ÉRIKA PESSANHA D'OLIVEIRA

PRESENÇA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE TRABALHO EM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. WANDA MARIA JUNQUEIRA AGUIAR

PUC SÃO PAULO
EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
SÃO PAULO – 2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

AUTORIZO, EXCLUSIVAMENTE PARA FINS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS, A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO POR PROCESSOS FOTOCOPIADORES OU ELETRÔNICOS.

ASSINATURA: _____

LOCAL E DATA: _____

DEDICATÓRIA

IMPOSSÍVEL NÃO DEDICAR ESTA DISSERTAÇÃO AOS MEUS AVÓS:

VÓ GLAUDA E VÔ GRACCHO, VÓ AYR E VÔ DÁRIO.

PELO AMOR INCOMENSURÁVEL, PELAS HISTÓRIAS E ESTÓRIAS CONTADAS E VIVIDAS, POR SEREM TÃO CRUCIAIS NA MINHA VIDA. POR ENSINAREM-ME, CADA UM COM O QUE LHE É PECULIAR, (E OS QUATRO TEM PERSONALIDADES MUITO MARCANTES!) O ACONCHEGO, A DIGNIDADE, A PACIÊNCIA, O ACOLHIMENTO, E, POR FIM, A PRECIOSIDADE DOS BONS MOMENTOS EM TORNO DA MESA.

AGRADECIMENTOS

1º de junho de 2006. Percebi, durante esses últimos dias, que fazer uma dissertação é como (deixar de) praticar snorkel. A comparação entre conhecimento e oceano não é exatamente muito original. Entrei no mestrado muito próxima daquela situação: o objeto de pesquisa da largura do oceano e com a profundidade de um pires.

Penso hoje que, por meio do auxílio precioso de tantas pessoas, comecei a ter as noções básicas de como pesquisar diante da imensa variedade de espécies, cores, formatos. Aprendi a não crer na impermeabilidade da

Ao **Na**, Nabil, meu melhor amigo, por ser paradigmático e sensível ao mesmo tempo, pelas conversas intermináveis, pela "*compassìo,ónis" 'sofrimento comum, comunidade de sentimentos'*, desde aquele dia no "Marydota".

Agradeço por **nós três** termos mergulhado juntos, nos incentivando mutuamente para esse novo (agora velho!) momento de produção do conhecimento durante nossa formação acadêmica. Por cada um ter seu escopo de mergulho e ainda assim estar presente nas descobertas dos outros.

Obrigada amiga **Lígia**, por dividir comigo o cotidiano e as ansiedades ao longo desse mergulho, tornando-o mais humanizante; por ser um exemplo de luta e perseverança na sala de aula na grande São Paulo. Pela EJA!

À **Thaís**, pela amizade que não deixamos esmorecer apesar das léguas submarinas, por não sair da (minha) vida para entrar na História (!), por se importar sinceramente.

Obrigada **Clau**, por sempre ter uma palavra de apoio e estímulo, pelo afeto construído.

Ao **Ayrton**, pela empolgação contagiante e pelo exemplo de humildade.

À **Roberta**, pela confiança. Por reforçar que: "*Portanto, seja em relação à 'manutenção', seja em relação à 'mudança', de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de forma* ***duradoura,*** *o modo de* ***internalização*** *historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso e, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma* ***concreta.*** *Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode e será quebrado"* (Mészáros, 2005, grifos do autor)

Obrigada **Cris**, pelo entusiasmo, eficiência e júbilo com que transmite seus conhecimentos historicamente acumulados sobre a língua portuguesa.

A todos os meus professores que me ensinaram, não sei desde quando a: "*nós vos pedimos com insistência/ não digam nunca: isso é natural!/ diante dos acontecimentos de cada dia,/ numa época em que reina a confusão,/ em que o*

arbitrário tem força de lei,/ em que a humanidade se desumaniza,/ não digam nunca: isso é natural!/ para que nada passe/ a ser imutável!”

Ao **CNPq**, pelo suporte financeiro.

“*quem mói no asp’ro, não fantasêia*”

Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho buscou apreender a presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em uma estudante do 3º ano Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); momento este, do processo educativo, escolhido como recurso metodológico. A perspectiva teórica utilizada ao longo da pesquisa entende o estudante de EJA a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, cujo referencial epistemológico e metodológico compreende o homem como ser histórico e constituído nas e pelas relações sociais de produção. A globalização da economia e a flexibilização e precarização do trabalho são os aportes para a difusão do ideário neoliberal. Para esta pesquisa, referendada pela abordagem qualitativa, formou-se um grupo com 10 alunos com esse perfil, em uma escola estadual de São Paulo, para, a partir daí, escolher-se o sujeito de pesquisa. No espaço grupal, a escolha do sujeito baseou-se nos seguintes critérios: envolvimento com o tema, aprofundamento e pertinência, e disponibilidade pessoal.

Determinado o único sujeito, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas, que recuperaram sua história de vida e profissional, objetivando aproximar-se dos sentidos e significados sobre trabalho. O procedimento de análise ocorreu por meio da aglutinação de pré-indicadores nos relatos da estudante, que foram organizados em indicadores, os quais articulados e sistematizados evidenciaram três núcleos de significação. Os núcleos organizados foram: “O mundo do trabalho e projeto de vida e de consumo”, “Esforço Pessoal hoje e sempre” e “Visão de mundo e a mídia televisiva”.

O cenário de manutenção do ideário neoliberal orienta as formas de inserção dos homens no mundo do trabalho, de forma que foi possível identificar, nas falas da estudante, o esforço pessoal como chave para o sucesso e a ênfase na individualidade encapsulada na célula familiar. Além disso, a mídia televisiva constituiu-se como a responsável pela transmissão de conhecimentos, e a educação escolar como o lugar do cuidado e reafirmação de valores familiares aspectos que afetam suas formas de criticar, sentir e agir sobre o mundo. Assim, concluiu-se que o ideário e, mais especificamente, como um de seus elementos, a noção de esforço pessoal, constitui-se em um determinante fundamental, marcando o processo de colocação da estudante no mundo do trabalho, como algo ideologizado, desprovido de um processo de apropriação das mediações constitutivas.

Palavras-chave: Ideário Neoliberal, Trabalho, Sentidos e Significados, EJA, Psicologia Sócio-Histórica.

Abstract

Presence of neoliberal ideology in the senses and meanings of labour in a student of youngster and adult educational program: a socio-historical analysis

This work intended to apprehend the presence of the neoliberal ideology in the sense and meanings of labour in a 3rd year high-school student of the Youngster and Adult Educational Program (EJA). This moment of the educational process was chosen as a methodological resource. The theoretical perspective used in the research understands the EJA student according to the Socio-Historical Psychology principles, whose system of methodological and epistemological references sees man as built through social productions relations.

The economy globalization along with the conditions of work progressively more flexible and precarious leverages the diffusion of the neoliberal ideology.

To this research, countersigned by the qualitative approach, a group with ten students with that profile was formed in a state public school in São Paulo, and then the research subject was chosen. During the group session, the choice of the subject was based in the following criteria: involvement with the theme, absorption and pertinence, and personal availableness.

Once the only subject was established, two half-structured interviews were made to investigate her professional and personal life, with the purpose of uncovering the senses and meanings of labour to the subject.The analysis procedure occurred through the agglutination of pre-indicators, later organized in indicators. Once articulated and systematized these indicators showed three signification nucleus. The organized nucleus were: “The labour world and consumption and life project”, “Personal efforts today and forever”, “World vision and television mass media”.

The scenery of maintenance of the neoliberal ideology guides the ways of insertion of men in the world of labour, in such a way that it was possible to identify, in the student speech, the personal effort as key to the success and an emphasis on the individuality encapsulated in the family cell. Besides that, the television mass media constituted the responsible for knowledge transmission, and school education as the space of care and reassertion of family values; aspects which affects her ways to criticise, feel and act in the world. Thus, as a conclusion, it is possible to say that the ideology, and, more specifically as one of its elements, the personal effort notion, constitutes a decisive element, marking the process of insertion of the student in the labour world as something ideological, deprived of a process of appropriation of its constitutive mediations.

Key Words: Neoliberal Ideology, Labour/work, Senses and Meanings, Youngster and Adult Educational Program, Socio-Historical Psychology.

Le Sinopsis

Présence présence de l'idéologie néolibéral dans les directions et les significations sur le travail d´une étudiante du troisième l'année de l'Éducation Moyenne des Jeunes et des Adultes: a Associé-Historique analyse

Ce travail a recherché appréhender la présence de l'idéologie néolibéral dans les directions et les significations sur le travail d´une étudiante du troisième l'année de l'Éducation Moyenne des Jeunes et des Adultes (EJA); moment ceci, du process éducatif, choisi comm´un ressource méthodologique. La perspective théorique utilisée au décours de la recherche comprend l'étudiant d'EJA par le des préssupposes de la Psychologie Associé-Historique, dont le référenciel épistemologique et méthodologique comprend l'homme comme un être historique et constitué dans les relations sociales de la production. La globalisation (mondialisation) de l'économie, la flexibilité et la précarité du travail sont les questions pour la diffusion de l'idéalisme néo-libéral. Pour cette recherche, authentifié pour l´abordage qualitatif, un groupe avec 10(dix) éleves avec ce profil a été constitué, dans une école d'État de São Paulo, pour, depuis dessus, choisisser le citoyen de recherches. Sur l'espace de groupe, le choix du sujet a été basé sur les critères suivants: l´envolvement avec le sujet, l´ approfondir et la pertinence, et la disponibilité personnelle.

Déterminé un seul sujet, deux entrevues semi-structuralisés avaient été, a travers de quoi ont récupéré son histoire de la vie et de professionnel, avec l´objectif pour venir près des directions et des significations sur le travail. Le procédé d'analyse s'est produit au moyen de l'agglutination des pré-indicateurs quotidiens dans les histoires de l'étudiant, cela avait été organisé dans les indicateurs, qui ont articulé et systématisés avaient démontré trois noyaux de signifié. Les noyaux organisés avaient été: “Le monde du travail et le projet de la vie et consommation “, “L’effort personnel aujourd'hui et toujours “et “La vision du monde et des médias de émission télévisée “.

La scène de l'entretien de l'idéologie néo-libéral guident les formes d'insertion des hommes dans le monde du travail, de la forme qui était possible pour identifier, dit dedans eux de l'étudiant, l'effort personnel comme une clé pour le succès et l'emphase dans l'individualité encapsulée dans la cellule familière. D'ailleurs, les médias de émission télévisée consistent en tant que les responsables de la transmission de la connaissance, et concernant l'éducation d'école comme endroit du soin et de la réaffirmation des aspects de valeurs de familier qui affectent ses formes pour critiquer, se sentir et agir sur le monde. Ainsi, on a conclu que l'idéologie et, plus spécifiquement, comme un de ses éléments, la notion de l'effort personnel,

consistent en déterminatif fondamental, marquant le processus d´emploi de l'étudiante dans le monde du travail, en tant que quelque chose idéologique, dépourvu d'un procèss d'appropriation des médiations constitutifs.

Les Mots: L´idéologie néolibéral, Le Travail, Les sens et Les signifiés, L´Éducation des Jeunes et des Adultes, La psychologie Associé-historique.

Índice

1. Introdução.....1

2. Referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica: concepções de Homem e Educação 18
Concepção de Homem.....18
Algumas reflexões sobre concepções de escola, sua função e processos educativos 33

3. Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos 44
Reflexões sobre o quanto se caminhou até aqui: As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA 50
O Aluno e o Professor de EJA 53

4. O Mundo do Trabalho 57
Conceitos iniciais: trabalho, mercadoria e fetichismo 57
Mudanças estruturais e conjunturais.....60

5. Pressupostos do Método de Análise da Realidade Empírica 77
Instrumentos e procedimentos metodológicos para obtenção e análise das informações 81

6. Análise 85
Leitura flutuante e organização do material 85
Construção e análise dos núcleos de significação 97
O primeiro núcleo: “O mundo do trabalho e o projeto de vida e de consumo”. 99
O segundo núcleo: “Esforço pessoal hoje e sempre” 119
O terceiro núcleo: “Visão de mundo e a mídia televisiva”.....134

7. Considerações Finais 146

8. Referências Bibliográficas 154

9. Anexo I - Transcrição das entrevistas com Roberta.....166

10. Anexo II - Pré-Indicadores das Entrevistas.....201

11. Anexo III - Tabela de procura por alfabetização 218

12. Anexo IV - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....219

13. Anexo V – Deliberação CEE Nº 09/2000 221

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu durante o estágio em Orientação Profissional do último ano do curso de Psicologia. O atendimento e os encontros de supervisão mostraram que o discurso dos estudantes dos cursinhos pré-vestibulares, bem como do ensino médio da rede pública e privada de ensino denunciava uma visão estereotipada, preconceituosa e ideológica do mundo do trabalho e das relações entre globalização e escolha profissional. Exemplo disso são as falas recolhidas durante um dos processos de Orientação Profissional que coordenamos em 2003: "*Em qualquer carreira você tem*

Em comum, esses discursos revelam subjacentemente uma concepção neoliberal de homem e sociedade, e apresentam a competitividade como força motriz para o progresso e desenvolvimento econômico, filosófico e social. Segundo Guareschi (2001, p. 146), a função dessa competitividade seria levar os indivíduos, pelo confronto e pelo choque de interesses, ao esforço pessoal necessário para ascender economicamente.

A força dessas idéias suscitou, na pesquisadora, a necessidade (naquele momento ainda inespecífica, e por isso incapaz de dirigir minhas ações) de apreender detalhadamente o processo de apropriação individual da ideologia neoliberal. O início da organização dessa reflexão ocorreu no mestrado, durante a investigação mais sistemática sobre ideologia e as categorias teóricas de consciência, sentidos e significados. A falta de pesquisas e teorizações sobre o tema evidenciou que seria útil, para a comunidade científica, oferecer estudos nesse campo. Desse modo, na minha atividade de pesquisadora, tais necessidades, anteriormente vagas, se configuraram em um motivo significado por mim como mobilizador.

Também tive oportunidade de estudar, durante uma disciplina do mestrado, um segmento da educação que não costuma ser debatido nos cursos de licenciatura: trata-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A literatura consultada mostrou vários caminhos de análise. Enquanto alguns pesquisadores procuram descrever o descaso histórico das políticas públicas da União (BEISIEGEL, 1997); outros denunciam a precariedade e a insuficiência da formação dos professores, tanto nos programas governamentais quanto não governamentais (GADOTTI & ROMÃO 2001) ou apontam a

premência de formação universitária, para combater o grande número de profissionais leigos (LDB 9394/96; MEC, 1999; Parecer CNE/CEB/2000).

Algumas discussões sobre o curso de alfabetização para jovens e adultos partem do conceito de letramento como recurso metodológico, e concebem a escrita como produção social apreendida de forma coletiva e individual simultaneamente (KLEIMAN e SIGNORINI, 2000). Outra perspectiva, mais tradicional, analisa a aprendizagem de leitura e produção textual exclusivamente como uma questão de habilidade individual. Alguns trabalhos (OLIVEIRA, 1999) ressaltam a falta de conhecimentos científicos sobre a organização do currículo, métodos de ensino e regras. O mesmo vale para as características cognitivas produzidas pelos alunos da EJA em situações de exclusão escolar e econômica.

Embora todas essas questões sejam extremamente importantes, faltam teorizações que dêem voz aos estudantes de EJA - seus projetos, visões de mundo e opiniões. Tal lacuna mostra a necessidade de incluir essa voz, uma vez que a observação empírica do discurso desses estudantes sobre suas trajetórias profissionais sugere que os alunos de 3º ano do Ensino Médio de EJA calcam os sentidos e significados do mundo do trabalho no ideário neoliberal. Também reforça a escolha desse público o fato de já ter passado, em sua imensa maioria, por experiências de trabalho ou emprego. Esses são espaços de relações sociais de produção que, assim como a escola, reforçam a internalização do ideário hegemônico neoliberal.

Além disso, o próprio documento oficial do Conselho Estadual de Educação, em sua deliberação 09/2000 (vide anexo V), apresenta um pequeno retrospecto histórico-

legal, onde a ênfase da justificativa de se bem organizar essa modalidade de educação recai muito mais sobre a necessidade de se ajustar a uma *"época marcada por aceleradas transformações dos processos econômicos, culturais e políticos que determinam novas exigências para que os indivíduos possam participar dos bens e conhecimentos (...) e integrar-se na vida produtiva"* (idem, vide anexo v), do que de exercer a cidadania, objetivo ao qual não se furta, porém sem especificar seu conceito e teleologia.

O argumento usa a idéia neoliberal de que a avalanche de transformações provocada pela globalização é inexorável. Por isso, ao indivíduo cabe somente se adaptar e adquirir as "*competências necessárias à sua inserção nas diferentes dimensões da vida social"* (idem), para não ser excluído do mercado de trabalho. O excerto e as leis que versam sobre a EJA ignoram também as idéias debatidas durante a década de 60, por Paulo Freire, de educação como práxis social, isto é, modificação do modo de perceber a realidade, além de ação sobre as estruturas sociais.

Nosso sujeito, o estudante de EJA, será aqui entendido a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, cujo referencial epistemológico e metodológico compreende o homem como ser ativo, histórico, social e constituído nas relações sociais de produção. O Materialismo Histórico Dialético é um bom caminho para entender o estudante de EJA, porque parte da principal atividade humana - o trabalho - e entende que somente a atuação sobre o mundo permite conferir sentido pessoal às vivências.

Assim, a realidade material torna-se o fundamento no qual o sujeito encontra elementos para converter o social em individual e construir sentidos e significados, inclusive, do que é ser aluno de EJA. Tais conceitos serão aprofundados no capítulo sobre Psicologia Sócio-Histórica e concepções de homem e mundo. Por ora, basta frisar que a consolidação política da burguesia e base econômica do liberalismo levam a uma concepção de homem como indivíduo com aptidões apriorísticas e naturais[1]. A perspectiva Sócio-Histórica, por sua vez, não defende essa idéia.

Embora muitos autores afirmem que o ideário neoliberal atravessa o cotidiano do homem e interfere em sua constituição e práticas sociais, a revisão bibliográfica mostrou que apenas alguns autores relacionam esse ideário ao momento de escolha profissional dos jovens. Entre os que realizaram uma discussão teórica sobre a temática, temos Aguiar (2006), Bock A., Aguiar e Ozella (2001) e Bock S. (2003), esse último com contribuições que serão expostas no capítulo sobre mundo do trabalho.

