirma-nos que quando a prática profissional se inter-relaciona com a vida e com a responsabilidade do trabalho coletivo é capaz de produzir conhecimentos e experiências que extrapolaram o processo produtivo, resgatando sonhos e expectativas de vida e justifica a (re) criação de valores éticos e societários na direção de humanização.

A equipe tem a consciência de que a educação profissional proposta não é um ato isolado da realidade dos adolescentes. Os profissionais compreendem que quando se educa, não se educa somente um grupo isoladamente, mas educa-se um todo, inclusive a si mesmo.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

Mandar e Ensinar Através do Exemplo

“Não há modo de mandar, ou ensinar mais forte, e suave, do que o exemplo: persuade sem retórica, impele sem violência, reduz sem porfia, convence sem debate, todas as dúvidas desata, e corta caladamente todas as desculpas. Pelo contrário, fazer uma coisa, e mandar, ou aconselhar outra, é querer endireitar a sombra da vara torcida”.

Manuel Bernardes⁵⁵

⁵⁵ BERNARDES, Manuel. In Luz e Calor. Citação disponível em: www.planetaneWS.com/news/2004/10255 – Liderança, mitos e realidade.

4.3.5 A questão social é uma questão política

“Nós humanos, somos culpados de muitos erros e muitas falhas, mas nosso pior crime é abandonar as crianças, desprezando a fonte da vida”.

Gabriela Mistral

Os recursos destinados às políticas sociais são otimizados com deficiência no Brasil. Isto ocorre porque os programas sociais não são medidos com eficácia e eficiência, nem os planejamentos em andamento respondem aos interesses dos mais necessitados. A afirmativa aponta para a opção de uma política governamental brasileira que no campo ideológico reafirma a prática “neoliberal” combatida durante décadas.

Atualmente, contudo, observamos um processo de desqualificação das propostas dos setores dos movimentos sociais e a incorporação pelo governo da idéia de que a chave para a resolução da histórica “dívida social” encontra-se no crescimento econômico. No entanto, *“é importante observarmos que é necessário conjugar o crescimento com uma ampla e eficiente política de desconcentração da propriedade para que se torne viável uma política de redistribuição de renda, e nenhum passo nesta direção foi minimamente ensaiado e/ou projetado”* (Netto, 2004:15).

O autor considera que para o conjunto dos trabalhadores está colocado mais um grande desafio, o qual aponta para a (re) construção de uma nova forma de se fazer política e apresenta alguns obstáculos para a retomada da empreitada dos movimentos sociais rumo ao enfrentamento da questão social, de onde destacamos que *“o primeiro está representado pela disseminação, na última década, de uma cultura associativa inteiramente despolitizada e despolitizadora que retira a centralidade do Estado no enfrentamento da ‘questão social’ e credita sua solução à sociedade civil e a autonomia das suas organizações e as suas intenções solidárias”* (Ibid, 20).

Considero importante analisar a questão social no contexto das políticas sociais, pois atualmente são constantes as violações dos direitos universais

e a ausência de controle social da administração pública. Presenciamos, como afirma-nos Vieira (2004), uma barganha política da soberania do cidadão pela soberania do consumidor, ao observarmos que o núcleo das políticas sociais passa a ter uma aproximação freqüente com o *“funcionamento e a capacidade de compensar as falhas do mercado, a reprodução das relações sociais, a transformação dos trabalhadores não assalariados em trabalhadores assalariados, ao agravamento dos conflitos de classes, etc.”* (Vieira, 2004:13).

Num outro patamar, as mudanças econômicas que atingem as sociedades latino-americanas têm a capacidade de transformar os anseios da conquista de dignidade e justiça social somente em intenções de políticas sociais, ou seja, *“[...] sem o objetivo de intervenção significativa, levando a um processo de mercantilização dos serviços públicos, dá-se a transformação dos serviços sociais que eram direitos sociais e representavam e asseguravam as mínimas condições de vida para as pessoas. Tais direitos transformaram-se em mercadorias, em serviços vendidos no mercado”* (Vieira, 2004:70).

Na concepção neoliberal, a pobreza não constitui uma violação dos “direitos universais, insensatez, crueldade ou dominação”, mas na falta de aptidão pessoal que tem desdobramentos na exclusão do mercado de trabalho e consumidor.

Ainda com referência à obra teórica de Vieira, constatamos que o Estado é apresentado pela ideologia do mercado livre como um regulador e disciplinador para os pobres, protetor e socializador para os ricos. As práticas neoliberais são expressas através da implementação de políticas e planejamentos “minimalistas”, onde se estabelece um contrato e se impõe uma contrapartida, que se tornou o elemento central para o aprofundamento da desigualdade.

As atuais políticas públicas estão engendradas em programas assistencialistas e estanques que mantêm determinadas aparências, escondendo a verdadeira face da desigualdade social e o caráter compensatório e manipulativo dos projetos sociais.