Dentre as pesquisas, destacamos *O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares*", onde Aguiar e Ozella (2002) investigam como tal população pensava, agia e sentia em relação à escolha. O objetivo era apreender as formas subjetivas pelas quais os sujeitos configuram a realidade social, mediada por mudanças radicais, provocadas pelas condições de trabalho, pelo desemprego, pela globalização e sua expressão ideológica, o neoliberalismo.

[1] De acordo com Bock A. (1999, p.40), essa concepção traduz a idéia de posse de traços absolutamente únicos e irrepetíveis, que distinguiriam as pessoas umas das outras. Tal indivíduo teria, assim, idiossincrasias, potencialidades e emoções particulares; idéias que para serem difundidas,

Após a aplicação e análise dos instrumentos, foram construídos núcleos de significação[2] que permitiram articular as relações e contradições percebidas. Um dos núcleos analisados, “Liberdade Garantida pelo Esforço Individual”, evidencia que as tendências individuais e a liberdade de escolha são dadas quase como virtudes humanas e verdades inquestionáveis. A idéia de “esforço pessoal” prepondera como o único meio de superar o desemprego e as dificuldades sociais e financeiras. Tal esforço é, segundo os autores, imbuído de uma ideologia camufladora, pois é encarado como um determinante natural do homem.

Aguiar e Ozella demonstram o quanto o liberalismo permeia o discurso dos jovens e colabora para que, apesar de perceberem as dificuldades concretas do mundo do trabalho e os limites impostos pela realidade social, não utilizem essa percepção ao refletir sobre suas próprias perspectivas de futuro profissional. Ao invés disso, atribuem ao próprio esforço a responsabilidade exclusiva pelo êxito ou fracasso profissionais.

Para pesquisadores como Cruz (1999), em seu artigo teórico *A formação dos Trabalhadores para o (Des)emprego ou tudo o que é sólido desmancha no ar,* a dimensão dos problemas relacionados às escolhas profissionais extrapola a vontade, a reciclagem e a qualificação pessoal. Apesar dessa perspectiva crítica com relação à desestabilização da tríplice aliança (trabalho, profissão, emprego), o autor não utiliza o conceito de ideário neoliberal. Seu objetivo é avaliar os efeitos do desemprego sobre a formação dos trabalhadores, tanto os mais novos quanto os mais experientes.

---

contaram com o auxílio das noções de liberdade, autonomia e igualdade como direitos naturais, conforme o proposto pela *Declaração Universal dos Direitos dos Homens*, de 1789, entre outros.

[2] O conceito de núcleo de significação será explicitado no capítulo sobre fundamentos do Método.

Cruz repreende as idéias largamente difundidas de que o esforço individual condiciona ser "*alguém na sociedade*" (p.163). Também critica as análises organizacionais em que o trabalhador aparece como produto do funcionamento do sistema ou, como no caso do desemprego, resíduo, lamentável e constrangedor dos *inputs* e *outputs* do mercado de trabalho. Segundo o autor, essa análise leva a população a perceber a crise do emprego como uma causalidade do destino, um fenômeno sistêmico de natureza econômica, uma adversidade que não impele a uma reação política, mas à piedade, compaixão e caridade.

Cruz (idem) também constata que as expectativas profissionais dificilmente são concretizadas, pois a alteração se deu apenas nos conteúdos ocupacionais das profissões. Na realidade, houve toda uma transição para uma condição de volatilidade diante do quadro de incertezas e instabilidade social.

Todavia, o autor esquiva-se de levar o debate às últimas conseqüências. Apesar de afirmar que a identidade e a inserção profissional dos trabalhadores dependem muito mais das condições históricas do que da consciência, vontade ou requalificação, indica, como caminho para superar a exclusão social o (p.169) *"conhecimento do passado, análise do presente e, conseqüentemente, planejamento do futuro"* (idem). Retoma, portanto, a idéia de que o posicionamento individual sobrepuja as desigualdades. Sua análise, circunscrita ao modo de produção capitalista, critica os métodos de incorporação e exclusão de práticas profissionais, mas não o questiona enquanto modo de produção da sociedade.

Partindo da hipótese de que os jovens internalizam o ideário neoliberal, é importante, primeiramente, recuperar seu conteúdo e as formas de inserção no mundo do trabalho. A partir daí, é preciso identificá-lo no discurso dos sujeitos, a fim de verificar como ele afeta sua forma de pensar, sentir e agir sobre o mundo. Só assim é possível conferir se este ideário constitui em determinante fundamental e marca a colocação dos jovens no mundo do trabalho como processo ideologizado, desprovido de apropriação das mediações constitutivas.

A manutenção da ideologia neoliberal - o esforço individual como chave para o sucesso, o fim do "emprego para a vida inteira", o elogio da competitividade, da flexibilidade e das escolhas orientadas pelas necessidades do mercado – cumpre a função básica de manter as relações de exploração e injustiça social, não só de indivíduos de classes sociais menos favorecidas, como de países com menor poder econômico e político.

Diversos autores têm discutido o mundo do trabalho contemporâneo e as perspectivas para quem pretende inserir-se nele. Para Singer (p. 24-25, 2003), a maioria dos postos de trabalho gerados pelas transformações tecnológicas e pela divisão internacional do trabalho eliminou as compensações que as leis e contratos coletivos garantiam e gerou a precarização do trabalho. Essa *ampliação da insegurança no emprego*, nas palavras de Mattoso (1993, p.126 *apud* SINGER, 2003), que ocorreu em quase todos os países avançados, levou à redução relativa ou absoluta de empregos estáveis ou permanentes nas empresas e aumentou a subcontratação de

trabalhadores temporários, eventuais, em tempo parcial, trabalho em domicílio ou independentes, aprendizes e estagiários.

No artigo *"O trabalho, busca de sentido"*, Bajoit e Franssen (1997) discutem as expectativas e atitudes dos jovens franceses com relação a trabalho, emprego e desemprego. Os autores se questionam sobre as novas orientações com relação ao trabalho e às formas de desagregação do modelo cultural que preconiza a centralidade da ética do trabalho. Para averiguar isso, entrevistaram trabalhadores jovens de diferentes classes sociais.

Constataram que exercer uma atividade produtiva com caráter social e assegurar independência financeira é uma expectativa básica de todo sujeito. Porém, na maior parte dos casos, a formação de uma relação estável com o trabalho é impedida pela precariedade do universo de referência, o que desencadeia "*efeitos de ruptura, de fragmentação ou desarticulação".* (idem: p.78) Para muitos jovens que abandonaram os estudos obrigatórios, as referências ao modelo tradicional do trabalho foram destruídas pela experiência do desemprego, pela ausência de perspectivas profissionais, pela consciência das exigências dos novos contratos, pela instabilidade e pelo confinamento em tarefas pouco qualificadas.

A inserção precoce no mundo do trabalho, tal como foi vivida por seus pais é impedida, entre outros fatores, pelo esgotamento das fontes tradicionais de empregos operários, o que os mantém em um espaço social relativamente indeterminado. Os autores formulam a hipótese de que os empregos de substituição nos quais os sujeitos são aceitos não possibilitam uma integração real no mundo do trabalho, conduzem

apenas à socialização do transitório, marcada essencialmente pela lógica da precariedade.

Imersos nessas condições, os jovens relatam seu percurso no mercado de trabalho como uma decepção para suas aspirações *"um certo desencantamento"* (idem, p. 85). Segundo os pesquisadores, nessas situações precárias, o sentimento de "*participar de um processo de produção global, de ser útil, de se realizar pessoalmente"* (BAJOIT e FRANSSEN 1997, p. 81), ou seja, a dimensão expressiva do trabalho, é superposto pela dimensão instrumental (fonte de ganhos, ocupação do tempo, status social).

De acordo com a análise das entrevistas, o trabalho é importante para o próprio indivíduo, na medida em que expressa um plano pessoal. Não ocorre mais como em décadas anteriores, quando era importante por assegurar sua participação no projeto coletivo da sociedade industrial. As trajetórias profissionais precarizadas por empregos intermitentes e individualizados não criam as condições para que os jovens constituam uma identidade coletiva a partir do trabalho e criem uma referência *"a um nós"* (idem: p. 87).

Outros pesquisadores (SCHNAPPER, 1984; PAUGAM, 2002) constataram que esses jovens vivem o desemprego com vergonha, culpa e desvalorização. Não se reconhecem na imagem de sucesso que a sociedade cria para eles. Trata-se do desemprego total. Além dessa categoria, também se verificou a de desemprego invertido (valorização do tempo livre para atividades pessoais) e desemprego postergado (período ativo de formação profissional e busca de emprego).

Por terem as condições concretas para isso, muitos jovens de maior poder aquisitivo rejeitam veementemente a possibilidade de trabalhar somente para obter renda. Eles têm um projeto de auto-realização imbuído de um modelo competitivo de sociedade, ou seja, um mercado que oferece recursos a serem mobilizados e impõe obstáculos a serem ultrapassados. Baseados em uma facilidade natural de classe, alimentam uma forte convicção em seu próprio poder (*"self made man"*), firmando-se como os únicos juízes de seu êxito ou fracasso.

Os autores reforçam a tese de que aumentará o fosso entre quem têm recursos para participar do jogo da competição e quem é obrigado a suportar a mutação do mercado de trabalho. As trajetórias profissionais sofreram uma ruptura da normalidade esperada e isso é vivido como crise para vários sujeitos da pesquisa. Além das conseqüências citadas anteriormente, as identidades coletivas e a cultura do ofício foram substituídas pelo caráter interpessoal das relações de trabalho e pela sensibilidade à comunicação, se os chefes tratam os subordinados com mais ou menos autoritarismo.

Ao explorar os dados da pesquisa que compõem o segundo volume do *Atlas da Exclusão Social no Brasil,* Pochmann[3] diferencia as *fontes "modernas*" de exclusão de antigas formas. As primeiras, mais visíveis, seriam o desemprego e a precarização da inserção no mercado de trabalho. A velha exclusão e os baixos níveis de renda e de instrução reproduzem níveis de consumo abaixo do mínimo necessário e bloqueiam a ascensão profissional com oferta de empregos precários. De acordo com os autores, a

explosão da violência urbana e a vulnerabilidade juvenil, acentuadas pela maior flexibilidade ocupacional e níveis de renda, são subprodutos (idem, p. 49) dessa nova exclusão.

Para se ter uma idéia do panorama estatístico referente à população de 15 a 24 anos, segundo os dados do trabalho de Pochmann de 2004, entre os jovens pertencentes às famílias de baixa renda, somente 41,4% possuem empregos assalariados, entre os quais apenas 25,7% gozam de contrato formal, o que inequivocamente aumenta sua exclusão dos benefícios da legislação social e trabalhista.

Na década de 90 (2003, p. 51) os aumentos sistemáticos das taxas de desemprego levam à massificação dos danos sociais. O problema atinge trabalhadores de ambos os sexos, independentemente da raça, escolaridade ou faixa etária. No entanto, a população jovem e com mais de quarenta anos é atingida com maior rigor. As informações de 2004 demonstram que, em pleno limiar do século XXI, o segmento etário de 15 a 24 responde por 50% do desemprego nacional, segundo o IBGE (PNAD) no ano de 2001. Já a taxa de desemprego aberto dos jovens gira em torno dos 18% e a taxa média nacional, em 9,4% do total da força de trabalho.

Atrelados aos interesses dos órgãos de financiamento multilaterais, sucessivos governos mostraram-se incapazes de promover políticas sociais para o crescimento econômico sustentável e de elevar o nível de investimento e de emprego. Paradoxalmente, o problema do jovem surge quando sua participação na força de

[3] Campos, A., Pochmann M., Amorrim, R., Silva R. (organizadores) Vários autores. São Paulo:

trabalho, ainda que expressiva, começa a decrescer de forma paulatina. Isso ocorre, porque, apesar de o jovem que ingressa na PEA possuir níveis de instrução mais elevados que no passado, encontra-se, em grande medida, já excluído do acesso ao emprego e à renda. Outro fator agravante é a ampliação da concorrência entre os trabalhadores, muitas vezes, por postos de trabalho abaixo de sua qualificação, apesar de o nível de instrução médio da população ter avançado.

Tal conjuntura refere-se possivelmente a uma situação de inatividade forçada, que se associa à emergência da nova exclusão no Brasil. O nível de instrução médio na população foi elevado, mas somente a metade da população total juvenil de 33,5 milhões estudava, a maioria, fora da série escolar de sua faixa etária. De acordo com a pesquisa apresentada por Pochmann em 2004, do total dos jovens que estudam, 43,2% estavam no ensino fundamental, 43,5% cursavam o ensino médio e apenas 13,3% estavam no ensino superior.

Por levar em consideração os níveis de renda diferenciados, a pesquisa (idem, 2004) permite identificar enormes desigualdades nas oportunidades de educação e trabalho entre os jovens. Constata-se que o acesso ao trabalho assalariado pertence aos jovens de maior renda (77,1%), 49,0% com contrato formal. A desigualdade persiste no caso das categorias ocupacionais. Enquanto os primeiros participam residualmente do trabalho doméstico (7,9%) e apenas 7% recebem algum rendimento desse trabalho, quase metade do segundo grupo (mais de 26,8% de 46,2%) recebem remuneração.

Cortez, 2003

Ainda com relação ao funcionamento do mercado de trabalho, verifica-se que o desemprego de jovens de baixa renda é bem maior (26,2%) que dos jovens de renda elevada (11,6%). Cabe ainda destacar a relação entre nível de renda e educação: entre os jovens pobres, apenas 38,1% estudavam; entre os jovens ricos inativos, 80% estudavam.

Apesar de estar situada em um contexto avassalador de informalização, a ideologia dos "inempregáveis" e do "Estado Mínimo" pode tentar se justificar somente a partir do esvaziamento da função crítica nas noções de igualdade e justiça. Nos parcos momentos em que o poder público, na figura do Estado, age para preservar empregos de melhor qualidade e estáveis, transforma-se em culpado pela defesa de trabalhadores considerados privilegiados. As classes sociais que difundem essa concepção colaboram ativamente para que: "A *exclusão social se naturalize, sendo encarada pelos setores conservadores como fruto do atraso, e não como resultado de uma modernidade específica.*" (2003, p. 56).

No tocante aos jovens, Pochmann (2004), em suas considerações finais, afirma que são duplamente atingidos: a cada duas pessoas desempregadas no país, uma tem menos de 25 anos e a falta de perspectiva de mobilidade social incrementa a violência e a emigração dos que possuem maior grau de escolaridade. Pochmann (et al, 2003, p. 58) conclui ser fundamental, para eliminar a exclusão social da história do país, superar uma visão que encara as políticas sociais como residuais, focalizadas e subordinadas à política econômica.

Martins (1997), em sua pesquisa apresentada no artigo: *"O jovem no mercado de trabalho",* relata que, fora do Brasil, a taxa de desemprego é sempre superior entre mulheres e ainda maior entre os jovens. Ao entrevistar jovens operários da indústria automobilística do ABC paulista, a autora pretende verificar como têm sido atingidos pelas transformações tecnológicas e gerenciais que ocorrem na estrutura produtiva, tanto na organização quanto no conteúdo do processo de trabalho.

Martins questionou se a natureza de suas atividades e as exigências de qualificação ou requalificação profissional acabariam por configurar um novo tipo de trabalhador. Esse novo "padrão" provoca situações difíceis entre trabalhadores adultos, por terem suas antigas habilidades destruídas. Ao se tornarem "polivalentes" e não ficarem fixos a um posto de trabalho, são facilmente substituídos ou têm a vaga extinta. Isso, no *"caso dos jovens, ganha certa dramaticidade"* (p.99), pois essa parcela de trabalhadores não tem história nem experiência de luta sindical.

Os jovens enfatizam que, para pelo menos manterem seu emprego na linha de produção, precisam ampliar seus conhecimentos e obter previamente formação profissional, em alguns casos, de nível universitário. Esses relatos revelam a

Ao recorrer a pesquisadores como Clot (s/d), que estudaram os jovens trabalhadores, Martins percebe que é preciso distinguir quando o trabalho temporário é uma etapa de um plano de carreira e quando representa a única possibilidade de os jovens menos qualificados esquivarem-se de uma constante precariedade imposta por um destino de classe.

De acordo com Pais (1991 *apud* MARTINS, 1997), mais de uma reação pode ser apontada ao se pesquisar a opinião dos jovens sobre a relação entre trabalho, emprego e educação. Em alguns, a ideologia de realização individualista aparece na forte associação entre obtenção de emprego, empenho, realização pessoal e profissional. Para outros, a ética do trabalho é menos relevante. O emprego aparece como fonte de satisfação puramente instrumental, o que confirma as discussões de Bajoit e Franssen citadas anteriormente.

Tais questões serão mais debatidas no capítulo sobre o Mundo do Trabalho e suas Mudanças Estruturais e Conjunturais. Por ora, é interessante destacar que esse cenário criará um impacto na subjetividade do sujeito, especialmente quando do término do Ensino Médio. As condições materiais de existência são essenciais para a construção dialética das formas de o jovem viver esse momento de finalização do Ensino Básico e, talvez, de escolha.

O discurso hegemônico da sociedade atual apregoa o trabalho como algo incerto, sujeito a flexibilizações de todo o tipo e somente realizável se o indivíduo tiver os requisitos da empregabilidade. Isso explica, segundo a concepção materialista histórica de homem, os conflitos, crises e dúvidas que acometem os jovens na sua

inserção no mercado de trabalho, em contraposição aos argumentos pautados nas características supostamente naturais e intrínsecas ao seu desenvolvimento, tais como rebeldia e labilidade emocional.

Infelizmente, esse discurso hegemônico escamoteia a realidade social. A queda na demanda por força de trabalho com qualificações tradicionais é naturalizada; suas causas e as medidas de combate no âmbito mundial e macro-econômico são deslocadas para o âmbito estritamente individual. Essas condições materiais e subjetivas podem levar os jovens a internalizar o discurso hegemônico e, muito provavelmente, a tomar tais pressupostos como significados inquestionáveis e verdades individuais inalienáveis.

O presente projeto pretende, a partir de entrevistas com um estudante, analisar a presença do ideário neoliberal em seus sentidos e significados sobre o trabalho. Para tanto, foi escolhido, como recurso metodológico, um momento no seu processo educativo onde isso pode ser bem evidenciado: trata-se do término do Ensino Médio de EJA, a partir do qual o sujeito está habilitado legalmente para fazer uma escolha profissional no Ensino Superior. O desemprego poderia ser um outro critério, também tomado como recurso metodológico para uma pesquisa, em que poderia ser verificada a presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho, entretanto, no caso desta pesquisa, o sujeito não se encontrava desempregado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONCEPÇÕES DE HOMEM E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas, no primeiro item (2.1), as concepções de homem que embasam o pensamento crítico em geral e, mais detidamente, o referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica. Tendo em vista a pergunta que norteará a pesquisa, serão discutidas as seguintes categorias teóricas para a análise dos dados: atividade; mediação; pensamento e linguagem; signo e consciência; necessidades e motivos; sentidos e significados. Também serão apresentadas, no item 2.2, noções e reflexões sobre concepções de escola, sua função e processos educativos. As noções de neoliberalismo e ideologia, também necessárias à análise, constarão no capítulo "O Mundo do Trabalho: Mudanças Estruturais e Conjunturais".

CONCEPÇÃO DE HOMEM

O método de compreensão da realidade que fornece a sustentação teórico-filosófica deste trabalho é o Materialismo Dialético, definido como a lógica pela qual se busca, a partir de K. Marx, compreender a realidade resultante do metabolismo homem-natureza. A teoria subjacente a esse método é o Materialismo Histórico, que contém princípios teóricos sistematizados por Marx sobre as concepções do homem, sua constituição e a sociedade. Tal concepção organiza-se em torno de categorias como mediação, não dicotomia e noção de historicidade. Essas categorias são importantes

para fundamentar o estudo sobre a gênese social do individual, tarefa da Psicologia Sócio-Histórica.

De maneira geral, é possível postular que os pressupostos do Materialismo Histórico são importantes, inclusive, por permitirem ao psicólogo entender a origem de sua ciência, a maneira como esse conhecimento foi produzido e com que finalidade. A partir disso, o profissional pode conduzir e planejar conscientemente suas ações e objetivos de pesquisa.

Lev Semenovich Vigotski foi, nas décadas de 20 e 30 do século passado, na Rússia pré e pós-revolucionária (URSS), o psicólogo soviético que liderou o projeto de estudo dos processos de transformação do desenvolvimento humano em sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Em suas pesquisas, priorizou as funções psicológicas superiores, as mudanças qualitativas do comportamento e do pensamento humano e o processo de educação.

Tuleski (2002, p.96) lembra que, em todos os seus escritos, Vigotski ressaltou o papel fundamental da análise histórica para o entendimento dos fatos e fenômenos psicológicos. A finalidade dos trabalhos de sua equipe, de acordo com a autora (pp. 95-96), era comprovar que:

> *"não só a organização social, mas também a natureza humana era passível de transformação e de revolucionarizar-se. (...) A vivência de relações diferentes, essencialmente comunistas, determinaria a revolução dos modos de pensar e comportar-se em sociedade e a mudança destas impulsionaria, cada vez mais, à transformação das relações.(...) As questões apontadas por ele devem ser interpretadas como respostas às necessidades da sociedade soviética, nessa fase difícil que foi o processo pós-revolucionário".*

Percebe-se, portanto, que a categoria de historicidade domina as pesquisas de Vigotski e de sua equipe soviética. Compravam isso trabalhos como "El problema y el método de investigación" (1931) ou "O significado histórico da crise da psicologia" (1934), nos quais ele demonstra que o Materialismo Histórico Dialético deve ser a epistemologia científica da psicologia (“Escrever O Capital da Psicologia”).

Uma das razões de adotar, no presente trabalho, a perspectiva marxiana, é o fato de o método utilizado ser fonte de recursos analíticos e autocríticos. Torna-se, no entanto, fundamental mencionar que o caráter inacabado e processual das teorias críticas exige ainda mediações teórico-práticas.

neoliberal) permitirão superar a mera descrição das falas do sujeito da pesquisa acerca do trabalho e apreender o indivíduo concreto como síntese de multideterminações. Outras questões relacionadas aos pressupostos do método serão aprofundadas no capítulo dedicado a eles.

Sob a perspectiva materialista dialética, entende-se categoria como uma abstração que se constitui a partir do movimento do mundo material e de suas contradições, e que pretende dar conta de uma parte desse mundo. A categoria teórico-metodológica da mediação articula os processos pelos quais os indivíduos se apropriam da realidade objetiva e possibilitam que um pólo constitua o outro. Ao contrário do que afirma o senso comum, não é uma ponte ou um elo que conecta dois pólos. Ela permite superar tanto as dicotomias interno-externo, subjetivo-objetivo, quanto a noção de causa e efeito, para, assim, construir a Psicologia Sócio-Histórica. Severino (2002, p.44), define tal categoria da seguinte maneira:

> *"Seu significado básico é ser instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude".*

Dessa forma, tal categoria auxilia o psicólogo sócio-histórico a compreender que, não há uma relação direta entre sujeito e fato, porque, entre a experiência do mundo e a subjetivação, existe a mediação. Feitas as considerações iniciais para fundamentar metodologicamente a apreensão da realidade, serão apresentadas as especificidades dessa concepção.

O homem é entendido como ser histórico-social, que se constitui na e pelas relações sociais. A formulação destaca o caráter material da existência humana. O homem não é determinado por leis biológicas, pela genética ou pela hereditariedade. Aquilo que a natureza lhe fornece ao nascer não é suficiente para a vida em sociedade. Para Merani (1977, p. 29):

> *"Do plano biológico, passando pelo social, a natureza intrínseca do Homo sapiens passa a identificar-se com a acção da consciência que é, antes de tudo, historicidade do fenômeno, porque liberta a conduta de todas as normas, de todos os fins que dão sentido imediato à vida biológica (...)".*

Para que o homem realmente se humanize, ele precisa apropriar-se daquilo que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da humanidade: a cultura material e intelectual. Por meio do trabalho, atividade vital para a produção e reprodução da humanidade, o processo de apropriação individual das aquisições humanas ocorre dentro das relações sociais e de produção peculiares a cada momento histórico. De acordo com Pino (2000, p.39):

> *"Isso quer dizer que, se **o modo de produção**, qualquer que ele seja, condiciona as relações dos homens com a natureza e deles entre si, ele determina as condições de existência dos homens, não apenas materiais mas também culturais. Estas, por sua vez, vão condicionar o conjunto da vida social – a maneira como as relações sociais se estruturam – e, finalmente, o **modo de ser dos homens**." (grifos originais)*

As formas como os homens organizam coletivamente sua existência é permeada por contradições e movimentos que, ao contrário do que afirmam as concepções liberais, não seguem uma direção sempre ascendente e positiva e podem ser

compostos por saltos, omissões, regressos e revoluções. No presente trabalho, entende-se que, mesmo após a derrocada das experiências socialistas, o modo de produção capitalista não alcançou o ápice do desenvolvimento da história coletiva e das forças produtivas, conforme mostram trabalhos como de Fukuyama (1992) "O fim da História e o último homem".

O papel central do trabalho na constituição do homem é compreendido como uma atividade que visa satisfazer as necessidades dos indivíduos. O homem modifica a natureza construindo instrumentos e acaba por modificar a si mesmo, por transformar quantitativa e qualitativamente sua própria natureza.

Conforme Pino (2000, p. 48), o indivíduo concreto transforma-se para se adaptar ao tipo de atividade que efetua, pois desenvolve habilidades orgânicas (musculatura, domínio motor, sensibilidade perceptiva, etc) e mentais (novos saberes, valores, sentimentos, motivos), que não são mero efeito da maturação biológica nem ocorrem naturalmente.

Na verdade, o homem se constrói por meio de sua atividade vital: o trabalho. O processo de objetivação e apropriação pode ser considerado o primeiro ato histórico que se desenrola em um fluxo contínuo de criação de novas necessidades a partir da apropriação individual de objetivações presentes na sociedade.

Duarte (1993, p.31) contribui para essa discussão, esclarecendo o uso dessas categorias:

> *"O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma*

> *transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação".*

O processo de objetivação e apropriação se dá de forma mediada. Para mostrar a importância das categorias atividade e mediação no desenvolvimento humano, serão feitos breves apontamentos sobre a atividade dos antepassados do homem, o Homo Sapiens.

Ao que tudo indica, a atividade vital humana, em seus primórdios, era realizada coletivamente, mediante a divisão das funções. Isso fazia com que os motivos sociais do comportamento e da conduta não fossem determinados por objetivos instintivos diretos (LURIA, 1979, p.81). Logo, é na atividade que as necessidades humanas se tornam mediadas. A fome, a sede, a libido não determinam imediatamente a conduta humana, tal como ocorre nos animais. Um dos motivos para isso é a própria constituição física humana. Afinal, o salto da atividade dos animais para a dos homens foi realizado a partir da base cerebral e biológica do homem.

Luria (idem, p.82) observa que as necessidades do homem são mediadas pela atividade consciente:

> *"(...) ser mediatizada por atos que antecipam o comportamento final e que estão ligados à estrutura da atividade, produzindo com essa forma complexa uma cada vez maior atividade consciente (comportamento mediato e imediato)".*

Em sua atividade social, os ascendentes dos homens confeccionaram instrumentos que se tornaram portadores de significados e de funções sociais,

cristalizando, dessa forma, a cultura. O instrumento é o responsável pela mediação direta entre o homem e o objeto da atividade, a natureza. Como dependem da intencionalidade e da vontade humana, tais instrumentos no trabalho contraem uma função comunicativa. De acordo com Luria (idem, p.77), a necessidade da linguagem surge devido à construção das ferramentas:

> *"Somente é possível definir o instrumento com a qualidade de instrumento de trabalho caso ele seja retido e conceitualizado. Isso exige a mínima capacidade de simbolização que é induzida pela própria descoberta de retenção do instrumento, processo que o transforma simbolicamente em ferramenta. A linguagem se constitui como fator essencial na formação da consciência".*

Assim, de forma conjunta, as funções produtivas e comunicativas do trabalho estruturaram a consciência humana e provocaram um salto qualitativo, quando comparado à consciência animal, uma vez que abre um universo cultural.

Dessa forma, na passagem do homem primitivo ao Homo Sapiens, a linguagem manifesta-se como a forma da consciência e do pensamento humano e fornece suporte para a generalização consciente da realidade, ou seja, permite descolar da realidade imediata. A esse respeito, Pino (2000, p. 44), referindo-se a Vigotski, afirma que:

> *"A fala, diz ele, além de reorganizar o comportamento, dando-lhe um formato humano, possibilita que a criança oriente e controle suas ações sobre o meio. (...) O autor deixa entender que o simples uso de instrumentos técnicos não seria suficiente para transformar a atividade do homem em atividade produtiva ou trabalho. Sem linguagem não há como pensar a realidade, mesmo se ela pode ser naturalmente conhecida, nem como organizar e planejar as ações e, portanto, não há trabalho".*

Até esse momento do texto, o retorno às formas históricas iniciais de atividade humana pretendia esclarecer a gênese do pensamento e da linguagem. A partir de agora, serão feitas considerações que relacionam esses temas, utilizando-se da mediação, com o objetivo de explicitar as serguintes categorias: atividade interna e externa; necessidade e motivo e sentido e significado. A consciência será apresentada como a categoria que abarca o movimento dialético entre pensamento, palavra, sentido e significado. Dessa forma, pretende-se captar, na fala singular e subjetiva do sujeito da pesquisa, o movimento do pensamento constituido histórica e socialmente na atividade.

Retomando a concepção de homem adotada, a Psicologia busca relacionar o processo de desenvolvimento humano com as condições materiais de existência. As pesquisas e discussões devem ter em vista a apreensão e explicitação dos processos psicológicos, priorizando as formações das funções psicológicas superiores, eminentemente humanas. De acordo com Pino (2000, p.54), essas são uma "*transposição no plano pessoal das funções inerentes às relações sociais nas quais cada ser humano está envolvido. Relações sociais determinadas pelo modo de produção de uma dada formação social de um dado momento histórico*".

Sob essa perspectiva teórica, o pensamento humano constitui-se de signos ("*tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo situado fora de si mesmo*" AGUIAR 2001, p.101) ou seja, instrumentos psicológicos internamente dirigidos. Para Vigostki, (1995, p. 83):

> *"Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por ele hombre em la situación psicológica, que*

> *cumplen la función de autoestimulación; ajdudicando a este término um sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo com nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como médio para dominar la conducta – propia o ajena – es um signo."*

A fim de complementar tal idéia, Aguiar (idem, p.100) afirma que o signo representa uma forma privilegiada do pesquisador ap

atividade significada. Os teóricos da Psicologia Sócio-Histórica distinguem a atividade externa e interna. A primeira é realizada no mundo e "*determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade*" (AGUIAR, 2001, p.99). A segunda realiza o processamento do sentido da atividade. Falar em atividade interna ou atividade psicológica traduz a noção de que é sempre: "*através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna*". (idem, p.98)

Todo indivíduo nasce inserido em um mundo social que é configurado por objetivações historicamente construídas e expressa um conhecimento historicamente acumulado, do qual o sujeito apropria-se idiossincraticamente por meio da atividade interna. Nesse processo de objetivação e subjetivação, ele constitui histórica e dinamicamente suas necessidades, pautado pela realidade social, que cria as formas de satisfazê-las.

De acordo com Vigotski, a tendência afetivo-volitiva está na origem do pensamento, uma vez que esse se movimenta a partir de um complexo motivacional composto por necessidades, interesses, afetos e emoções construídas ao longo da história singular e, por isso social, dos homens:

> *"Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento, es una comprensión incompleta. De la misma forma, en ele análisis psicológico de cualquier expresión sólo está completo cuando descubrimos el plano interno más oculto*

> *del pensamiento verbal, su motivación." (VIGOTSKI, 1993, p. 343)*

Por necessidades entende-se um estado dinâmico e fluído que mobiliza o sujeito sem, no entanto dirigir sua ação. Dessa forma, não são intencionais, mas historicamente constituídas. Segundo Maura (1995), a necessidade como estado de carência apresenta-se na forma de desejos ou tendências. Entretanto, nenhuma atividade dirigida é provocada por esse estado de tensão, já que a necessidade desconhece o objeto de sua satisfação, uma vez que esse não está fixado nos estados de necessidade do indivíduo. A necessidade satisfeita por meio de um objeto material ou ideal da realidade concreta é transformada qualitativamente, configurando-se em um motivo. Contudo, os objetos da realidade externa que satisfazem as necessidades não são os únicos a guiar e justificar a atividade dos indivíduos.

Os motivos podem ser formados por qualquer fato, fenômeno ou pessoa que o sujeito de necessidades signifique como mobilizador para a ação. Os motivos não se encontram prontos e disponíveis na realidade, desenvolvem-se pela atividade do sujeito no mundo. Por isso, devem ser compreendidos como a mediação entre as necessidades e os fenômenos sociais, sem que um fenômeno seja destacado em detrimento do outro. Desse movimento surge um elemento novo, o motivo das ações, o porquê da atividade humana. É um momento de produção de sentidos, pois para o sujeito, aquele objeto/fato é motivador, ou seja, é significado por ele como sendo.

Para ser expresso em palavras, o pensamento precisa da mediação dos significados e sentidos. Em seus apontamentos sobre a psicologia soviética, Shuare, (1990, p.80) discute que:

> *"Es bien conocida la importancia fundamental que Vigotski otorgó al lenguaje como sistema privilegiado de signos. El problema del significado ocupó su atención en los últimos años de su vida y A.N.Leontiev supone que en el centro de la conciencia Vigotski debía poner, justamente, el significado".*

O significado compartilhado permite a comunicação entre os homens, tanto por se mostrar mais estável na sua construção histórico-social e quanto por ser dicionarizável. Esse caráter permite aos homens gerar novos significados ou transformá-los por meio de suas atividades. Uma vez modificada a natureza interior do significado, a relação estabelecida com o pensamento também se altera. (AGUIAR & OZELLA, 2006). Nesse processo, a natureza psicológica dos significados evolui e o sujeito desenvolve a capacidade de abstração.

Já o sentido é a dimensão mais próxima à singularidade do sujeito. Por ser mais fluído, histórico e social encontra-se em constante movimento, o que certamente lhe confere mais instabilidade. Segundo Aguiar & Ozella (2006):

> *"(...) O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída"*

Nesta pesquisa, o sentido será utilizado como categoria metodológica de análise, desde que respeitada a ressalva de Vigotski (1993, p. 334) quanto aos limites da utilização dessa ferramenta:

> *"(...) nunca abarcamos el sentido completo de las cosas, y, tampoco, el sentido completo de las palabras. La palabra es fuente inagotable de nuevos problemas, su sentido nunca está acabado.(...) el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual, y de la estructura interna de la personalidad."*

Nessa perspectiva teórica, a apropriação da cultura se dá pela reconstrução (e não apenas reprodução) interna de operações externas, pois o que é internalizado tem um sentido próprio para cada sujeito. A linguagem funcionaria como o principal mediador, justamente porque mediatiza a ação dos indivíduos.

Para Vigotski, é imprescindível a união entre os aspectos cognitivos e os afetivos, já que a qualidade do pensamento depende também da percepção, da memória, mas encontra na emoção um dos quesitos mais importantes. De acordo com Heller (1991), todas as expressões humanas são emocionadas. Nos fatos com os quais os indivíduos estão envolvidos, sempre existe uma implicação e uma valoração composta a partir dos significados e sentidos. O desenvolvimento das emoções atravessa as relações entre os motivos, sua articulação com as necessidades e a possibilidade de ocorrer uma atividade orientada por aqueles.

De acordo com Lane (1999), a premissa básica, ao se analisar as emoções, deve ser a de que elas se inter-relacionam com os outros elementos da subjetividade, como o pensamento, a memória, a linguagem, a base biológica, todos formados a partir

da realidade concreta. Pensados como rica totalidade social, esses componentes psicológicos de origem social determinam o processo de significação do homem em articulação com as condições sócio-históricas. Para Aguiar (2001, p. 106), pensamento e linguagem são sempre emocionados, porque sempre possuirão *"como elemento constitutivo a dimensão emocional, expressando uma avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele*."

Furtado (2001, p.79) amplia o leque de funções da linguagem quando discute que essa opera modificações no pensamento de forma a elevar os processos psíquicos a um novo nível os processos e permitir a reestruturação das reações emocionais.

Para os objetivos desta pesquisa, é fundamental descobrir as tendências afetivo-volitivas por meio de um método e seus pressupostos, para tentar alcançar o último porquê das ações do sujeito. Esses componentes da consciência devem ser vistos de maneira dialética e dinâmica com a atividade humana, já que todos são essenciais e constitutivos do homem. Isso impede qualquer interpretação dicotomizada, que reduziria a complexidade com que se coloca o estudo dos fenômenos psicológicos dentro do momento histórico-econômico atual.