As políticas sociais não são prioridades efetivas dos órgãos governamentais, elas são apresentadas para a sociedade como projetos aparentemente viáveis, mas não apontam para a essência do problema. Contudo, são reforçadas com práticas de atividades cidadãs, solidárias e voluntárias, as quais não transformam as estruturas econômicas e sociais, mas ratificam valores, compromissos e atitudes políticas vitais ao sistema capitalista na viabilização dos projetos neoliberais.

“[...] não sei se posso colocar desse jeito, mas tenho uma sensação maior de que esses adolescentes são vítimas de alguns fatores de responsabilidade familiar e de políticas públicas (ausência de políticas públicas), assim como da falta de investimento na educação por carência de recursos materiais. Por fim, a mídia estimulando exacerbadamente o consumo a todo custo, isto tudo, de alguma forma, somado à falta de respaldo e apoio familiar, propicia inegavelmente uma situação em que o adolescente acaba transgredindo e entrando em conflito com a lei”.

Profissional CT-2

“Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido”.

Arthur Lewis

No contexto do Projeto Gráfica-escola São Paulo, internamente, a falta de articulação entre os parceiros inviabilizou muitas melhorias para o desenvolvimento do processo educacional e produtivo e, no âmbito externo, a falta de compromisso em garantir as condições mínimas para a efetivação do primeiro emprego ou de estágios para os adolescentes, de prejudicar a realização de uma simples visita a uma empresa ou a abertura de contas bancárias para os adolescentes, somaram negativamente na avaliação do projeto. Desta forma, a Gráfica-escola São Paulo, em função da condição narrada, caracteriza-se como um projeto estanque, “politiqueiro” e focal, como observado na avaliação de diversos entrevistados.

“[...] Esse era o objetivo e o compromisso que nós tínhamos com os alunos: garantir aos nossos (as) garotos (as) um curso profissionalizante básico que pudesse dar um futuro melhor e, no término deste, arrumar um emprego para ter condições melhores de vida”.

Profissional IN-5

“[...] Não sabemos se a falha é nossa ou da direção da escola (referindo-se a coordenação das parcerias), foi impossível garantir aos adolescentes que pudessem sair do curso com a carteira assinada, ou pelo menos, que tivessem a oportunidade em outras escolas ou serviços, ou em outras atividades que dessem continuidade. Esta falha realmente aconteceu”.

Profissional IN-2

Mesmo se considerarmos que não existe uma prioridade de investimentos palpáveis para o setor da população onde encontramos a maioria dos adolescentes em questão e que seja reforçada uma postura ideológica que propaga que esta clientela representa um investimento nulo, bem como que os adolescentes em situação de conflito com a lei são irrecuperáveis ou, ainda, um “caso perdido”, o Projeto da Gráfica-escola São Paulo vem demonstrar, apesar de todas as suas dificuldades, que a (re) criação de valores éticos a partir da experiência do trabalho produtivo e instruído por trabalhadores aposentados do ramo gráfico pode ser uma alternativa viável e decisiva para a recuperação destes adolescentes.

“[...] Para as pessoas lá fora, esses garotos passam a idéia de que são viciados, ladrões e problemáticos. E quando passam para dentro da oficina, já se modificaram pela sua humildade; porque o respeito que passaram a ter conosco e o interesse pela profissão que passaram a ter dentro do ambiente da Gráfica-escola superou as nossas expectativas; eles começaram a ver com outros olhos até as dificuldades no seu ambiente de vida, enquanto que no trabalho sempre mostravam o respeito e a força de vontade de aprender e de ver a vida diferente”.

Profissional IN-2

“[...] eu acho que ensinei as pessoas a pensar diferente quanto à FEBEM, quanto aos menores infratores, quanto a esse tipo de pessoa, porque lá tinha meninos e meninas. Então eu acho que para menino é feio, para uma menina é muito mais feio ainda; as pessoas criam aquela visão negativa de nós. [...] Deve ser um horror, todo mundo maloqueiro, um bando de vagabundos, devem ser pessoas que não prestam. Mas eu acho que todos devem ter uma oportunidade. Se as pessoas dessem oportunidades seria diferente; porque o que falta hoje é isso...”

Aluna A-6

Acreditamos que o desenvolvimento da Gráfica-escola, ainda que uma experiência “micro”, pode contribuir com políticas públicas que elevem a condição de vida, trabalho, sonho e felicidade de adolescentes oriundos da classe

trabalhadora, os quais, como já mencionado, são vítimas de ações sistêmicas que discriminam e tratam gente como uma “espécie” – resultado de uma barbárie já estigmatizada e promulgada na realidade social pelas ações do sistema capitalista com uma roupagem globalizante e neoliberal.

“[...] Ensinei várias coisas, principalmente aos instrutores que estavam lá, (referindo-se ao processo de aprendizagem e que faz menção ao preconceito) que no começo tinham até um certo receio, pelo fato dos moleques serem da FEBEM. Ensinei para eles que o preconceito não leva a nada. Tem que dar sempre uma primeira chance, uma oportunidade para a pessoa mostrar que não é assim, porque todo mundo erra e todo mundo é ser humano”.

Aluno A-2

A partir da pesquisa realizada podemos observar que os resultados até o momento, tendo em vista os objetivos propostos, foram bastante positivos, mas é importante ressaltar o fato de que eles são aproximativos em relação ao objeto estudado. Porém, os conhecimentos, apesar das suas limitações de alcance, foram produzidos com o propósito de colaborar com gestores e coordenadores de programas e projetos sociais, bem como com educadores e pesquisadores, a fim de promover a reflexão e a (re) construção de práticas, concepções e valores democráticos para o eficiente exercício da justiça e dos direitos sociais.

O objetivo pretendido era conhecer as concepções éticas e políticas que intervêm nas práticas dos parceiros que atuam no cotidiano da Gráfica-escola São Paulo e avaliar o processo didático-pedagógico coletivo. A despeito de todos os problemas identificados e apontados pelos profissionais e adolescentes, consideramos que muitos são os resultados positivos e grandes foram os ganhos para todos os que se envolveram nesta proposta de trabalho.

A pesquisa evidencia que para a maioria dos adolescentes foi importante o fato de terem saído da rotina de constantes situações de conflitos com a lei, pois constituía numa aflição e medo permanentes. Depois do ingresso na Gráfica-escola São Paulo e, principalmente após o desenvolvimento de uma aprendizagem profissional básica, pode-se observar uma mudança qualitativa de postura e atitudes frente à realidade em que viviam.

“[...] Foi muito importante para mim, porque foi um passo dado que se aprofunda num lado profissional para arranjar um caminho a seguir na vida, trabalhar e conseguir um objetivo. Foi muito bom ter participado do projeto, também aprendi muitas coisas que eu nunca tinha em mente aprender”.

Aluno A-1

Pode ser mencionado como ganho de valor econômico para os adolescentes e suas famílias a obtenção de benefícios de alimentação, transportes e assistência médica. A bolsa de ajuda de custo não representava somente um adicional financeiro para as famílias, mas, na maioria das vezes, a única fonte de renda.

Os profissionais instrutores e técnicos são unânimes em considerar o fato de que os meninos e meninas apresentaram uma mudança significativa de comportamento, postura e atitudes durante a participação nas atividades do projeto, com os pares, com os profissionais e consigo mesmo, aspectos que credenciam os resultados positivos do projeto.

“[...] O respeito é o que eu trago comigo até hoje. Essas pessoas, meus amigos e os companheiros de curso, me ensinaram a agarrar tudo na vida com fé, porque futuramente vai me ajudar. Está me ajudando hoje, porque hoje eu sei trabalhar”.

Aluno A-2

“O importante da educação é o conhecimento não dos fatos, mas sim dos valores”.

Dean William R. Inge

A maioria dos instrutores demonstrou, inicialmente, ter uma visão da ação do trabalho ainda voltada para as concepções “tomistas”, isto é, “fazendo o bem sem olhar a quem...”. Isto se diferenciou quando foi priorizada a prática do trabalho coletivo, pois a partir das trocas de experiências profissionais e de vida ficou nítido que a relação estabelecida com os adolescentes promoveram a construção de valores como o respeito, a amizade e a solidariedade, dentre outros, e transformaram os seus sonhos em possibilidades concretas de “dias melhores”.

A relação de aproximação e de parceria entre a família e o Projeto

Gráfica-escola São Paulo é explicitada no discurso de instrutores e técnicos quando colocam a importância do valor e do peso da Gráfica-escola em suas vidas, bem como quando analisam as impotências, as fragilidades, as discriminações e a ausência de oportunidades de emprego impostas para adolescentes em idade produtiva pela sociedade.

O Projeto Gráfica-escola São Paulo é avaliado positivamente pelos usuários e participantes, mas também é digno de diversas críticas. Para exemplificar, citamos a falta de materiais e insumos para a garantia do processo produtivo na gráfica, inviabilizando o trabalho e provocando a ociosidade responsável pelas situações de desconfortos e conflitos; a demora para a manutenção dos maquinários; o curto período do curso; a presença de situações de indiferença e discriminações; ausência de uma continuidade do projeto; a inexistência de um mecanismo de acompanhamento pós-projeto e a falta de empenho e de articulação das instituições parceiras.

A apresentação de críticas e dificuldades no processo feitas pelos profissionais instrutores, técnicos e adolescentes, aponta, por um lado, para os limites do Projeto Gráfica-escola São Paulo manifestados na falta de recursos, morosidade e falta de vontade política e, por outro, para a ignorância, a miséria da periferia da cidade de São Paulo, o conformismo, ou mesmo para o comodismo e exploração de muitos atores sociais que sobrevivem às custas do cotidiano de adolescentes em situação de conflito com a lei.

Os contextos da realidade apresentada são explicitados a partir de vários fatores, dentre eles, a prática histórica de programas sociais e, de modo específico, as recentes conquistas no campo da criança e do adolescente garantidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, embora este já se mostrando em processo de desgaste, bem como a partir da realidade originada pela desestruturação familiar e pela falta de perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Um ponto se destaca em meio às situações de críticas e de conflitos que envolvem a Gráfica-escola São Paulo: a participação irrestrita do adolescente no processo produtivo e da família no acompanhamento e co-responsabilidade. Com

isso, quebra-se o silêncio e desmonta-se um mito de que os usuários de camadas pobres não têm condições de participar e de avaliar porque não falam, não criticam e são incapazes de fazer análises e reflexões quando são solicitados.