Ao se voltar para a compreensão dos sentidos, o pesquisador deve ter clareza de que seu processo de produção pode conter elementos contraditórios e gerar emoções e afetos de prazer e suplício, calma e ansiedade, entre outros sentidos. O processo de produção de sentidos conecta-se a uma história social. Essa é a análise histórica de que Vigotski tanto fala: apreender a historicidade presente na subjetividade humana. A história pessoal (AGUIAR, 2001, p.108) tem como uma das mediações as

instituições, no caso desta pesquisa, a escola de EJA e a família do sujeito. Há, ainda, a classe social a que pertence (proletária) e o que a ideologia diz, entre outros assuntos, acerca do trabalho.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE ESCOLA, SUA FUNÇÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS

Na sociedade capitalista, a apropriação dos conhecimentos acumulados se dá prioritariamente por meio da escola, um dos principais espaços onde ocorrem as mediações constitutivas dos sujeitos. Segundo a pedagogia Histórico-Crítica o acesso de todos à escola torna-se condição primeira para humanização dos indivíduos. De acordo com Rego, (1999, p.34):

> *"O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos".*

Dermeval Saviani, referência nacional da Pedagogia Histórico-Crítica, colabora para que a história da educação seja compreendida à luz do conceito de modo de produção e fornece as balizas de uma concepção de educação:

> *"(...) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p.19).*

Tal concepção considera que as contradições permeiam todas as instâncias da sociedade capitalista. Sendo a escola uma instituição da sociedade capitalista, é forçoso que também as contenha. (SEVERINO, 2002, pp.75-76). Segundo Bock e Aguiar (2002, p.150), a função de servir ao capital faz com que a escola se constitua em uma escola de classe e transforme os fins pedagógicos em fins de classe. No entanto, as autoras fazem uma ressalva para o carát

produção capitalista. A função da educação seria reproduzir as desigualdades sociais e, por meio da reprodução cultural dos valores da classe dominante, contribuir especificamente para a reprodução social. Além da violência material, também ocorrem as relações de poder de violência simbólica, imposição de valores e significações consideradas legítimos. A educação escolar, a prática esportiva, a doutrinação política ou religiosa são forças simbólicas por meio das quais esse processo se exerce. Nas palavras de Severino (2002, p. 74)

> *"Para os autores, a educação, como ação pedagógica, impõe o arbitrário cultural de uma classe social às demais. Considerada legítima, essa ação pedagógica se investe de autoridade, inculcando princípios e valores proclamados como válidos pelo grupo dominante. Desse modo, a ação pedagógica realiza a imposição ideológica e reprodução de conteúdos culturais. Estes, arbitrariamente, escolhidos e simbolicamente inculcados, correspondem aos interesses da classe dominante, enraizados na relação de força material."*

De maneira sistemática e organizada, esses pesquisadores construíram um instrumental capaz de desmistificar a idéia de que a educação ou a escola teria um poder de intervenção nas tramas sociais e corrigiria as injustiças até se chegar à equalização social.

Para Saviani, essas interpretações são, na realidade, crítico-reprodutivistas, ou seja, a denúncia das relações desiguais de poder é feita, mas a possibilidade de transformação é descartada:

> *"Segundo ela [teoria crítico-reprodutivista] é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção". (2005, p.67)*

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a educação escolar se constituiu como uma forma específica de Educação, entendida inicialmente como uma expressão secundária e derivada de processos educativos mais gerais. Ao longo do processo histórico, a educação escolar converteu-se na forma principal e dominante de educação na sociedade atual, caracterizada pelo primado do mundo da cultura sobre o mundo da natureza.

No espaço da educação escolar, deve ser colocado o saber historicamente acumulado pela humanidade do qual as novas gerações precisam se apropriar, através da mediação social, para se tornarem verdadeiramente humanas. O processo educativo deve priorizar o saber sistematizado e a cultura erudita, ao invés do conhecimento espontâneo e da cultura popular.

A educação se constitui como *uma "atividade mediadora no seio da prática social global*" (SAVIANI, 1986, p.77). Neste sentido, toma a prática social dos indivíduos como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. Saviani enfatiza a alteração qualitativa pela mediação da ação pedagógica:

> *"(...) a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática" (idem, p.76)*

Nesse sentido, a educação constitui o aluno e o professor que reproduzem concepções de classe. Entretanto, conforme Charlot (1979, p.28), a teoria da educação/pedagogia (tradicionais) julga a educação de forma a considerar que "*a*

situação social do indivíduo é uma conseqüência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais."

Charlot explicita que o objetivo da ideologia da classe dominante é ocultar a opressão, injustiça e desigualdade, traduzidas na divisão social do trabalho e na luta de classes, enquanto enuncia uma unanimidade social mítica e uma igualdade teórica dos indivíduos. Segundo o autor, a educação (idem, p.27):

> *"É política, na medida em que transmite, sob sua forma explícita ou por intermédio dos modelos de comportamento e dos ideais, idéias políticas, e notadamente as da classe dominante".*

Outro aspecto fundamental dessa concepção é o entendimento da educação como instrumento de luta pela transformação da realidade social, visto que, a partir da apropriação do conhecimento sistematizado da realidade, os indivíduos adquirem maiores condições de agir sobre ela.

No entanto, para que essas transformações ocorram, a importância do trabalho coletivo deve ser agregada ao compromisso político, de maneira que tais conteúdos sejam organizados com competência técnica-pedagógica e tenham sua apreensão garantida (SEVERINO, 2002, pp. 70-71).

Não obstante, a organização do trabalho coletivo historicamente encontra obstáculos que ultrapassam a competência individual ou de pequenos grupos. A categoria totalidade permite compreender essa barreira. O trabalho coletivo ganha a marca do estranhamento, ou seja, de alienação, por possuir traços constitutivos do modo de produção capitalista.

Tal questão é tratada por Marx (*apud* SILVEIRA, 1986, pp. 42-43) em dois níveis. No primeiro, da perspectiva histórica, ocorre a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho e à sua própria atividade. Para ser trabalhador, o sujeito torna-se mercadoria. No segundo, da perspectiva ontológica, o trabalho alienado sob o capital aliena a natureza e a si mesmo. Em última instância, segundo o próprio Marx (idem, p.155) "*aliena o homem do gênero*". Tal processo implica numa "*divisão, numa cisão interior ao próprio sujeito*" (SILVEIRA, 1986: 43), o que dificulta a consecução do trabalho coletivo da forma como foi proposta acima.

Para entender como se processa a alienação nas diversas esferas da vida humana, é profícuo refletir com a autora Agnes Heller sobre a temática do indivíduo na vida cotidiana, voltado para as atividades necessárias à sobrevivência. É importante ressaltar que o termo cotidiano, aqui, não tem a acepção de dia-a-dia ou vida extra-escolar do aluno. Os conceitos de vida cotidiana e âmbitos não cotidianos da atividade social propostos por Heller (2004) referem-se à relação dos indivíduos singulares com as objetivações do gênero humano:

> *"As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política" (DUARTE, 1999, p.33)*

Não existe uma separação rígida entre as objetivações genéricas em-si e para-si; entre a atividade/pensamento cotidianos, fundamentos para as objetivações para-si e as ações em direção à genericidade em-si. Somente a intenção humana

conscientemente dirigida para as objetivações genéricas para-si permite que funcionem na relação não-espontânea, consciente do homem com a genericidade.

Algumas características da vida cotidiana auxiliam a compreender os movimento de alienação, ruptura ou paralisia, processados nos modos de pensar, agir e sentir dos indivíduos. A vida cotidiana mostra-se heterogênea e hierárquica, quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades. Também espon

> *"o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para o seu eu particular."*

Segundo Heller (2004, p.38), a alienação decorre da dicotomia entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades individuais de desenvolvimento; entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Quanto maior a alienação produzida pela estrutura econômica vigente, mais ela será irradiada para as demais esferas da realidade social. Todavia, as objetivações genéricas para-si (a arte, a filosofia, a ciência e as políticas) não são sinônimos de não-alienação, pois o para-si pode se constituir como alienado.

Portanto, as próprias objetivações não determinam de forma absoluta uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação do indivíduo. A possibilidade de superar essa polarização não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam humanizadoras, mas em superar suas formas alienadas.

A busca de satisfação das necessidades individuais conecta-se ao conceito de particularidade. O ser é particular e se constrói no e pelo contato com o cotidiano e suas estruturas predominantemente alienadas na sociedade. Já o conceito de genericidade dirige-se para o "nós", para a possibilidade de apropriação e objetivação do conhecimento acumulado pelo patrimônio humano. A particularidade será parcialmente superada, se as atividades forem homogeneizadas. O sujeito deve concentrar a atenção em uma única questão e suspender outras atividades no

> *a formação da individualidade para-si, isto é, para a formação de um indivíduo que, através de sua inserção consciente nos "sujeitos coletivos" (Gramsci), mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediatizada pela relação também consciente com as objetivações genéricas (ciência, arte, filosofia, moral e política).*
> *O trabalho educativo está voltando, portanto, diretamente para a formação do indivíduo, no sentido de efetivar as máximas possibilidades dessa formação, transformando-se numa constante luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho. Indiretamente, o trabalho educativo está voltado para a reprodução da sociedade, mas também aqui transformando-se numa luta para que nessa reprodução sejam fortalecidas as tendências, já existentes, que apontam para a superação do modo capitalista."*

A construção de individualidades que mantenham uma relação livre, consciente e universal com o gênero humano começa a ser gestada nas próprias contradições referidas acima.

A educação escolar, dentro desse contexto teórico, deve mediar os âmbitos cotidianos e não cotidianos. Seu processo é simultaneamente informativo e formativo (SEVERINO, 2002, p. 76). Por isso, deve garantir a autonomia, a liberdade e a capacidade de analisar criticamente a realidade, ou seja, de estabelecer relações conscientes com outros do gênero humano.

A educação sistematizada é um dos componentes essenciais para que os indivíduos apropriem-se conscientemente das objetivações genéricas para-si (as produções artísticas, filosóficas, científicas) por meio de uma relação consciente. Dessa forma, é concebida como uma propulsora da passagem da particularidade à genericidade. Tal processo possibilita uma transformação qualitativa da consciência dos

homens e gera formas de resistência à alienação, diante das atuais condições sócio-econômicas.

Nas palavras de Severino, a conscientização necessária para transformar a particularidade em genericidade deve ser tomada no sentido da apropriação pela subjetividade, de forma esclarecida e crítica, das articulações reais e objetivas do mundo social. Esse nível de conhecimento ultrapassa o descritivo, o reprodutor de dados técnicos e desmascara ilusões e falseamentos que obscurecem as articulações ideológicas, compreensivas, interpretativas e reflexivas.

3. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se, no Brasil Colônia, o Governo Geral relegou o sistema educacional à ação dos jesuítas, que lhe imprimiram um caráter predominantemente religioso, no Brasil Império, a organização administrativa assumiu a tarefa de educar. Com esse objetivo, criou, inclusive, as primeiras classes noturnas para adultos analfabetos. Na época da proclamação da República, com uma economia essencialmente agrária, os índices de analfabetismo giravam em torno de 80% da população.

Aproximadamente meio século após essa iniciativa, a educação de adultos voltou a ser valorizada, desta vez, com o intuito de instrumentalizar o trabalhador para dominar as técnicas de produção exigidas pelo desenvolvimento industrial brasileiro. Propagados como meio de ascensão social e de progresso para o país, os incentivos à educação representaram também uma vigorosa ampliação da base de votos.

Em 1947, no fim da ditadura Getúlio Vargas, o fortalecimento dos princípios democráticos levou à criação da Campanha de Educação de Adultos, sob a orientação de Lourenço Filho. Estruturada para alfabetizar em três meses e realizar o curso primário em duas etapas de sete meses, o processo era concluído com a chamada “ação em profundidade”, que consistia em capacitar profissionalmente para o desenvolvimento comunitário. Apesar do mérito de trazer a educação de adultos para o âmbito teórico-pedagógico, a campanha não venceu a visão do analfabeto como pessoa incapaz e marginal.

Em 1950, a partir de uma perspectiva socialmente comprometida, Paulo Freire idealizou programas não governamentais de alfabetização e educação popular, como os Centros de Cultura e Alfabetização Popular (1961), que contaram com o apoio de artistas, intelectuais e estudantes organizados pela UNE e do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O novo paradigma teórico-pedagógico enfatizava a dimensão política da alfabetização e a conscientização de jovens e adultos analfabetos. Por entendê-los como portadores de cultura e sujeitos da aprendizagem, o método partia de palavras geradoras do universo vocabular dos educandos e valorizava o diálogo. Durante os anos iniciais, doze Centros

exemplo, continuavam sendo retiradas do cotidiano popular, mas apelavam sempre para o esforço individual do adulto analfabeto, a f

reagir contra o autoritarismo e a política econômica aberta à tecnologia importada e vigente no governo de exceção. Em resposta, o governo militar partiu para iniciativas como os Centros de Estudos Supletivos, voltados para egressos do MOBRAL.

Segundo o discurso oficial, o Projeto Rondon pretendia estimular o aprendizado indireto do universitário por meio de trabalhos comunitários, que difundiam idéias desenvolvimentistas. No entanto, o órgão que coordenava o projeto era criticado por realizar a função política de esvaziar o movimento estudantil, apoiado no pressuposto da educação e segurança nacional. Apesar das críticas, o Projeto Rondon foi implementado e, durante a ditadura, concretizou um forte canal paralelo à repressão policial e à legislação restritiva sobre a participação representativa dos estudantes. (Gaudio. M. O. M, 1987, p. 112)

O PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-educativas para o meio rural) e o PRODASEC (Programa de Ações Sócio-educativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas) foram, durante a abertura militar, parte de uma política educacional brasileira voltada para as regiões mais pobres. Esses programas exemplificam como o governo federal, sob a égide do caráter nacional, definia as políticas adequadas às realidades dos estados e municípios. O discurso de ressarcimento da dívida social, iniciado por Figueiredo e mantido por Sarney, tornou a escola um espaço de assistencialismo social.

Na realidade, esses programas nasceram da impossibilidade de tomar as medidas necessárias para a realização do 3º Plano Setorial de Educação, Cultura e

---

comunitária, MOBRAL-AGGS, Rio de Janeiro: 1979; CASTRO, C. L. M & ALMEIDA, T. W. Subsídios para a avaliação do Programa de Alfabetização

Desporto (1980-1985) antes do ano fiscal de 1981, quando foram alocados recursos provenientes de saldo patrimonial não aplicado no exercício de 1979 e criado, junto à Secretaria Geral-MEC, para "*viabilizar o discurso de compromisso com a população de baixa renda*", (NASPOLINI 1981, p. 74 *apud* PAIVA, V. 1986, p. 21), ou seja, fazer justiça aos pobres.

Tanto o PRONASEC quanto o PRODASEC fracassaram politicamente em seus objetivos de ampliar experiências, promover desenvolvimento cultural e expandir as habilidades dos alunos, sobretudo após serem transferidos para a Diretoria de 1º e 2º graus e perderem a independência e flexibilidade características. Em 1985, o MOBRAL cedeu espaço à Fundação EDUCAR, resultado de uma articulação do governo com empresas e iniciativas não governamentais. A parceria foi desfeita, em 1990, pelo Ministério da Educação do governo Collor.

Somente com a Constituição de 1988 torna-se obrigatória a oferta de ensino fundamental aos que não têm acesso na idade própria, e exige-se que o não cumprimento das determinações constitucionais implicasse em responsabilização da autoridade competente. Também garantiu que os recursos sejam destinados para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Entretanto, a Constituição não define com clareza se a responsabilidade pela educação de jovens e adultos é do Município, do Estado ou da União. Segundo Beisiegel (1997), essa distância excessiva ente os deveres e a capacidade de realização relativiza o poder imperativo da lei e pode levar ao descomprometimento do

Funcional, Ministério da Educação e Cultura / Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, Rio de Janeiro: 1976.

Estado em relação às obrigações educacionais. Exemplo disso ocorreu no início da década de 90, quando Sérgio Ribeiro, Ministro da Educação do governo Collor, deixou de mobilizar recursos para continuar projetos federais de EJA, sob a justificativa de que a alfabetização de adultos seria um "*suicídio econômico"*, porque o adulto analfabeto já estaria "*adaptado a esta situação*."

O argumento economicista encontra-se em consonância com a implementação do Estado Mínimo, fenômeno que ocorria no Brasil e em outros países da América Latina e caracterizava-se pela transferência de responsabilidades da esfera pública - considerada ineficiente e onerosa - para a privada, mais racional ágil e produtiva.

De qualquer forma, nesse momento histórico, a análise econômica preponderou explicitamente sobre a cidadania. Na realidade, a educação das crianças e dos adultos não deveriam ser vistas como alternativas excludentes, mas como fenômenos indissociáveis de um mesmo processo de elevação dos níveis educacionais da coletividade. Afinal, como já observava Beisegel na década de 70, o adulto com alguma instrução pode atuar muito mais junto à família e à comunidade do que a criança alfabetizada, que dificilmente terá condições de modificar a situação dos adultos analfabetos. (BEISIEGEL, 1974, *apud* BEISIEGEL, 1997)

Desde meados da década de 90, o sistema educacional do estado de São Paulo, com a anuência do contexto social, mantém os ciclos de progressão continuada, que produz elevados contingentes de jovens e adultos analfabetos funcionais. Tal fato não pode ser ignorado, pois traz implicações diretas para as ações municipais em EJA, inclusive na formação de professores.

Embora breve, esse histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstra que, desde o período colonial, o segmento foi intencionalmente negligenciado pela ação oficial e que a regulamentação só ocorreu mediante pressões e iniciativa da sociedade civil organizada e inspirada por figuras como Paulo Freire. No período militar, as ações governamentais imprimiam outros objetivos à EJA, como foi o caso do Projeto Rondon e, na década de 90, o contexto macro-econômico regulamentava o setor (e não o deixa de fazer atualmente), como exemplifica o governo Collor.

REFLEXÕES SOBRE O QUANTO SE CAMINHOU ATÉ AQUI: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA

Em 1949, Lourenço Filho afirmava que a educação de todos os brasileiros deveria ser capaz de proporcionar instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, as noções de ciência, de vida social, de civismo e de higiene. Essa posição comprometida com a nascente industrialização brasileira mostrava-se razoavelmente progressista para a época, uma vez que defendia o conhecimento mínimo necessário para operar as máquinas.