“[...] A importância maior que vejo nesse projeto é a valorização e a melhoria da auto-estima, porque os adolescentes conheceram pessoas que acreditaram neles. Muitos conseguiram enxergar o seu trabalho numa produção e ver concretamente que poderiam acreditar em si mesmos. A família passou a confiar mais nesses adolescentes, outras pessoas que também não os conheciam passaram a acreditar e confiar que eram capazes de fazer algo de bom ou de positivo.

Então, eu considero que é o ponto principal a questão da valorização pessoal, deles serem capazes de superar as opiniões que os consideram como adolescentes imprestáveis, que só sabem roubar ou que passaram pela FEBEM. Este é um estigma muito forte para ser superado na vida destes meninos (as)”.

Profissional CT-2

É demonstrada a todo o momento que a participação da família é condição fundamental para que a esperança possa aparecer em meio às adversidades e os adolescentes tenham motivos concretos para vislumbrar uma vida melhor.

O estigma de que os adolescentes em situação de conflito com a lei são pobres, carentes, sem direitos, que são pessoas negativas, que nada têm e nada podem oferecer e que são incapazes de se ressocializarem em projetos como o da Gráfica-escola São Paulo representa um patrimônio extremamente autoritário e perverso que inviabiliza a construção de sujeitos livres.

CAPÍTULO V
CONSIDERAÇÕES FINAIS...
SUBSÍDIOS PARA NOVAS E CONTÍNUAS REFLEXÕES

“Liberdade é uma possibilidade de ser melhor, enquanto que escravidão é a certeza de ser pior”.

Albert Camus

Capítulo V

Considerações finais...

subsídios para novas e contínuas reflexões

No contexto enunciado pela pesquisa, é essencial considerar, em princípio, que a liberdade se afirma, portanto, como uma prática democrática que dê sustentação aos processos societários de luta, de negociação, de controle social e de vivência sócio-histórica que permita o respeito ao indivíduo e ao coletivo, que tenha como essência a solidariedade e a justiça social e que na sua essência (re) construa valores ético-morais na direção da humanização.

É perceptível nos discursos dos meninos (as) participantes do projeto e autores de ato infracional a presença do ideal de que a família é algo importante. Esta compreensão é contraditória, na medida em que a maioria dos entrevistados apresentaram sérios problemas relacionados à convivência familiar, então, observa-se que, quando não estão se referindo à família de origem, voltam-se para o projeto de construir a sua própria família num futuro bem próximo e concreto.

Nas entrelinhas das entrevistas é demonstrado que existe um processo de acirramento que é crescente na sociedade. Este processo desdobra-se na pobreza e na miséria que são conseqüências visíveis de uma estrutura social, política e de um modelo de desenvolvimento desigual assegurado por um Estado autoritário que conduz o sistema capitalista a um processo de rearranjo.

A realidade de milhões de adolescentes em situação de conflito com a lei deixa claro para o poder público a existência da destituição dos direitos como conseqüência da ação do Estado neoliberal. No contexto formulado, os projetos sociais desenvolvidos com essa clientela constituem um campo bastante fértil para desafiar a ação profissional, o conhecimento e a prática social e política.

A superação da problemática específica do adolescente em situação de conflito com a lei, assim como das políticas públicas e da justiça social é da responsabilidade de todos e coloca para o conjunto dos trabalhadores e da

sociedade organizada e histórica um grande, senão, o seu maior desafio.

“Educai as crianças, para que não seja necessário punir os homens”.

Pitágoras

Numa situação “micro”, o passo-a-passo do cotidiano das práticas profissionais no interior da Gráfica-escola São Paulo é uma peça constitutiva de uma luta maior que exige alterações e posicionamentos claros, de modo a contribuir para o enfrentamento e superação dos problemas “macros”.

Torna-se necessário trabalhar os limites e as possibilidades, a fim de favorecer os adolescentes a que se destinam os serviços, numa perspectiva de incorporação pelos participantes diretos, no sentido de promoção da reflexão, da participação, da autonomia e do acesso aos programas sociais enquanto sujeitos sociais.

No término das considerações da pesquisa realizada e que suscitam novas e contínuas reflexões, considero ser prudente fazer uma análise da postura das instituições governamentais frente à questão do adolescente em situação de conflito com a lei, assim como da proposta da profissionalização básica, matriz que dá a sustentação ao Projeto Gráfica-escola São Paulo.

Primeiramente, após a análise das entrevistas ficou claro que não existe por parte dos órgãos governamentais uma política pública eficaz e eficiente que contemple a criação de emprego e renda e profissionalização de jovens e adultos, assim como a efetiva inserção no mercado de trabalho e de mecanismos de fiscalização da exploração formal e informal desta clientela.