Atualmente as linhas de ação propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (vide anexo IV) valorizam o estudante de EJA. Essa mudança foi promovida pelo restabelecimento da igualdade de oportunidades e de direitos à educação; pelo desenvolvimento dos méritos, conhecimentos e valores do

exames e as formalidades do ensino regular, Ribeiro confundiu aquisição de conhecimentos, habilidades e posturas com credencialismo pautado no ensino regular.

Outras diferenças entre a lei de Darcy Ribeiro e o Capítulo XI do Substitutivo "Cid Sabóia" merecem ser citadas. O segundo item do artigo 47, por exemplo, explicita a necessidade da oferta regular de ensino noturno, nos mesmos padrões de qualidade do diurno e em escola próxima do local de trabalho e residência. O quarto item desse mesmo artigo reza que os conteúdos curriculares devem centrar-se na prática social e no trabalho e adotar uma metodologia de ensino-aprendizagem adequada à experiência do aluno. O quinto oferece a matrícula facultativa em educação física também no período noturno.

Mas talvez a maior diferença esteja no artigo 48, segundo o qual o acesso e a permanência do trabalhador na escola devem ser viabilizados e estimulados pelo poder público, mediante ações integradas e complementares que incluem:

"I- ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica de seus empregados.

II- ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas" (idem)

A lei atualmente em vigor não menciona essas parcerias entre Estado e empresas. Se elas ocorrem, são casos esporádicos e limitados à política de empresas de grande porte, não é por força da lei. Dessa forma, o direito aos programas de

alfabetização e educação básica de funcionários transformou-se em benesse e pode ser extinto a qualquer oscilação do mercado financeiro que torne a empresa menos lucrativa.

Após a LDB/96, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta também a Educação de Jovens e de Adultos, emitiu o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000 (vide anexo V) que defendem a necessidade de o professor apresentar licenciatura, de preferência, em disciplinas voltadas à EJA. A lei também considera o perfil diferenciado de seus alunos e ressalta que não devem ser infantilizados, como costuma acontecer nos cursos de alfabetização de adultos.

O ALUNO E O PROFESSOR DE EJA

"(…) a organização em ciclos na EJA favorece e potencializa um dos pressupostos básicos da educação integral: todos os seres humanos são capazes de aprender, mesmo em ritmos e tempos diferentes; combatendo assim, as representações que alguns educandos trazem de que não tem mais "cabeça" para aprender e, propondo uma organização na unidade escolar que respeite os diferentes ritmos e tempos de aprendizagens."
BASUALDO, assessora de uma prefeitura paulista.

No Brasil do século XXI, a taxa de analfabetismo varia muito conforme a região geográfica (vide anexo III), a faixa etária e o sexo. Também é afetada pela estrutura setorial do emprego e pela competitividade do mercado de trabalho local. Portanto, as propostas pedagógicas de EJA devem necessariamente considerar tanto a diversidade do perfil sócio-econômico, étnico e de gênero destes grupos sociais, quanto sua localização espacial e acesso a bens públicos. A escola deve lembrar que o aluno é um

trabalhador, submetido às condições de subemprego, contratos temporários, desemprego, mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço.

Além disso, deve-se respeitar o saber próprio com o qual essa população chega à escola, elaborado a partir de suas relações sociais e de produção, bem como de seus mecanismos de sobrevivência. Orientada por esse reconhecimento, a escola pode construir uma ponte entre o saber que ela deseja proporcionar e contexto cultural do aluno trabalhador, a fim de evitar o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam ocasionando alta evasão.

A EJA não pode ser uma reposição da escolaridade perdida, como têm ocorrido com os cursos acelerados, de suplência ou de madureza. O suporte legal contemporâneo e a incrementação da formação pedagógica para esse setor permitem a construção de uma EJA com identidade própria, capacitada para oferecer qualidade de ensino e equivalência ao ensino regular, inclusive no que diz respeito ao acesso a certificados.

Enquanto não for assegurada a oportunidade de acesso e progressão com sucesso à escola fundamental na idade própria, a oferta de Ensino Fundamental e Médio para os jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino deve ser ampliada e mantida. Respaldada em modelos de atendimento que respeitem as necessidades concretas de vida dos estudantes, ela deve valorizar as características de aluno trabalhador, considerando, inclusive as características psicossociais do jovem e do adulto que nunca freqüentou a escola ou volta a ela. Para isso, a avaliação contínua e sistemática deve orientar a EJA.

Se o sistema educacional como um todo orgânico não tiver seu nível elevado dentro das linhas de ação referenciadas pelas Diretrizes, o direito ao ensino fundamental e médio completos continuará, por omissão, a ser negado aos alunos de EJA toda vez que as ações se restringirem à erradicação somente do analfabetismo na população adulta.

Quanto à formação do professor da EJA, há um grande número de docentes leigos em programas não governamentais. Já os programas governamentais exigem o curso de Magistério completo. Com relação ao Ensino Superior, identifica-se uma carência da disciplina EJA nos currículos dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral. Portanto, conclui-se que tão grave quanto a taxa de analfabetismo e a baixa escolarização entre jovens e adultos é a formação precária dos professores.

Um dos caminhos possíveis para a solução desse quadro é investir em formação continuada específica para professores de EJA. Esse segmento não deve ser entendido por gestores e professores como uma extensão da faixa etária convencional de escolarização. Necessária também é a fiscalização que faça valer o previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ao invés de se culpabilizar o professor pelo fracasso escolar, imobilizando-o, sem, no entanto, oferecer espaços formativos de discussão.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser revestida, convém lembrar, de uma missão salvífica, de que a educação funcionaria como uma alavanca do desenvolvimento e do progresso brasileiro, como pondera Cortella (2002, p. 131). Trata-se de uma idéia onipresente nos discursos dos economistas do Banco Mundial e dos

empresários, como evidencia-se no artigo “Telecurso 2000 revoluciona o ensino” (*apud* Llop, 1998, p. 11):

> *“Não adiantava investir apenas no treinamento dos funcionários. Era preciso reforçar a educação básica, dando aos trabalhadores condições de desenvolver sua capacidade de aprendizagem. (...) Se o trabalhador não tiver boa formação escolar, não será capaz de absorver os conteúdos dos programas de reciclagem e qualificação”.*

Trata-se do *otimismo ingênuo*, uma vez que atribui à escola uma total autonomia e neutralidade que, por sua vez, são criticadas radicamelmente pelo *pessimismo ingênuo*, segundo o qual a escola é, somente, um instrumento de dominação ideológica das classes dominantes. Essa segunda concepção não radicaliza a análise, “*e sim a sectariza, ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais*” (Cortella, idem, p. 135). Já para os defensores do *otimismo crítico*, posição adotada nesta pesquisa, a educação escolar e os educadores tem autonomia relativa, conforme também apontaram Bock A. e Aguiar (2003). O fundamental, nesta perspectiva, é a construção de **espaços coletivos** de novas formas da prática pedagógica.

4. O MUNDO DO TRABALHO

Neste capítulo será analisado, em um primeiro item, o trabalho genérico, quais as formas que esse trabalho adquire sob o capitalismo; e a questão da mercadoria e seu fetiche. No segundo item, sem a pretensão de se apreender todos os vieses analíticos que cujas ciências como a História ou a Sociologia elaboraram acerca das mudanças estruturais e conjunturais contemporâneas, explanar-se-á de forma breve as formas de exploração do trabalho ao longo dos últimos dois séculos. Como ele se apresenta no Brasil e, sucintamente, quais relações contraditórias se estabelecem entre a educação e o trabalho, são os outros pontos tratados. O objetivo dessas discussões é fornecer subsídios para a análise das falas da estudante entrevistada, de forma a melhor se compreender o funcionamento do mundo do trabalho e o ideário neoliberal que se constituiu nesses movimentos históricos.

CONCEITOS INICIAIS: TRABALHO, MERCADORIA E FETICHISMO

O trabalho é, antes de tudo, a mediação central entre o homem e a natureza. Nas palavras do próprio Marx (1988, p. 50):

> *"Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana."*

Ao atuar sobre ela, ao transformá-la, o ser humano, ao mesmo tempo, regula-se e modifica a sua própria essência. O trabalho útil, ou seja, aquele que cria valores de uso, é condição da existência do homem, independentemente da forma da sociedade.

Portanto, os valores de uso correspondem à ligação de dois elementos: a matéria fornecida pela natureza e o trabalho.

Até o desenvolvimento das formas capitalistas, antes do trabalho se tornar primordialmente mercadoria , prevalecia a concepção teleológica, ou seja, o resultado do esforço humano correspondia a um ideal traçado, a priori, pela imaginação do homem. Isso equivale a dizer que não ocorria apenas a transformação da matéria natural, mas também a realização de uma ação subordinada à vontade do sujeito e orientada por um fim.

Portanto, é possível pensar que a noção de trabalho engloba os objetos de trabalho, a ação do homem sobre eles e os meios pelos quais essa ação é realizada. São considerados objetos de trabalho apenas os materiais que se desprendem de sua conexão direta com a terra, como a madeira e os minérios já extraídos, os quais, uma vez modificados, tornam-se matéria-prima. Os meios de trabalho são as propriedades mecânicas, físicas e químicas que orientam a ação do trabalhador sobre o objeto, conforme um objetivo. Assim, toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima.

As épocas econômicas não se distinguem pelo que o homem faz, mas pela maneira como faz e pelos meios. Portanto, eles são a medida das condições nas quais a força de trabalho humano se compõe, e não apenas do grau genérico de desenvolvimento dessas forças.

Quando o capitalista consome a força de trabalho do trabalhador que se apresenta no mercado, ocorrem dois fenômenos peculiares. O primeiro, que se

caracteriza pelas determinações impostas pelo capitalista, dos objetivos, dos meios, dos ritmo pelos quais deve ser explorada a força de trabalho. E o segundo fenômeno é que o produto também torna-se propriedade do capitalista e não do produtor direto, o trabalhador. Isso significa que, do ponto de vista do capitalista, o processo de trabalho resume-se ao consumo da força de trabalho que ele comprou e que lhe pertence, tanto quanto a matéria prima e a mercadoria produzida.

Uma totalidade social estruturada em relações de mercado é pressuposto para a produção de mercadorias. A necessidade de uma mediação, um denominador comum que quantifique o trabalho abstrato numa forma universal é suprida pelo dinheiro. Logo, o dinheiro é pura relação social cujo significado objetivo é fornecido pela totalidade das relações de mercado. Contudo, para os homens, o dinheiro parece adquirir propriedades mágicas como se fosse dotado de vida própria.

Embora seja um produto do trabalho humano, destinado a satisfazer necessidades humanas, a mercadoria pode ser transformada em fetiche, ou seja, ser investida de uma virtude sobrenatural, uma qualidade sobre-humana que ultrapassa sua natureza.

O processo que desemboca no fetichismo tem, como uma de suas características, o fato de levar as pessoas a só enxergarem aquilo que está imediatamente presente, tornando-as incapazes de analisar o fato imediato sob a ótica da totalidade social. Assim, os seres humanos, em seu cotidiano, apropriam-se do valor de troca como uma propriedade natural das mercadorias. Referindo-se ao fetiche da mercadoria, Duarte (2004, p. 11) comenta que:

> *"o fetiche da mercadoria (...) contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria".*

Para desnovelar esse processo de fetichismo, é necessário partir da representação imediata da mercadoria como produção humana com valor de uso e de troca. A primeira qualidade é reconhecível pelos sentidos, mas a segunda depende da relação das mercadorias com outras.

Já no caso do produto do trabalho humano, ele se transforma em fetiche, pois o valor, produto do trabalho social, é apropriado privadamente: ninguém pode realizar o valor de uso de uma mercadoria sem antes ser seu proprietário, e só se é proprietário de determinada mercadoria se a trocarmos por seu equivalente.

MUDANÇAS ESTRUTURAIS E CONJUNTURAIS

Para contextualizar o processo de diferenciação do modo de produção capitalista e distinguir o trabalho livre do assalariado, sendo esse último desempenhado na e para a produção industrial, é necessário retornar à chamada Era Moderna (sécs. XVIII e XIX). Na passagem desses dois séculos, acirra-se na Inglaterra e França, o processo de expulsão dos camponeses para as cidades/burgos, onde a única alternativa oferecida era a venda de mão-de-obra em turnos de trabalho de 14 a 16 horas, nas primeiras indústrias manufatureiras.

A utilização da mão-de-obra infantil era fundamental, pois dedos pequenos e ágeis prestavam-se bem para fazer funcionar, por exemplo, a roda hidráulica. (NOSELLA, 2002, p. 4). Era interesse dos feitores obrigar crianças a trabalharem o

máximo possível, já que o pagamento era proporcional à quantidade de trabalho que delas podiam extrai - tratava-se de uma força produtiva barata. A indústria nascente precisava de mão-de-obra estável, e a alternativa oferecida pela exploração de crianças encontrava argüições consistentes, segundo Ure (*apud* GORZ, 2003, p. 30):

> *"é praticamente impossível, passada a idade da puberdade, transformar essa gente oriunda de ocupações rurais ou artesanais em bons operários para a manufatura. Vencidos seus hábitos displicentes e sua indolência, ou bem renunciam espontaneamente a seus empregos, ou bem terminam despedidos pelos contramestres por desatenção e desleixo."*

Assim, o processo de industrialização transformou substancialmente a família trabalhadora. Os bens-de-uso elementares antes produzidos em casa - a costura, os alimentos - foram substituídos por novos bens-de-troca industriais que precisavam ser comprados. Isso sem dúvida encareceu o custo de manutenção da família trabalhadora, e impossibilitou qualquer receita complementar ou poupança.

Na passagem do século XIX para o XX, com a consolidação da produção industrial nos países centrais e do consumo em massa, foram introduzidos, em larga escala, sistemas inovadores de gerência e administração do trabalho, baseados em três princípios:

> *"dissociação do processo de trabalho das qualificações dos trabalhadores; separação da concepção e da execução do trabalho; e uso do monopólio sobre o conhecimento para controlar os distintos passos do processo de trabalho e seu modo de execução" (LISBOA, 2002, p. 35).*

Tais mudanças, segundo essa autora (idem), fragmentaram o trabalho de maneira inédita para aquele período, aumentaram a exclusão dos sujeitos com relação à sociedade e ao sistema produtivo assim constituídos.

Para inserir o Brasil no cenário mundial de modernização e industrialização, tornava-se necessário organizar o mercado de trabalho, reprimindo a mobilidade espacial, a rotatividade, a inconstância e o absenteísmo dos trabalhadores. Repetia-se no Brasil, o fenômeno de resistência à regularidade do trabalho já presenciado na Europa nos primórdios do industrialismo, quando as elites precisaram afrontar a espontaneidade da cultura dos setores populares que atuavam primordialmente na rua, já que não havia uma separação rigorosa entre vida privada e trabalho.

A imigração, a Constituição de 1891, a reforma urbana e as políticas sanitárias foram os mecanismos extra-econômicos pelos quais as elites brasileiras subjugaram os setores populares e contribuíram para a organização do mercado de trabalho. Um exemplo foi a fundação, dentro das cidades, de vilas operárias com espaços educativos que moralizassem a população pobre, de modo a incorporá-la à nova ordem social urbana e industrial como mão-de-obra disciplinada e produtiva.

Portanto, não é de se surpreender que os conteúdos educativos das primeiras escolas incluíssem informações técnico-profissionais e defendessem valores como a frugalidade, a regularidade do labor, a pontualidade e a família, como elementos reguladores da moral, da higiene, da sexualidade e da valorização da intimidade, em detrimento do espaço público.

Os investimentos na infra-estrutura necessária à crescente industrialização começaram a ocorrer durante o primeiro período em que Getúlio Vargas esteve no poder. Os ideólogos do Estado Novo, vencendo as lideranças sindicais mais combativas, incorporaram os anseios desse segmento à ordem política vigente. Isso

significa que as conquistas de cidadania submergiram ao pacto das elites dominantes, ao invés de serem legitimadas como reivindicações históricas. Diante disso, as classes trabalhadoras, sem tradição de uma cultura industrial e urbana, viveram a afirmação dos direitos sociais, não como uma conquista própria, fruto de legítimas reivindicações históricas das lideranças sindicais, mas como uma dádiva do Estado, para citar expressão usada por Antonia Colbari, em Ética do Trabalho (1995).

A ideologia construída passava pela elaboração de novos conceitos no universo simbólico do trabalho, que melhor servissem aos objetivos do Estado Novo. Entre eles, a metáfora da nação como a construção de uma grande família, imagem capaz de mobilizar emocionalmente o trabalhador. O apelo à participação, à união de forças, à sugestão de que os pequenos esforços individuais construiriam uma grande nação, tinha a vantagem de reforçar o controle, a disciplina e a formação do cidadão.

Reforçava esse discurso um programa social cujo objetivo maior era mostrar ao trabalhador que seu esforço era recompensado pelos cuidados de um Estado, cujo programa social abrangia alimentação, habitação e, como não poderia deixar de ser, a educação profissionalizante.

O aperfeiçoamento das técnicas e dos métodos de produção em série acentuou a divisão do trabalho. As diversas fases de produção, realizadas por diferentes equipes de operários, em diversos setores de uma mesma indústria, despersonalizaram o trabalho, não permitindo ao operário visualizar sua participação no produto acabado. Na agricultura e nos escritórios, a máquina também substituiu o ser humano.

A partir da chamada Grande Depressão e, principalmente após a 2a Guerra Mundial, a teoria econômica de Keynes foi um dos sustentáculos para o Estado Benfeitor, que tinha como idéia principal a intervenção do Estado a fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção. Bock S. (2003) ressalta que tal modelo surgiu como forma de se contrapor às idéias do movimento socialista, acentuadas pelo contexto de Guerra Fria.

Ao atuar na demanda, através do Estado, obtinha-se uma suavização das desigualdades sociais por meio de uma dupla distribuição de renda, que atuava sobre a segurança social e outras subvenções estatais. Esse modelo incorporou outros critérios além:

> *"daqueles de mercado (isto é, critérios sobre a utilidade social de certos bens, a necessidade de padrões mínimos de saúde e educação) em suas decisões relativas à produção, à locação e consumo de bens, isso corrói a difusão de critérios de mercado nessas democracias industriais avançadas." (KING, D., 1988, apud BIANCHETTI, p. 32, 1999).*

Durante esse período (1945-1973) foi possível, principalmente às economias de países centrais, favorecer num tempo relativamente curto, tanto a acumulação capitalista vultosa, quanto a conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. De acordo com Wallerstein (1999, p. 236), tal estratégia liberal mundial foi bem sucedida na grande maioria dos países, uma vez que os temas da velha esquerda do século XIX alcançaram o poder, sob inúmeros rótulos: movimentos de libertação nacional, na África e Ásia, social-democrata na Europa e populismo na América Latina.

Diversos fatores contribuíram para que o modelo de Estado e de sociedade, baseados no keynesianismo, fosse abalado, entre os quais pode-se citar a primeira

crise do petróleo, em 1973 e suas conseqüências, e a queda do Muro de Berlim, em 1989. Entre essas duas décadas propostas neoliberais ganharam terreno, como por exemplo, a diminuição efetiva dos gastos sociais e de investimentos públicos em infraestrutura. Tal quadro colaborou para que o exército de mão-de-obra reserva crescesse, controlando dessa maneira a inflação, mas diminuindo consideravelmente o poder de barganha dos sindicatos. Mattoso (1999, p. 20), ao examinar o desemprego, pondera que:

> *"A ação de empresas e governo tem destruído o mercado de trabalho e mais parece o jogo da dança das cadeiras. A cada parada da música somem cadeiras do jogo. Aqueles que podem melhor disputar sua cadeira assim o fazem, enquanto ou outros, cada vez em maior número, ficam assistindo de pé."*

A partir da crise dos petrodólares, na década de 70, órgãos internacionais de financiamento, sob a supremacia dos países capitalistas centrais, apresentaram os programas neoliberais como a solução para os países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil.

Formados, segundo Rodrigues (1997), pela articulação de proposições econômicas e sociais peculiares à tradição liberal, tais programas responderiam à profunda crise no processo de acumulação capitalista, deflagrada pelo movimento histórico-social da época.

No entanto, na década de 80, ao invés de ajustar as estruturas econômicas do 3o mundo, essas ações agravaram as desigualdades sociais internas e aumentaram o endividamento externo.

Segundo Soares M.C (1998, p.21), o controle que o Banco Mundial passou a exercer sobre o conjunto de políticas domésticas se dá menos pelo volume de recursos emprestados, do que:

> *"pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise do endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento."*

A maior parte das dificuldades desses países se encontrava, segundo essa elite mundial, neles próprios, principalmente na rigidez de sua economia, no excesso de regulação, intervencionismo e protecionismo.

Impossibilitados de instaurar qualquer mecanismo de controle sobre o movimento do capital, seja pela regulação estatal, seja por outros mecanismos democráticos de controle social, os países em desenvolvimento cedem às exigências dos credores do Banco Mundial, que desvinculam seus empréstimos dos compromissos sociais que justificaram a sua criação:

> *"(...)Os projetos setoriais passaram a envolver uma multiplicidade de exigências sem qualquer relação direta com o setor em questão, marcando um crescente intervencionismo calcado na expansão dos instrumentos de pressão exercidos pelo Banco Mundial para impor suas políticas." (SOARES M.C, 1998, p. 22)*

Tais mecanismos de pressão são a implementação de reformas estruturais com concepções mais adequadas ao crescimento: privatista, de abertura sem barreiras ao comércio exterior, liberal e ortodoxa sob a ótica monetária.

Uma vez tomado o mercado como elemento inquestionável de regulação, os Estados Nacionais ficam à mercê da globalização, subservientes aos interesses e pressões por isenção fiscal das corporações. Nas palavras de Novaes (2003, p. 19):

> *"Na reconfiguração dos blocos econômicos verifica-se o declínio da soberania dos Estados, obrigados a aceitar decisões e arcar com as consequências de diretrizes oriundas de centros de poder fora de seu território. O capitalismo desenvolve 'o capital, em geral, transcendendo mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolíticas, culturas e civilizações.' (apud IANNI, 1999, p. 17)".*

A autora prossegue e localiza os limites desse processo: "*Entretanto, a globalização só é realmente global na perspectiva do capital, operando num mundo desigual e hierarquizado*." (idem, p.19)

A expressão econômica desse aporte ideológico foi a globalização. Uma vez esgarçada a territorialidade dos atores econômicos, as corporações fragmentaram seus setores de produção, distribuição e administração; alotando-os em países que ofereciam vantagens como isenção fiscal e mão-de-obra qualificada, porém barata.

Outra conseqüência foi o prevalecimento das práticas especulativas realizadas pelas empresas transnacionais. Esses jogos financeiros substituíram a produção industrial de bens, mediante o uso de força de trabalho - ou seja, a economia real - e impuseram uma nova forma de acumulação, constituída por investimentos na bolsa de valores e especulações bancárias.

Os ajustes neoliberais, inicialmente operados com o auxílio do Banco Mundial e da formalização das idéias (menos intervencionismo estatal, excessos de regulação) embutidas no Consenso de Washington, acarretaram mudanças profundas no mundo

do trabalho e alterações qualitativas na forma de ser do trabalho. O referido Consenso caracteriza-se por:

> *"um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes" (TAVARES & FIORI, 1993, p. 18 apud SOARES L.T., 2000, p. 16)*

Segundo Antunes (1995 *apud* Bock, 2003, p. 369), o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos por novos processos de trabalho, caracterizados pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação à lógica do mercado (idem p.16).

A competição capitalista, que agora ocorre de forma globalizada, é acirrada. As tecnologias capazes de poupar mão-de-obra, os investimentos exclusivamente em setores de maior competitividade e a apropriação da produtividade pelo capital, fazem com que, em termos de organização do trabalho, a produção ocorra em pequenos lotes. Aliado a isso, a racionalização dos processos produtivos conta com a microeletrônica, e os processos de trabalho e produção flexibilizados, colaboram para que o capital restabeleça sua hegemonia. Um novo arranjo social se estrutura a partir do desemprego cíclico e estrutural, da eliminação progressiva de contingentes de trabalhadores, conferindo ao sistema reprodutivo do capital taxas ainda mais exorbitantes de lucro às custas da superexploração do trabalho vivo. De acordo com

Heloani (2004/2005, p. 203), novas formas de "*acumulação de riquezas e de organização do trabalho (...) trazem graves conseqüências para a* ***qualidade de vida dos trabalhadores***" (grifos nossos).

A flexibilidade propalada como a solução para os países em desenvolvimento, dissimula sua face que tem como objetivo implementar, paulatinamente, processos de terceirização e de subcontratação que impõem contratos de trabalho mais flexíveis, na verdade, precarizados, com poucos ou nenhum direitos trabalhistas.

Essa nova configuração embutida no mundo do trabalho estabelece outro perfil ideal de trabalhador, muito diferente do operário padrão. Flexibilidade e criatividade para assimilar mudanças contextuais dentro do universo das relações de trabalho, domínio das próprias ações, valores e projeto, disponibilidade ininterrupta para aprender, foram algumas das novas exigências do mercado às quais o trabalhador não se pôde furtar. Llop examina algumas das conseqüências dessa situação:

> *"Estas características (autonomia, criatividade, saber tomar decisões), presentes do discurso empresarial, apresentam-se encobertas por uma dominação maior e mais sutil e levam à assimilação das normas dominantes, e, portanto, a um maior distanciamento da genericidade e da individualidade para-si. São estas as condições que também favorecem o individualismo como uma característica marcante deste novo homem.* ***Para os trabalhadores dos grupos periféricos, para aqueles que sobrevivem do mercado informal ou que são obrigados a perambular de lugar para lugar, seguindo o trabalho ou em busca deste, o individualismo passa a ser uma condição "natural" e necessária para a própria sobrevivência****." (1998, p. 103, grifos nossos)*

O mercado de trabalho voltado para a nova ordem mundial passa a demandar um processo ininterrupto de qualificação profissional, extremamente nocivo, pela

situação de stress, insegurança e auto-exigência que, ao final, provoca baixa auto-estima, uma vez que o patamar de excelência encontra-se sempre à frente. Jinkings (1998, p.172) trata das razões dessas exigências sobre a classe bancária:

> *"[as] mudanças são expressões da reestruturação produtiva em curso e das novas exigências das instituições financeiras quanto à qualificação dos bancários. Sob o culto da excelência, a demanda por uma formação geral e polivante, ao lado da busca pela adesão plena do trabalhador às estratégias mercadológicas dos bancos, revela o conteúdo político das atuais propostas patronais quanto ao perfil de sua força de trabalho."*

Divulgar, nos diferentes meios de comunicação, essas verdades aparentemente racionais e incontestáveis foi a estratégia utilizada para garantir a adesão de amplos segmentos da população e evitar a radicalização das lutas sociais.

As habilidades exigidas para o exercício do trabalho, passam a seguir a lógica neoliberal de exaltação dos supostos poderes de cada trabalhador e dessa forma desmantela-se ideologicamente a ação do sindicato. Um dos fatores, levantado por Bock S. (2003, p. 368), que colabora para que os desempregados enxerguem-se como os únicos responsáveis pela sua situação são as listas de competências individuais, difundidas pelos meios de comunicação de massa e programas de educação profissional dos órgãos oficiais.

Nas palavras de Heloani (2004/2005, p. 207),

> *"Ao mesmo tempo [o novo modelo de controle do trabalho adequada à produção flexível] repassa a responsabilidade do emprego para o indivíduo, que então se vê diante da incerteza, da flexibilização e da desregulamentação do trabalho, do desemprego estrutural e do subemprego, os quais aparecem como um dado permanente."*

O discurso hegemônico entoado pelos órgãos de financiamento, deveria ser absorvido também pelas populações dos países nos quais os programas de enxugamento do Estado e privatizações foram impleme

regime que não oferece aos seres humanos motivos para se ligarem uns aos outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo." (SENNET, 1999)

Historicamente no Brasil, uma parcela pequena de trabalhadores teve acesso aos direitos (previdência, férias remuneradas, FGTS) o que torna os impactos das políticas neoliberais ainda mais nefastos para grandes parcelas já afetadas pelas velhas formas de exclusão (POCHMANN, 2003).

O fim da bipolaridade entre socialismo e capitalismo eliminou o debate ideológico. O discurso capitalista tornou-se hegemônico devido, principalmente, à queda do Muro de Berlim (1989) e ao fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1991). Esse fenômeno provocou o que Pennisi (2003) descreve, em La Globalización, como o triunfo implícito do liberalismo, que redundaria no neoliberalismo, cujo valor supremo – o livre mercado – também seria assimilado pela moral privada.

A difusão da cultura da crise defende o mercado como o único regulador das relações sociais e a constituição do cidadão como consumidor. Fortalecida pelo setor de propaganda que incessantemente forja necessidades, ela instaura a nova ordem social, na qual cidadão é quem consome e não quem participa da solução dos problemas de seu bairro ou cidade. Para atingir esse objetivo, é importante convencer a coletividade de que o Estado é sempre inoperante e a iniciativa privada, eficiente.

Tal mercado é orientado por sistemas flexíveis de acumulação e pela doutrina econômica neoliberal. Estes sistemas exigem, por sua vez, uma produtividade cada vez maior, forçando uma drástica redução do tempo de giro no consumo. Dessa forma, as populações começam a ter suas necessidades básicas e supérfluas induzidas por

estratégias que privilegiam o novo, o fugaz, o individual, o efêmero, em contraposição aos valores criados com base na hegemonia das organizações operárias e dos movimentos sociais das décadas de 50 e 60.

Também se difunde a idéia de que os avanços tecnológicos fogem ao controle do homem, têm vida própria, e sua dinâmica deve ser aceita como fato consumado. Exige-se, portanto, que o trabalhador compreenda a necessidade visceral de dominar, pelo próprio esforço, novas tecnologias que se renovam freneticamente e tornam produtos e serviços obsoletos. A apologia à competi

produção constrói, com suas verdades, uma visão conservadora de sociedade, mais propícia à continuidade de sua hegemonia.

Mesmo os críticos desse pensamento hegemônico admitem a impossibilidade de, a curto e médio prazo, romper com os novos condicionantes megaestruturais. Restaria apenas aceitar realisticamente a competitividade, sem, no entanto, abandonar, como propõe a nova direita, a garantia política de direitos sociais e econômicos sujeitos.

Essa garantia não será possível, por exemplo, enquanto o cidadão for responsabilizado pela própria formação, como acontece hoje com a grande maioria de estudantes da rede pública de Ensino Médio, a quem só restam as universidades particulares em sua grande maioria reconhecidamente insuficientes para sanar as defasagens provocadas pela baixa qualidade de ensino oferecida pelo Estado. Se hoje a pretensa formação superior oferecida aumenta a empregabilidade, o faz em funções antes realizadas por empregados com nível técnico.

A doutrina econômica supracitada é o pano de fundo, de acordo com Luna I. (1997), para que as mudanças estruturais também avancem no campo da cidadania. Os direitos individuais são supremos em detrimento aos interesses do país, da comunidade ou da família, contribuindo para que se institua o sujeito cujas escolhas profissionais ou políticas são isentas de obrigações que não às leais aos critérios mercadológicos.

É possível afirmar que, dentro desse contexto sumariamente exposto, o mundo do trabalho, no atual modo de produção, tem sofrido transformações conjunturais e

estruturais. Estas tornam a população economicamente ativa da América Latina, sujeita ao desemprego e ao subemprego, inútil: *"desde el punto de vista del capital, esa población precária es una población supérflua, economicamente inviable*." (STEFFAN, 1999, p. 106, *apud NOVAES, 2003*).

As políticas sociais criadas no âmbito do Estado Benfeitor são esvaziadas, viabilizando a sua desvinculação do postulado de justiça social. De acordo com o ideário neoliberal, as desigualdades na posse de bens e riquezas, e na posição social dos indivíduos, são conseqüência das desigualdades físicas e psíquicas, ou seja, dos fatos naturais, e não intencionalmente produzidos por um modo de produção. Dessa forma, as desigualdades sociais não poderia ser qualificadas de justas ou injustas, pois essa qualificação não se aplicaria à natureza.

As condições concretas econômicas nas quais os homens tentam trabalhar são o terreno fecundo para que essa mesma ideologia neoliberal fomente a competitividade exacerbada e faça a apologia ao individualismo, opondo-se às formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 2002, p. 48 *apud* HELOANI, 2004/2005, p. 204).

Ou seja, além de colaborar para que precarização material aviltante dos trabalhadores seja naturalizada e, assim, eles sejam destituídos da participação social, a ideologia, sistematizada e desenvolvida por seus representantes políticos e econômicos como uma *"forma de pensar, uma certa problemática, um certo horizonte intelectual*" (LOWY, 1991, p.97), mas que não chega a ser uma mentira deliberada, por conter uma dose de ilusões ou auto-ilusões, consegue conquistar "*corações e mentes*"

(HELOANI, 2003, p. 105) por meio de novas formas de auto coação e auto culpabilização.

5. PRESSUPOSTOS DO MÉTODO DE ANÁLISE DA REALIDADE EMPÍRICA

A seleção, tratamento e análise das informações levantadas entre os alunos serão feitas a partir da abordagem qualitativa, combinada ao referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica.

Dentre as várias formas possíveis de abordagem qualitativa para a seleção, tratamento e análise das informações (levantadas entre os alunos), foi escolhida a metodologia da Psicologia Sócio-Histórica. Essa metodologia não se apóia em um quadro explicativo abstrato da realidade, mas na teoria social das Ciências Humanas, que trata dos fundamentos e métodos de apreensão e explanação das relações entre os homens, e deles com a natureza, bem como da inserção e função do homem no processo de produção da sociedade.

Segundo Gonçalves (2001, p.122), ao contrário da metodologia abalizada pelo pensamento liberal - que prega a dicotomia sujeito-objeto e entende o sujeito como portador de uma razão instrumental ou soberana -, o método da concepção dialética materialista expressa as contradições objetivas do capitalismo e fornece o instrumental para desvendar sua essência conflitante. Essa característica, entre outras, aponta tanto a necessidade, quanto a possibilidade de transformar a sociedade.

O objetivo de Vigotski, em vários de seus textos do início do século XX, é reforçar a idéia de que a Psicologia estava em crise, pois não conseguia explicar os fenômenos que estudava, uma vez que os procedimentos até então adotados

tomavam, como parâmetro de pesquisa, a investigação tradicional e/ou experimental, isto é, tinham como estrutura o esquema ‘estímulo-resposta’. (VIGOTSKI, 1995, p. 50).

O que faltava, em sua opinião, era um método que fornecesse elementos para a compreensão do desenvolvimento e da constituição do psiquismo no modo de produção capitalista e do futuro socialista. Esse método também deveria ser capaz de analisar a relação do pensamento com a linguagem, e, permeadas que estão de contradições condizentes ao momento histórico atual, considerar que essas relações não são eternas, fixas ou imutáveis.

Com isso em mente, Vigotski, baseado no materialismo-histórico-dialético, propõe um novo método de análise, sustentado por três princípios:

i) dar ênfase aos processos e não aos objetos e/ou produtos: reconstruir o processo de constituição do fenômeno psicológico, desde sua origem, dito de outra forma, buscar suas determinações constitutivas;

ii) Privilegiar a explicação e não a descrição: a análise defendida na abordagem

No caso dessa pesquisa, considerando que a análise histórica deve apreender também a historicidade da subjetividade humana, o processo de constituição dos sentidos será analisado à luz da trajetória familiar, escolar e profissional dos sujeitos. No entanto, também será ponderada a história social na qual estão imbricados, com o auxílio das considerações científicas sobre a ideologia neoliberal e as transformações no mundo do trabalho, auxiliando, assim, na desconstrução de explicações naturalizantes.

Esse movimento dialético de análise (história social história pessoal) é possível graças à categoria da totalidade: em todas as suas expressões o indivíduo revela a totalidade social: a cultura, a ideologia, etc. Ou seja: o particular revela o todo, porém o todo não é a mera soma das partes.

Além disso, esse movimento de análise é imperativo, pois a aparência externa não coincide com sua verdadeira essência, sendo parcialmente elucidada quando o pesquisador, por meio das abstrações teóricas, caminha a partir do relato do sujeito (empírico) no sentido de descortinar as relações dinâmico-causais e as múltiplas determinações constitutivas do fenômeno.

O modo como as informações serão coletadas, e o momento da análise, serão orientados pela concepção de homem e de produção de conhecimento, pois ambas consideram que os dois (pesquisador e sujeito) estão envolvidos.