Constata-se que essa população não tem perspectivas de trabalho por parte de uma opção histórica de política econômica desenvolvida no país, que privilegia o capital internacional e a manutenção severa e interventiva dos grandes conglomerados capitalistas na economia nacional, bem como os projetos sociais de profissionalização básica na sua maioria são projetos estanques, “minimalistas” e com um viés de programas voltados para fins eleitoreiros, focais e personalistas, conforme já destacado.

Constatamos através das entrevistas que estes projetos respondem às expectativas imediatas dos seus usuários que não têm condições de fazer uma análise de conjuntura das transformações do mundo do trabalho e os seus respectivos desdobramentos sobre a maioria dos adolescentes pobres da periferia da cidade de São Paulo. Então, temos que através destes projetos constroem-se “falsas” imagens da realidade social que nutrem, na maioria das vezes, os adolescentes de perspectivas e expectativas de vida que podem não se transformar em realidade.

A análise documental e os referenciais teóricos demonstram também que é transferida para a sociedade civil a responsabilidade pelos principais problemas que envolvem os adolescentes em conflito com a lei, de forma que fica claro que não se tem a intenção de se aprofundar no cerne da questão, que é a propriedade privada.

O contexto da análise das entrevistas permite-nos uma primeira mensuração em relação ao Projeto Gráfica-escola São Paulo enquanto um projeto institucional. Percebemos que em diversas situações ele demonstra ser um projeto que reafirma os interesses das políticas neoliberais que desqualificam as propostas dos movimentos sociais e incorpora a idéia de que a solução da “dívida social” encontra-se no crescimento econômico. Em contra partida, apresenta diversas circunstâncias no processo pedagógico, no compromisso da equipe de trabalho, nas práticas desenvolvidas no processo produtivo e na construção de atividades coletivas, práticas que respaldam a presença de ingredientes que contribuem para a (re) criação de valores éticos na direção da humanização.

Em meio a todas essas informações que compõem o cenário da questão social como uma questão política, surge um questionamento crucial: como conciliar as relações e estrutura social determinada pelo capital e as atuais relações de trabalho com a educação como fonte de vida, liberdade, direito e cidadania?

Há de se pensar, conforme István Mészáros (2005), em *“uma educação para além do capital”*, em uma educação que não seja um negócio, mas, sim, uma criação e que não qualifica única e exclusivamente para o mercado, mas para a vida.

A *educação para além do capital* implica no compromisso em pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano e exigir a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição os referenciais fundamentais. Com isso, Mézáros propõe uma educação libertadora com a função de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como uma arma para transformar o mundo.

As premissas transformadoras de Mézáros consideram, ainda, que a *educação para além do capital* deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta para uma mutação radical do atual modelo econômico e político hegemônico na sociedade, pois educar não é uma mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho. Educar para além do capital implica em pensar em uma sociedade para além do capital. Por isso, no âmbito educacional, “[...] *as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais*” (Mézáros, 2005:45).

“O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas também uma nação, com gente capaz de pensar”.

José Arthur Giannotti

Nenhum objetivo emancipador é concebível sem a intervenção mais ativa da educação e estendido no sentido de uma ordem social que vá além dos limites do capital. Ela pode e deve ser “[...] *articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressista em curso*” (Mézáros, 2005:76).

Com a satisfação e o orgulho de um iniciante na “arte” que sempre me pareceu distante e impossível, coloco este trabalho para a crítica e apreciação dos leitores, da comunidade acadêmica e dos sujeitos implicados na pesquisa. Espero estar contribuindo para a construção do saber, de práticas sociais em permanente (re) construção e para novas e contínuas reflexões.

“[...] Nós podemos mudar a vida dos adolescentes e é simples, fornecendo as condições reais para que cada um deles possa dar continuidade na iniciação profissional, porque se eles não tiverem essas condições e apoio fica difícil. Mas com apoio, tenho

certeza, pode-se mudar a vida desses adolescentes. Eles precisam receber o apoio da sociedade e, principalmente, da política, que se coloca atrás de tudo, mas que não quer ver o que está 'aqui atrás', pois só vê lá na frente. Então se ela (a política) voltar-se para trás e olhar um pouquinho, vai ver que existe muita coisa para fazer e que até hoje ninguém viu e fez”.

Profissional IN-1

“[...] falta um empurrão, não um empurrão só para mostrar na televisão, só para mostrar para a polícia, mostrar para a mídia. Mas um empurrão de verdade, uma força que não acabe, um empurrão que fique aí para valer e continue sempre”.

Aluna A-6

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca.”

Darcy Ribeiro

Referências

ALVES, M. P.; ALENCAR, R. **Medidas sócio-educativas: o caminho de volta.** 2004. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade de Santo Amaro - UNISA. São Paulo, 2004.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

ASSIS, M. **O mundo do trabalho.** Série SENAI Formação de Formadores. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1999.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e sociedade.** In: Capacitação ética para agentes multiplicadores do projeto em movimento. Brasília: CFESS, 2000.

_____. **Los Fundamentos socio-historicos de la ética.** In: Servicio Social crítico: hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. São Paulo: Cortez, 2003.

BELTRÃO, R. E. V. (Org). **Liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade – guia de serviços na região metropolitana de São Paulo.** São Paulo: IEE/PUC-SP, FEBEM-SP, 1999.

BENDIX, R. **Trabajo y autoridad en la industria.** Buenos Aires: Espaço Universitário de Buenos Aires, 1966.

BOLETIM INFORMATIVO DA IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: IMESP, 23 mar. 2005. Disponível em: <http://www.imprensa.macao.gov.mo>. Acesso em: 12 dez. 2005.

BONETTI, D.A. et alli (Org.). **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis.** São Paulo: Cortez/CFESS, 2001.

BORGES, D. A. **A questão social da criança e adolescente em LA: análise de algumas propostas de atuação do Serviço Social com relação à questão do adolescente em regime de liberdade assistida.** Monografia (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRITES, C.M. et alli. **A importância da reflexão ética na formação profissional do serviço social.** In: BONETTI, D. A. et alli (Org.). **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis.** São Paulo: Cortez/CFESS, 2001.

CAPRILES, R. **Makarenko – O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, A. M. P. **A questão da transformação e o trabalho social**. São Paulo: Cortez, 1983.

CEBRAPE. Disponível em: www.cebrap.or.br. Acesso em: 12 dez. 2005.

COLBARI, A. L. **Ética do trabalho**. São Paulo: Letras & Letras, 1995.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília. Universidade de Brasília, 1991.

COUTINHO, C. N. **Gramsci – Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DÓRIA A. S. **A questão social**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1922.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1975.

FEBEM: GRÁFICA-ESCOLA FORMA A SEXTA TURMA DE APRENDIZES. Edição 30 ago. 2003. Disponível em: <http://www.febem.sp.gov.br>. Acesso em: 4 mai. 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

GERRATANA, V. P. In: GERRATANA, V. (Org.). **Quaderni del cárcere**. vol. 1. Turim: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. In: **A. Gramsci, Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEILBRONER, R. L. **Grandes economistas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Serie Historia, Ciencia, Sociedad. Barcelona: Península, 1977.

HOBSBAWM, E. J. **Trabalhadores: trajetória do movimento operário**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo, 1988.

HUGON, P. **Histórias das doutrinas econômicas**. São Paulo: Atlas, 1973.

IAMAMOTO, M.V.; CARVALHO, R. **A questão social no capitalismo**. In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS Ano 2, n.3, ed. Jul. 2001. Brasília, 2001.

_____. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

IANNI, O. **A questão social**. In: Revista São Paulo em Perspectiva Vol. 5. São Paulo, Fundação SEADE, Jan. a mar.1991.

_____. **A sociedade global**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1992.

_____. (Org.). **Marx – sociologia**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1988.

IBGE. Censo demográfico, 2000.

IMESP. Disponível em: <http://www.imprensa.macao.gov.mo>. e www.imprensaoficial.com.br. Acesso em: 12 dez. 2005.

JORNAL DA USP. ANO XVIII, n. 642. 19 a 25 de maio de 2003.

KUENZER, A.Z. **Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1986.

LEITE, E. M. **Rescate de la calificacion**. Montevideo: CINTERFOR, 1996.

LEITE, M. P.; NEVES, M. A. **Trabalho, qualificação e formação profissional**. Série II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho. Rio de Janeiro: Alast, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. In: CUNHA, C.A.; et alli. A construção do projeto de ensino e de avaliação. São Paulo: FDE, 1995.

LUEDEMANN, C. S. **Antón Makarenko – vida e obra: a pedagogia da revolução**, São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAKARENKO, A. S. **Poemas pedagógicos**. 2ª edição. 3v. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

MANDEL, E. **A formação do pensamento econômico de Karl Marx**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 1968.

MAPEAMENTO DA VULNERABILIDADE. São Paulo: Secretaria da Assistência Social (SAS) da Prefeitura Municipal de São Paulo e Centro de Estudos da Metrópole (CEM). Disponível em: www.centrodametropole.or.br/home.html. Acesso em: 10 mar. 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos de 1844**. Lisboa: Avante, 1994.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. vol. I. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O capital, livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **O capital, livro I, capítulo VI inédito**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MEMORIAL DO PROJETO GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social – teoria método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes. 2003.

NETTO, J. P. **A conjuntura brasileira o Serviço Social Posto à prova**. Revista Serviço Social & Sociedade. n. 79. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A construção do projeto ético-político do serviço Social frente à crise contemporânea**. In: Capacitação em Serviço Social e política social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social, Módulo 1. Brasília: CEAD/UNB-CFESS-ABEPSS, 1999.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O que é Marxismo**. (Coleção Primeiros Passos. n. 48). São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Para a crítica da vida cotidiana**. In. NETTO, J.P.; FALCÃO, M.C. Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1987.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

PAIVA, B. A. et alli. **Algumas considerações sobre ética e valor**. In: Bonetti, D.A. (Org.). Serviço Social e ética: convite à nova práxis. São Paulo: Cortez/CFESS, 1966.

PEREIRA, O. **Moral revolucionária: paixão e utopia**. Campinas: Papyrus, 1983.