De acordo com Rey (2003), a relação do pesquisador com o sujeito se caracteriza como sendo uma:

> *"Relação cognitiva na qual tanto o sujeito quanto o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em*

> *que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto na (e pela) sua atividade. Na verdade, sujeito e objeto mantém uma relação dialética, de unidade na diversidade."*

Não existe um momento de generalização de resultados em uma pesquisa na abordagem qualitativa, ela é essencialmente um processo teórico. O que ela poderá levantar são contribuições, no campo da teoria, para investigações com focos semelhantes. O objetivo da generalização, nessa perspectiva, não é comparar por meio de critérios estatísticos as amostras similares e representativas com condições equivalentes a fim de ampliar os resultados obtidos.

É importante destacar que uma das metas das análises nesta perspectiva teórica é desvelar fenômenos e fatos, explicitar as contradições e, nessa direção, "*ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos*." (AGUIAR e OZELLA, 2006). Todavia, considerando-se esse conjunto de explicações alcançadas como um todo mais ou menos coerente, cujos elementos funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, admite-se que "*outros determinantes poderiam ser contemplados nas explicações realizadas, mas que este é* ***um momento do conhecimento atingido***." (idem – grifos nossos)

A epistemologia adotada ao longo de toda a pesquisa possui um caráter histórico e aberto, e, por conta disso, pressupõe um processo em que o conhecimento está em transformação constante. Tal mutação faz com que a "verdade" seja absoluta, por ser objetiva e possuir uma referência na realidade, e relativa já que a "*referência para o*

conhecimento é construção historicamente contextualizada que também se transforma". (OZELLA, 2002, p. 124)

Tomando então, como referência, tais pressupostos discutidos e utilizando-se dos instrumentos e procedimentos metodológicos descritos anteriormente, tornou-se viável analisar a presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho produzidos por estudantes de EJA, do 3º ano ensino médio.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA OBTENÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Inicialmente foi organizado um grupo com dez alunos provenientes das quatro classes de 3o ano Ensino Médio de EJA da escola estadual. Tal procedimento foi adotado a fim de criar condições para que eles se expusessem e expressassem-se com maior liberdade conteúdos pessoais sobre o tema: O que é trabalho para você? Tal estratégia permitiu obter expectativas, opiniões e sentimentos dos sujeitos sobre determinados eventos sociais. Nesse encontro único, realizado nas próprias dependências da escola, os membros realizaram uma breve apresentação pessoal e depois discutiram sobre esse tema.

Os critérios adotados para a escolha dos participantes do grupo foram: que estivessem dispostos a participar e que tivessem a partir de 20 anos. A fim de obter uma anotação mais rigorosa das falas, recorreu-se a um auxiliar de pesquisa.

Após o grupo, realizou-se a análise das falas dos sujeitos de acordo com os seguintes critérios: envolvimento individual com o tema em questão, aprofundamento e

pertinência ao tema (conteúdos adequados), e disponibilidade pessoal. A análise em questão nos permitiu chegar ao que entendemos como o “melhor sujeito”.

Tendo-se em conta que o objetivo é a investigação do ideário neoliberal nos significados e sentidos dos alunos de EJA em relação a trabalho, foi utilizada a entrevista semi-estruturada e recorrente com o eixo problemático definido, com (1) um estudante do 3o ano do Ensino Médio de EJA. Essas entrevistas foram gravadas com o consentimento por escrito do estudante e, posteriormente, transcritas.

Uma vantagem da entrevista recorrente é que, a partir dela, é possível apreender a latência para certas respostas, assim como retomar pontos confusos ou contraditórios. Este e outros instrumentos, nessa perspectiva teórica, são encarados como um “*meio para induzir a construção do sujeito, e não uma via direta de produção de resultados finais*”. (AGUIAR, 2001, p.135).

Dentro do quadro da Sócio-Histórica é fundamental a história pessoal, pois dessa forma se apreenderá as determinações históricas constitutivas do sujeito. O sujeito foi estimulado a falar sobre seus gostos, sobre o mundo do trabalho, a relação dele com o trabalho e sobre suas perspectivas, de forma a ajudar a garantir o objetivo.

Como forma de encaminhamento, após a primeira análise da entrevista, o que apareceu de importante, nebuloso e contraditório, foi retomado em uma segunda entrevista recorrente para justamente esclarecer, aprofundar e explicitar tais pontos.

Para a análise valeu-se da estratégia de construção de Núcleos de Significação, que é um processo complexo que permite sair da aparência para tentar apreender a

essência no estudo de sentidos e significados (sendo que o sentido é entendido como categoria de análise) de modo a não perder a relação parte-todo.

A leitura meticulosa das entrevistas transcritas permitiu que, num primeiro momento, se destacasse e organizasse todas as frases, idéias ou palavras (que serão chamadas de pré-indicadores – vide ANEXO II) que tenham chamado a atenção do pesquisador, por sua relevância para a pesquisa, pela sua freqüência e por revelar emoção e afeto. Esse momento pode inclusive ser denominado de empírico, já que é ele que fornece a base material concreta das futuras análises. Os pré-indicadores foram aglutinados pela similaridade ou semelhança, pela complementaridade, reduzindo assim o seu número e obtendo-se indicadores.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), para uma análise mais consistente, torna-

Após essa fase, iniciou-se a segunda etapa do processo, que é a análise propriamente dita. Aguiar & Ozella (2001, p. 137) ressaltam que esta não deve se limitar à história do sujeito:

> *"Assim, as falas/conteúdos/emoções do sujeito, organizados em núcleos, precisam ser articuladas com o processo histórico que as constitui, enfim, com a base material sócio-histórica constitutiva da subjetividade, para aí sim explicitar como o sujeito transformou o social em psicológico e assim constituiu seus sentidos".*

Seguindo com suas considerações, Aguiar e Ozella (idem) afirmam que enquanto elementos facilitadores da análise, os Núcleos de Significação não podem ser desvinculados entre si, e nem fragmentados ou descolados dos conteúdos das entrevistas. Os indicadores devem, dentro de cada núcleo, se relacionar (intra-relação), processo esse que segue até que todos os núcleos também se articulem (inter-relação), de forma a se obter uma análise mais sólida.

Tornou-se imprescindível, para que se obtivesse uma aproximação analítica (sempre temporária) da presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho, a articulação dos núcleos ao momento histórico e das condições objetivas (totalidade social) vividas pelo sujeito. Tal procedimento permitiu, também, a percepção de contradições que não eram claras no princípio.

Finalmente, para que tivéssemos um conhecimento que fosse agregado à comunidade científica, foi necessário caminharmos rumo a algum grau de teorização, hipóteses explicativas do quadro que se apresentou.

6. ANÁLISE

LEITURA FLUTUANTE E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

A partir das transcrições das entrevistas com a estudante de 3o ano Ensino Médio de EJA, que será denominada Roberta (nome fictício), foram feitas leituras flutuantes e recorrentes, a fim de levantar os pré-indicadores. Para identificar trechos de falas da estudante, foi utilizada a notação do número do pré-indicador ou, quando se tratar de uma resposta de Roberta não utilizada como pré-indicador, o número da pergunta na versão completa da entrevista (vide anexo II).

Foram tomadas como pré-indicadores palavras ou expressões muito freqüentes e/ou relevantes para o sujeito ("*minha mãe teve que batalhar para cuidar da gente*" pré-indicador 6) e/ou para o objetivo da pesquisa ("*Depende do esforço, de correr atrás, de batalhar*" pré-indicador 24). O critério usado para agrupar os indicadores foi o de semelhança ou complementaridade. Importante ressaltar que as palavras não foram retiradas da frase, para não haver o risco de perder o significado dentro do contexto.

O primeiro indicador, "Formação para o trabalho na infância e na maioridade", aglutina pré-indicadores relacionados à trajetória de aprendizagem de tarefas domésticas e de cuidado infantil sem remuneração, bem como seus planos de infância sobre o que queria ser e fazer quando chegasse à maioridade.

O segundo indicador, "Família: o epicentro do esforço" trata das histórias familiares que Roberta toma como exemplo de conduta, da relação da família com o trabalho e das relações de gênero.

“Idiossincrasias da estudante” é o terceiro indicador. Seu conteúdo mostra como Roberta se caracteriza e se valoriza por fazer o correto e como se percebe em suas relações interpessoais de ajuda e doação.

O quarto indicador, “Trabalho”, trata o modo como Roberta enxerga as funções do trabalho, a forma como ele está articulado à sua vida e as condições em que é possível exercê-lo, inclusive em sua região.

O conteúdo temático do quinto indicador - “Relação com mercadorias” - aborda os sonhos de consumo de Roberta e o acesso restrito aos bens de segunda mão durante sua infância.

O sexto indicador, “Esforço”, aglutina pré-indicadores relacionados - o esforço, o batalhar - ferramentas pelas quais Roberta acredita ser possível conseguir qualquer coisa na vida. Também mostra sua opinião sobre a possibilidade (ou não) de as pessoas conciliarem educação escolar e trabalho.

O sétimo indicador, “O que o esforço desencadeia”, trata da convicção de Roberta de que emprego, trabalho e sucesso no ingresso no vestibular derivam do esforço individual.

O conteúdo temático do oitavo indicador, “Visão de educação”, diz respeito ao modo como ela percebe seu cotidiano escolar de EJA e capta as diferenças entre a rede pública e privada de ensino.

O nono indicador, “Funções dos meios de comunicação em sua vida”, aborda sua preferência por entretenimento eletrônico e mostra como seu cotidiano é pautado pela programação televisiva.

O décimo indicador, “Batalhar na sociedade e relações com o patrão”, trata das hipóteses de Roberta sobre as razões de existirem ricos e pobres e do quanto o batalhar está imbricado nessa correlação. Cita o exemplo do atual patrão, que referenda suas idéias.

O décimo primeiro indicador, “Concepções de governo, sociedade e migração”, aborda suas percepções sobre as ações reais e possíveis dos governos.

Em “Problemas sociais”, décimo segundo indicador, o conteúdo temático trata do modo pelo qual Roberta interpreta a violência urbana, o tráfico de drogas e seus efeitos sobre a população rica e pobre.

“Reconhecimento social das carreiras e sua possível inserção e habilidades” é o décimo terceiro indicador e trata as idéias de Roberta sobre a valorização social das profissões e como se encaixaria nas profissões de professora e advogada.

O décimo quarto indicador, “O ideal de bom profissional e as razões das adversidades”, aglutina pré-indicadores que descrevem como Roberta interpreta as dificuldades pelas quais a mãe passou devido à falta de oferta de trabalho, identificando-a com seu ideal de bom profissional.

A seguir os indicadores e os pré-indicadores:

INDICADOR: "Formação para o trabalho na infância e maioridade": 1) Babá/cuidar de criança; 2) Aprendendo a fazer coisas; 3) Era pequena/ser alguém; 4) Pensar em trabalhar, pensar em estudar; 5) Dezoito anos, de maior.
1) Entendo (*de criança*), eu **cuidei** dos dois filhos do meu primo, **cuidei** de um casal de uma enfermeira, **cuidei**, quando vim pra SP, **cuidei** de uma menininha, **cuidava** da minha sobrinha, ainda **cuidava** de uma outra menininha que o pai era separado da mulher, e daí deixava comigo a menininha. Aí **cuidei** dela, da minha sobrinha, **cuidei** dessa outra minha sobrinha que tem treze anos, **cuideiii**..., nossa cuidei de tanta **criança** que eu nem lembro!
2) Ela saía e eu tinha que cozinhar arroz pro meu vô, aí tinha que varrer a casa, lavar o banheiro, aí eu fui **aprendendo assim a fazer as coisas**
2) Ela falava assim, como que era prá fazer, que era daquele jeito, pra eu ver o que ela fazia, que **ela me ensinava**
3) Quando eu era pequena eu nunca pensei assim de **ser alguém na vida**.
4) Ah, eu naquela época ainda não pensava, ainda não pensava assim em nada, em nada. Porque eu estudava assim, **só pensava em estudar**, em estudar.
4) Porque antes eu não pensava em nada, **só pensava em trabalhar**, às vezes brincava ainda (risos).
4)Aí ele **fez os cursos** lá, um monte de coisas. Eu queria **fazer** também, né?
4) Eu **queria fazer, só que daí não dava**, porque eu tava **trabalhando** com uma senhora, eu cuidava da casa dela, eu fazia tudo.
5) Eu via assim, minhas primas com namorado, minhas amigas, tudo, e eu falava assim: "nossa, eu já **sou de maior** e posso fazer tudo!" (risos). Só que não era bem assim, né? Que eu podia fazer tuudo.
5) Aí eu tinha que ter responsabilidade já, porque eu já era **de maior** e tudo. Se eu fizesse alguma coisa de errado a culpa ia ser minha, porque eu já era de maior. Aí eu fazia tudo direitinho.

INDICADOR : "Família: o epicentro do esforço": 6) Minha mãe; 7) A gente – Meus irmãos; 8) Meu irmão; 9) Pedir em namoro; 10) Trabalho do namorado.
6) Aí até hoje, assim, **minha mãe** sempre batalhou, assim, pra cuidar da gente, mesmo com sacrifício, tudo, ela sempre conseguiu cuidar da gente
6) minha mãe teve que batalhar para cuidar da gente, porque meu pai ele não dava nada.
7) Aí **a gente cresceu** assim, tudo junto, tudo unido, daí fui crescendo, estudando, **meus irmãos** foram crescendo, casando.
7) era engraçado que **a gente era tudo pequeno**, era tudo escadinha, aí a

gente não podia sentar na mesa, né, sozinho, aí a gente não podia sentar na mesa sozinho, ela colocava um pano de chão, ela dava uma colher pra cada um e todo mundo tinha que comer numa vasilha só a mesma comida.
8) Aí depois esse **meu irmão** mais velho fez esses cursos aí **ele** veio para SP, aí aqui **ele** começou a mandar currículo, né? Mandou currículos nas firmas, em vários lugares. Aí **ele** conseguiu rapidinho um emprego, porque **ele** tinha cursos, né? Tinha o segundo colegial tudo, daí **ele** conseguiu rapidinho.
8) e em casa também, **ele** sempre ajudava assim nos alimentos, pagar as contas! **Ele** sempre ajudava. Aí **ele** começou a trabalhar com dezoito anos, e agora **ele** tá com vinte e dois...
9) e eu era mó tímida assim, aí ele **pediu** também. Sentou bem assim do lado, na casa da minha irmã, tudo, aí ele queria sair comigo pra almoçar, e conversar. Aí eu falei que tinha que conversar com minha irmã e com meu cunhado, eu sempre falava assim, porque eles que são responsáveis por mim, porque eu era de menor, né? Eu tinha dezesseis anos. Aí ele entrou na casa da minha irmã, cumprimentou meu cunhado, a minha irmã, aí sentou assim bem no meio.(risos)
9) É, a minha irmã do lado, ele do lado, eu com meu cunhado do lado. Aí **pediu né, a minha mãoo**..., falou que queria namorar comigo. Só que daí não durou muito também, durou bem pouco. Porque sei lá, eu acho que não era aquilo que eu queria prá mim, eu me achava muito nova pra namorar, ainda. Aí ele pediu, e o meu cunhado deixou, tudo, conversou com ele.
10) O Segundo ele **trabalhava** no Sedex, ele entregava cartas, aí ele foi entregar car... na minha. (risos)

INDICADOR: "Idiossincrasias da estudante": 11) Eu sou... Eu faço correto 12) Ajudar, dar, ganhar; 13) Eu sou... Eu trato bem.
11) Ah, **eu** nunca **fiz** nada de errado, assim, sabe? Nunca, nunca cometi nada errado.
11) Só que **eu** nunca fiz nada de errado, nunca briguei com ninguém, nunca fui de briga.
12) Às vezes eu **ajudo** mais ela, mais os outros, meus irmãos, **dou** presente pros meus irmãos, pras minhas primas, e eu falo assim: "e prá mim?". Só que aí às vezes eu **ganho**, sabe?
12) Aí eu sempre faço isso, eu **dou**, eu **dou**, eu **dou** (risos). Aí depois que eu vejo assim que eu não dou nada pra mim ai eu vou **ganhando**! (risos)
12) É, sem eu pedir, daí eles **dão**, né? A minha tia às vezes assim, tem um presentinho! (risos) Não cooisas grandes assim, mas ela sempre me **dá**.
13) Todo mundo **gosta** de mim, desde a escola, desde que eu estudei assim, a vida inteira, até hoje, todo mundo **gosta** de mim, sempre gostaram. Gosto de **tratar** bem as pessoas, era isso que eu tava querendo dizer! Gosto de **tratar** bem as pessoas, os colegas, todo mundo, merece ser **bem tratado**,

ninguém gosta de ser **maltratado**. Aí eu **trato** meus colegas assim, super bem, legal, sempre tento conversar com eles, dou atenção.

INDICADOR: "Trabalho" 14) Trabalhando em casa de senhora/ família; 15) Trabalhava; 16) Tirar musgo; 17) Trabalho em Pedrinhas; 18) Papel do trabalho.
14) Aí eu fui crescendo, crescendo, aí eu fui **trabalhando** também né. **Fui babá, em casa de família** também
14) Porque em **casa de família** cê faz tudo, eu fazia tudo prá ela...
15) Aí a gente foi crescendo e aí a gente tem que **trabalhar** prá ajudar ela
15) Mas se eu **trabalho** é porque eu quero dar alguma coisa pra minha mãe, eu quero ter as coisas, as minhas coisas.
15) Daí morei lá com ela, **trabalhei** na casa dela prá ela. **Trabalhei não**, ajudava assim né?
16) Aí ela começou **a tirar aquele musgo** do mato prá poder comprar as coisas, pagar as contas, tudo. Aí ela foi tirando...
16) É porque o saco, é... Você enche um saco, vai **pegando as plantas** e colocando no saco e tem que carregar na cabeça. E eu andava no mato e eu caía, os pernilongos entravam na minha roupa. E teve uma época que eu fiquei alérgica a bichos, tem pernilongo, mosquito, butuca, tem um monte de bichos que tem no mato. Minha perna ficou toda cheia de bolhas, eu não podia nem andar. As duas, minha perna. Aí tive que ficar em casa, não saía, chorava, chorava! (risos)
16) Ah! Eu cheguei a **tirar** (risos)
17) Porque **lá não tem trabalho**, não tem serviço.
17) Lá assim, **prá homem** tem, pedreiro, aí prá eles já tem, né?
17) Agora, **prá mulher** já é mais difícil
18) Do trabalho? O **papel do trabalho** é... Eu acho que o trabalho é tudo, porque sem o trabalho você não é nada. Se a pessoa tá trabalhando e precisa de comprar uma roupa, um sapato, precisa de ter tudo na vida, montar sua casa, fazer tudo, e precisa do trabalho, né? Depende do trabalho. Porque se não trabalhar não tem nada.