PROGRAMA GRÁFICA-ESCOLA DEVOLVE A AUTO-ESTIMA A ADOLESCENTES DA FEBEM. Diário Oficial – Poder Executivo – Seção I. n. 115 (92) – III. São Paulo, 2005.

REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA DA FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. vol. 36. n. 4 supl. São Paulo, 2002.

RIFKIN, J. **O fim do emprego: o declínio inevitável dos níveis do emprego e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Indivíduo, ética e práxis**. Revista Inscrita n. 3. Brasília: CFESS, 1998.

SADER, E. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1995.

SANTOS, J. A. **Gramsci, ideologia, intelectuais orgânicos e hegemonia**. Temas de Ciências Humanas. n. 89. São Paulo, 1980.

SCHIMITH, R. **Reflexão no dia do trabalho**. Folha de São Paulo, São Paulo, 01 mai. 98. Caderno Dinheiro.

SEADE. Disponível em: www.seade.gov.br. Acesso em: 12 dez. 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, C.; NUCCI, C. **Robbin Hood às avessas**. Revista Veja. 1875 ed. Caderno de Economias e Negócio.

SIMIONATTO, I. **Gramsci, sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SMITH, A. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Os pensadores. vol. 28. São Paulo: Abril, 1974.

SPOSATI, A. **Mapa de exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo**. São Paulo: Educ, 2001.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

TOGLIATTI, P. **La formazione del grupo dirigente del Partido Comunista Italiano nel 1923-1924**. Roma: Riuniti, 1972.

TRATEMBERG, M. **Burocracia e Ideologia: Ensaios 9**. São Paulo: Ática, 1974.

TROTSKY, L. **Moral e revolução: a nossa moral e a deles**. Pensamento crítico vol. 21. Otaviano de Fiore (Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VALLS. Á. L. M. **O que é Ética?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 11 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

VAZ, H.C. de. **Estudos de filosofia II**. (Ética e Cultura). São Paulo: Loyola, 1988.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. n. 49). São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VOLPI, M. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões sobre a responsabilidade penal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

YAMAMOTO, O.H. **Marx e o método**. São Paulo: Editora Moraes, 1994.

YAZBEK, M.C. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil**. Ano 2. n. 3. Brasília: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, 2001.

ANEXO I
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO
PROJETO GRÁFICA-ESCOLA SÃO PAULO

ANEXO II QUESTIONÁRIOS

ANEXO III
AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO IV
TERMO DE CONSENTIMENTO

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO PRÁTICO

Oficina : _____

Aluno: _____ **Turma:** _____ **Período:** _____

Início: ____/____/____ **Término:** ____/____/____ **Matrícula:** _____

Critério de Avaliação	Aluno	Instrutor Oficina	Atrasos	Faltas	Supervisora do Projeto	Coordenador Gráfico	Média
1. Qualidade de Trabalho							
2. Ritmo de trabalho (Produtividade)							
3. Manipulação adequada dos Recursos							
4. Iniciativa							
5. Higiene e Segurança no trabalho							
6. Pontualidade							
7. Responsabilidade.							
8. Participação Envolvimento							
9. Trabalho em equipe							
10. Autonomia Independência							

P.S. > Plenamente Satisfatório > 7 / 10

S. > Satisfatório > 5 / 7

N.S. > Não Satisfatório > 0 / 4

Média final: _____

Nome do Instrutor responsável pela avaliação

Coordenador(a) do Curso

Visto do Instrutor

Supervisora do Projeto

PESQUISA DE CAMPO OFICIAL – ADOLESCENTES

Nome: _____	Idade: _____	Nasc: __/__/__
Endereço: _____	Bairro: _____	Região: _____
Participação no projeto GESP no período: _____		

Você mora com os pais? () sim () não	
Quantas pessoas moram com você?	_____
Você tem filhos? () sim () não	Quantos? _____
Você vive com companheira (o)? () sim () não	

Você estuda ou estudou? () sim () não Até que série: _____	
O que tem ou tinha na sua escola oficial que você considera mais importante? Explique.	
O que tem ou tinha na escola oficial que você não gostava? Explique.	
Fez algum curso de qualificação profissional básica nos últimos 03 anos?	
() sim () não	Qual? _____

Qual a ocupação profissional das pessoas que moram com você?

PESSOA	OCUPAÇÃO	FORMAL	INFORMAL
Você			
Pai/Responsável			
Mãe/Responsável			
Companheiro (a)			
Irmãos			
Outros			

- 1) Como foi para você ter participado do Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- 2) Você aprendeu alguma coisa além do trabalho técnico? O que? Você também ensinou? O que?
- 3) O que é trabalho para você?
- 4) Você está trabalhando atualmente ou trabalhou no período de 2001 a 2003? Como é para você estar trabalhando? Qual a relação do seu trabalho com o Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- 5) Qual o seu sonho? O que é felicidade para você? Nesse sonho tem alguma coisa que foi aprendido no Projeto Gráfica-escola São Paulo? O que?
- 6) Além dos benefícios oferecidos para você e sua família foi importante a sua participação no Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- 7) Dê dois exemplos da sua experiência com o projeto Gráfica-escola São Paulo: Negativo e Positivo.

PESQUISA DE CAMPO OFICIAL – INSTRUTORES

Nome: _____ Idade: _____ Nasc: ____/____/____
Endereço: _____ Bairro: _____ Região: _____
Profissão: _____ Formação Acadêmica () Ensino Fundamental ()
Ensino Médio/Técnico () Superior () Pós-graduação ()
Outros: _____

Experiência com Adolescente Infrator – Tempo () anos.
Onde _____

- 1) Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o Projeto Gráfica-Escola São Paulo. Como você vê o projeto - em termos de seus objetivos e possibilidades?
- 2) Em termos de sua participação no projeto: O que você ensinou e o que você aprendeu com os (as) adolescentes?
- 3) Eu gostaria de saber como você definiria o trabalho. O que ele representa na vida da gente e para os meninos e meninas participantes do Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- 4) Você acredita que o trabalho pode mudar a vida de um (a) adolescente em conflito com a lei? Como? Explique. *(se ele ou ela falar em valores identificar quais, como...)*.
- 5) Todo o mundo tem um sonho na vida, todo mundo quer ser feliz. Qual a sua percepção dos sonhos, expectativas e representações dos (das) adolescentes durante a sua convivência com eles no projeto?
- 6) Você tem conhecimento sobre o resultado concreto do trabalho realizado com os (as) adolescentes? Qual foi? Em que direção?
- 7) Dê dois exemplos da experiência com o Projeto Gráfica-escola São Paulo: Negativo e Positivo.

**PESQUISA DE CAMPO OFICIAL –
COORDENADOR TÉCNICO (IMPRESSOR GRÁFICO) E TÉCNICOS
(PSICÓLOGA E ASSISTENTE SOCIAL)**

Nome: _____	Idade: _____	Data: __/__/__
Endereço: _____	Bairro: _____	Região: _____
Profissão: _____	Formação Acadêmica () Ensino Fundamental () Ensino Médio/Técnico () Superior () Pós-graduação ()	
Outros: _____		

Experiência com Adolescente Infrator – Tempo () anos.

Onde: _____

- 1) Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o Projeto Gráfica-Escola São Paulo. Como você vê o projeto em termos de seus objetivos e possibilidades?
- 2) Como você vê os (as) adolescentes? Você considera que o Projeto Gráfica-escola São Paulo pode mudar as perspectivas de vida deles?
- 3) Em termos de valores ético-morais: Você acredita que eles são centrais no Projeto Gráfica Escola São Paulo? Explique.
- 4) Qual a sua percepção dos sonhos, expectativas e representações dos (das) adolescentes durante sua convivência com eles no Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- 5) Qual a sua contribuição pessoal e profissional para a vida dos (das) adolescentes do Projeto Gráfica-escola São Paulo?
- 6) Você tem conhecimento sobre o resultado concreto do trabalho realizado com os (as) adolescentes? Qual foi? Em que direção?
- 7) Dê dois exemplos da sua experiência com o Projeto Gráfica-escola São Paulo: Negativo e Positivo.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM SERVIÇO SOCIAL

São Paulo, 12 de dezembro de 2005.

Sra. Berenice Gianella
Presidente da Febem

Pela presente, venho solicitar da Exma., a autorização para o aluno Olésio Junho, RG. 15.117.458-1, mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para entrevistar um(a) psicólogo(a) e um(a) assistente social do Posto Leste – Belém da Febem, para fins específicos da pesquisa de mestrado “Gráfica Escola São Paulo: (re)criando valores éticos”.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Maria Lucia Silva Barroco
orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem como finalidade refletir sobre a (re) criação de valores éticos pelos adolescentes que executam a atividade socioeducativa da medida de liberdade assistida no Projeto Gráfica Escola São Paulo, no período de 2001 a 2003. Este estudo irá compor uma dissertação de mestrado que será apresentada ao Programa de Estudos de Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Sua contribuição é de fundamental importância uma vez que este estudo visa contribuir para a reflexão sobre o cotidiano dos adolescentes e dos profissionais que participaram das atividades de profissionalização básica na Gráfica Escola São Paulo, bem como desencadear um debate sobre os valores éticos que permearam as diversas experiências ocorridas neste projeto.

Participando desta pesquisa você fornecerá algumas informações sobre a sua vida profissional, através de uma entrevista que será gravada. O gravador será utilizado como garantia para que as suas informações sejam reproduzidas com exatidão. Para a garantia da confidencialidade, todos os dados utilizados na dissertação que, posteriormente se tornarão públicos, serão relatados se necessário com nomes fictícios.

Durante a entrevista, caso você queira dar alguma informação, mas não deseja que esta seja gravada basta solicitar a interrupção da gravação.

Consentimento

Eu _____, declaro que concordo em fornecer as informações solicitadas para a realização deste estudo/ pesquisa, mediante a uma entrevista que será gravada.

São Paulo, ____/ ____/ 2005.

Entrevistado

Entrevistador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)