INDICADOR: "Relação com mercadorias": 19)Comprar; 20)Ter coisas; 21)Novo e Usado.
19) Aí a geladeira tá eu, a minha irmã e meus irmãos **pagando**, prá ficar pouco, aí a gente deu prá ela de presente isso.
19) Eu **comprei** um armário prá ela, uma geladeira, eu tô pagando o armário, nossa muito lindo!

20) Aí eu sempre falo prá ela: “mãe”, ..., eu sempre..., o meu sonho era ver a casa da minha mãe montada, tudo novo, tudo o que ela nunca **teve**. Aí eu falo sempre prá ela que eu **vou dar tudo** prá ela.
20) Aí eu falo assim prá mim mesma: “Se eu tô fazendo isso é porque eu quero **ter alguma coisa** na vida, né? ” Porque se eu não tivesse fazendo eu não queria nada, eu não queria saber de nada.
20) Aí ela trabalhava porque ela queria **ter as coisas** dela também, todo mundo queria **Ter suas coisas**. Porque minha mãe era muito, ela não tinha condições de dar prá gente, ela nunca conseguiu ter. Ela dava assim dava com sacrifício.
21) Que nem, na minha casa, lá em Pedrinhas, a minha mãe, a gente nunca teve nada **novo**, móveis **novos**, era tudo dado, tudo **usado** que as pessoas davam, não tinha nada **novo**, tudo **usado** mesmo.
21) A gente sempre ganhava as coisas que as pessoas às vezes não queriam mais, era boneca, sabe **boneca que não queria mais**? Aí dava prá gente.

INDICADOR: “Esforço”: **22)Esforço e Batalhar, 23) Trabalho e estudo conciliáveis;**
22) Eu acordo, não tem jeito, porque eu sei que eu preciso né? Mas mesmo assim eu me **esforço**.
22) Porque o que eu tenho agora é do meu suor, né, que eu tenho até agora, o que eu dei prá minha mãe até agora, é do meu suor, eu tô **batalhando** ainda, e vou **batalhar** mais pra dar tudo pra ela, porque o que ela não conseguiu me dar eu vou dar tudo pra ela.
22) Aí ela **batalhava**, **batalhava**, **batalhava**, **batalhava**,
23) Eu acho que eles assim, não **trabalham** porque acho que não querem mesmo.
23) **Os pais até incentiva, assim, a** estudar**, porque os** estudos **é tudo, né, na vida de uma pessoa. Só que vai da cabeça de cada um, aí eles acha que** trabalhar **é melhor do que o** estudo **daí eles optem mais pro** trabalho**.**

INDICADOR: “O que o esforço desencadeia”: **24)Esforço e papel do trabalho; 25)Esforço e vestibular**
24) Depende do **esforço**, de correr atrás, de batalhar. Se esperar só cair do céu não vai conseguir, né? Esperar só cair do céu aí também não dá certo! Tem que correr atrás, correr atrás, que só correndo atrás mesmo. Porque tem gente que fica parada, falando assim “ai, tô esperando serviço”. O **emprego** não vem até a pessoa. Você que tem que ir até o **trabalho**, até o **emprego**, o serviço.
25) Eu acho que sim, porque quando a pessoa é bom assim, em tudo, a pessoa consegue tudo.

25) Eu acho que depende do **esforço** *(no vestibular)* de cada um.
25) Não, acho que depende do **esforço**. Se eu passar de ano, prá eu passar no **vestibular**, eu tenho que me **esforçar**.
25) Se eu tô pagando prá fazer um **vestibular**, eu tenho que me **esforçar**. Agora, mesmo que eu não esteje pagando, eu tenho que me **esforçar** do mesmo jeito.
25) Tem, tem que se **esforçar** muito. Porque se a pessoa for lá, fazer, não se **esforçar** naquilo que cê tá querendo aprender e chegar até o fim, eu acho que não, não vale a pena se **esforçar**, tem uns que pensam assim né,

INDICADOR: "Visão de educação": 26)Diferenças entre escolas públicas e privadas; 27)Faculdade paga e faculdade não paga; 28)EJA, professor e aluno; 29)Alunos dormindo e professores
26) Eu acho todas iguais. Os professores que ensinam as matérias dizem que são todas iguais. Não tem **nada difer**ente assim.
26) **Eu acho que sim, porque as matérias que o** professor dá prá escola que é paga**,** são as matérias pros que não tem como pagar o colégio**. Eu acho assim também.**
26) **Mas o que penso, assim, o meu pensar é isso, porque teve um professor que conversou comigo, que "ó, as matérias que eu vou dar prá vocês** não são diferentes de outros estados no Brasil, são todas iguais, **você vai fazer uma faculdade, vai cair aquela matéria que você já sabe, e o da que** tá pagando **também já sabe."**
27) **Da** paga **e da que** não é paga**? Ah, eu nunca ouvi falar não. Mas assim, na minha opinião, eu acho que é tudo igual mesmo. Não tem nada que seja diferente assim.**
27) **Ah, no qual é pago, se você** pagar**, você passa, já no que** não é pago**, agora já é difícil de passar, eu acho. Porque você tá pagando né, e eles tão vendo que eles tão recebendo, aí eles não ficam nem aí se você foi bem, se não foi. Agora aí quem** não paga**, aí já é bem difícil.**

28) Eu até fico olhando pro **pessoal conversando** assim, só que eu fico na minha, eonaηcec 0 Td [0 Td [(p)16436( )-22.17sso sds(d)-4.33117( )-2.164364.33117( )-2.164364

as escolas é assim.

29) Eles **falam que quem vem prá estudar, prá aprender, não vem prá** dormir

na bacia da água fria prá acordar.
34) Prá estudar, estudar, estudar. Prá poder trabalhar no outro dia, que à noite ele estudava, de dia trabalhava. Até **ele chegar onde chegou**.
34) Ele **é juiz, e ele aposentou**. Ele tá aposentado agora. Porque eu penso assim, né, e é um exemplo que eu tô falando.
35)Aí a minha mãe começava a tirar, mas depois ela conseguiu um serviço numa casa de família, numa casa de turista que é esse meu patrão né, que eu tô trabalhando prá ele, aí **ele deu a casa dele prá minha mãe trabalhar**, que ele tem uma casa lá, aí minha mãe começou a trabalhar.
35)É, no que eu tô trabalhando ainda, né? Eu trabalho com um juiz e..., nossa **ele é super legal**! A **minha mãe trabalhou pra ele**, lembra que eu falei?

INDICADOR: "Concepções de governo, sociedade e migração": 36)Presidente e população; 37)Família e migração
33) Que nem os **ricos**, os **ricos** eles tem dinheiro... Porque eles **batalharam** prá chegar onde eles chegaram.
33) Todos. Eu penso assim! (risos) Porque muitos foram pobres, moraram..., passavam noites e noites sem dormir, prá chegar onde chegaram.
34) Ahã, ele era pobre, **ele** não tinha quase nada, assim, aí ele **batalhou**, **batalhou**, **batalhou**. Ele falou até que colocava o pé na água fria prá ficar noites e noites sem dormir, né, quando ele via assim que tava dormindo, ele colocava o pé na bacia da água fria prá acordar.
34) Prá estudar, estudar, estudar. Prá poder trabalhar no outro dia, que à noite ele estudava, de dia trabalhava. Até **ele chegar onde chegou**.
34) Ele **é juiz, e ele aposentou**. Ele tá aposentado agora. Porque eu penso assim, né, e é um exemplo que eu tô falando.
35)Aí a minha mãe começava a tirar, mas depois ela conseguiu um serviço numa casa de família, numa casa de turista que é esse meu patrão né, que eu tô trabalhando prá ele, aí **ele deu a casa dele prá minha mãe trabalhar**, que ele tem uma casa lá, aí minha mãe começou a trabalhar.
35)É, no que eu tô trabalhando ainda, né? Eu trabalho com um juiz e..., nossa **ele é super legal**! A **minha mãe trabalhou pra ele**, lembra que eu falei?

INDICADOR: "Problemas sociais": 38)Guerra, destruição e família; 39)Condições dos presos; 40)Drogas e vida das pessoas; 41)Drogas e dinheiro
38) É aqui no Brasil...., assim, pessoas que jogam boomba, que querem... Isso, que querem **destruir** a vida de uma **família**, por exemplo, aqueles que trabalhavam na cadeia, aqueles, como é que é o nome? Trabalhavam na penitenciária, os guardas lá?
38) E eles trabalhavam prá dar proteção prá **família**, e eles tavam ganhando daquilo. E eu acho que..., que se fosse cada um que fizesse isso, a gente assim de **guerra**... Porque prá mim isso é uma **guerra**. É uma revolução! (risos) Aí eu acho que se não fosse assim, acho que todo mundo vivia feliz, não tinha nada assim de um judiar do outro, maltratar o outro...
39) Porque eles ficam revoltados, assim, eles se revoltam, eles não querem viver presos, **dentro de uma prisão, dentro de uma cadeia**. **Eles não querem viver presos.**
39) eu acho que lá dentro, assim, na minha opinião, assim, eu acho que **lá dentro onde eles vivem, eles tem tudo. Assim, comem, dormem, não trabalham, não fazem nada.**
40) Eu acho que é usar **droga**. Ela começou a usar **droga**, a droga acaba com a vida da pessoa. Destrói, a **droga** mexe com o cérebro da pessoa, com a mente da pessoa. A pessoa fica transformada, aí **acontece muitas coisas com** as pessoas. Aí muitas pessoas vai usando, aí **vai acabando com as outras pessoas**, com a vida de outras pessoas que não tem nada a ver com ele.
41) Eu acho que tem família de **rico** também que usa **drogas**.
41) Porque eles tem muito **dinheiro** prá pagar! (risos) Prá pagar prá não ser preso, prá não ficar preso, e fazem tratamento, né, também. Agora os pobres já não, usam droga e moram na rua, não querem cuidar de outras pessoas também, eu penso assim, né.

INDICADOR: "Reconhecimento social das carreiras e sua possível inserção e habilidades": 42) Profissional reconhecido: ser professora e ser advogada; 43)Situação em que defendeu sua mãe de acusações injustas
42) É, eu acho que é, bastante. Depende do jeito que ele **ensina**, do jeito que ele trata assim os alunos, ele é bem **reconhecido**
42) Ah, daí depende da cabeça de cada um, né? Falo assim, por exemplo, se eu quero **ser professora**, e eu falar prá minha irmã que eu quero **ser professora**, aí ela fala assim: "ah, é muito bom, sendo professora pelo menos você ensina os alunos, ensina o que é bom" e você tá gostando de fazer o que é, o que é, ensinar, né? Eu acho que é assim.
42) Eu acho que ela *(a irmã)* vai achar melhor (*eu)* **ser advogada**. Porque.... éé..., porque eu gosto de defender as pessoas, eu gosto de defender

assim, a família, gosto de defender meus amigos.
43)Aí brigou com a minha mãe, aí ela *(prima Lilian)* foi lá na delegacia deu queixa da minha mãe, que minha mãe tava roubando o dinheiro dele (*tio irmão da mãe, pai de Lilian)*. Isso porque minha mãe ajudou ele, falou que a minha mãe tava pegando o dinheiro dele. Aí minha mãe, nossa, quando minha mãe viu o carro da polícia em frente da minha casa lá, minha mãe ficou até nervosa, até assustou com aquilo, de repente do nada, o que é aquilo? Um carro de polícia na minha casa! Aí a policia leu o papel uma intimação prá ela ir até a delegacia, tudo. Aí minha mãe foi nervosa. Aí minha mãe pegou e foi né, minha mãe nem queria entrar no carro, no camburão. **Aí mesmo assim ela foi, aí depois eu peguei o ônibus e fui de ônibus prá ficar do lado dela**, porque ela tava muito nervosa.
43) Ah, foi quando a minha prima, sobrinha da minha mãe, brigou com ela. Que eu tive que ficar do lado da minha mãe, né? Sempre do lado...Mesmo ela sendo minha prima, eu tinha que **defender minha mãe**. Mesmo se fosse com ela, se acontecesse alguma coisa com ela, eu ia tá do lado dela. Porque **eu gosto de defender as pessoas.**
43) Que ela (*Lilian)* tava errada, de ter feito aquilo, e... que não era prá ela ter feito aquilo, ..., porque era parente, tudo. E parente não se faz isso! Nunca que pode fazer isso com parente! Daí ela fez, aí eu **ficava mais do lado** da minha mãe!

INDICADOR : "O ideal de bom profissional e as razões das adversidades": 44) Bom profissional, fazer o bem; 45)Mãe fazia tudo certinho e trabalhos se acabaram;
44) O **bom profissional** é uma pessoa que **faz tudo de bom** assim, pelas pessoas.
44) É **tentar ajudar**, é falar assim, sempre que a pessoa tiver precisando de alguma coisa ir lá tentar ajudar, fazer o máximo possível pela pessoa. Eu acho que é isso.
45) Eu acho que acontece isso porque às vezes a pessoa tá num serviço, e trabalha, trabalha e faz **tudo certinho**. Aí, sempre tem uma pessoa que fala assim: "Ah, ele tá fazendo tudo certinho, então eu acho que já não combina comigo, tem que fazer alguma coisa que não seje (sic) certinho"
45) Teve uma época que ela começo a tomar contar de... não lembro se eram 4 ou 5 casa. Ela cuidava, né? Dessas cinco casas, aí **ela fazia tudo certinho, e aos poucos foi se acabando**..., por causa de outras pessoas. Outras pessoas falavam dela, tudo, aí **ela foi se acabando e ela fazia tudo certinho**. Aí teve uma época que **acabou tudo**, agora já não tem mais nada. Eu acho que é assim, eu penso assim.

CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os núcleos de significação foram criados a partir da articulação e aglutinação dos indicadores que guardam, entre si, alguma semelhança, complementaridade ou contradição.

A organização do material verbal de Roberta em núcleos de significação permitiu destacar temas e questões centrais; explorar algumas articulações; identificar os movimentos e contradições presentes, enfim, captar aspectos fundamentais no processo de construção dos sentidos e significados dentro da atividade e da dinamicidade emocional da estudante de EJA.

Os núcleos resultantes expressam pontos centrais e fundamentais que revelam envolvimento emocional e cognitivo e que, articulados com o contexto social, político, econômico e histórico, expressam suas determinações constitutivas. O intuito dessa modalidade de análise é avançar além das aparências e considerar dialeticamente as condições históricas-contextuais e subjetivas.

Importante esclarecer que inicialmente os pré-indicadores foram recortados e depois aglutinados em indicadores. Em um segundo momento, os indicadores são articulados para formar os núcleos. Trata-se de uma estratégia para destacar trechos fundamentais para a pesquisa, que serão posteriormente reintegrados na totalidade do discurso do sujeito pesquisado, ou seja, em seu movimento.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Formação para o trabalho na infância e maioridade 4) Trabalho 5) Relação com mercadorias 8) Visão de educação 13) Reconhecimento social das carreiras e sua possível inserção e habilidades 14) O ideal de bom profissional e as razões da adversidades	A)O mundo do trabalho e o projeto de vida e de consumo
2) Família: o epicentro do esforço 3) Idiossincrasias da estudante 4) Trabalho 6) Esforço 7) O que o esforço desencadeia 10) Batalhar na sociedade e relações com o patrão	B)Esforço pessoal hoje e sempre
5) Relação com mercadorias 9) Funções dos meios de comunicação em sua vida 11) Concepções de governo, sociedade e migração 12) Problemas sociais	C) Visão de mundo e a mídia televisiva

O PRIMEIRO NÚCLEO: "O MUNDO DO TRABALHO E O PROJETO DE VIDA E DE CONSUMO".

As primeiras experiências de Roberta na formação para o trabalho surgiram quando sua avó de criação convidou-a para morar com ela e o marido. Segundo o acordo, Roberta deveria interromper a 4ª série do Ensino Fundamental, para aprender, sem remuneração, as tarefas domésticas. Quando relata ter interrompido sua escolarização aos dez anos, Roberta não o faz em tom de mágoa ou arrependimento. Pelo contrário, considera que aprender a cozinhar para a avó e limpar a casa eram tarefas das quais não poderia se furtar.

Do mesmo modo, essa exigência, feita com tanta naturalidade, pode ter originado a falta de sonhos, quando criança, sobre o que seria na vida, pois outras aspirações ocupacionais eram barradas por essa suposta propensão natural a ser empregada doméstica.

Na maioridade e juventude, ela "*acorda*" e passa a ter planos e projetos: "*Ah, eu naquela época ainda não pensava, ainda não pensava assim em nada, em nada.*

Porque eu estudava assim, só pensava em estudar, em estudar. Acho que depois dos meus quinze anos que eu fui acordar mesmo, sabe assim? Na realidade mesmo. Aí que eu acordei e falei: "eu quero estudar, eu quero terminar meus estudos, eu quero fazer minha faculdade, eu quero fazer tudo". (pergunta 57).

É o único momento em que Roberta, por vontade própria, fala, na primeira pessoa, sobre a faculdade como um plano alguma vez cogitado, embora sem especificar qual carreira.

O relato define três momentos distintos. Na infância, ela não pensa em ser nada na vida; na adolescência, acorda e quer fazer tudo e atualmente afirma: "*Aí eu falo assim pra mim mesma: "Se eu tô fazendo isso é porque eu quero ter alguma coisa na vida, né? "Porque se eu não tivesse fazendo eu não queria nada, eu não queria saber de nada*." (pergunta 76).

Embora cada etapa seguramente expresse tanto o momento histórico social quanto a história de Roberta, o terceiro momento merece destaque, porque a expressão "*ter alguma coisa na vida*" representa um dos objetivos atuais da estudante. Uma das determinações constitutivas dessa frase parece ser a sociedade de consumo, alicerçada em uma ideologia que apregoa o ter em detrimento do ser ou do fazer. O trabalho, a atividade, torna-se mero instrumento para o objetivo final de consumir.

Pochmann (2003, p. 29) ilumina essa fala de Roberta quando coloca que:

> *"A exclusão social, todavia, resultaria de um processo mais amplo e complexo no tempo, que vai além da situação singela de* ***não ter****. Trata-se, na realidade, dos constrangimentos do ter, o que torna o fenômeno da exclusão social uma temática do* ***ser*** *muito mais do que simplesmente* ***ter*** *.A exclusão social assume características de natureza política e econômica,*

> *fazendo com que alguns segmentos sociais sejam* ***algo porque têm****, enquanto outros nunca sejam porque* ***não têm****, e, possivelmente nunca terão. Em síntese, as raízes da exclusão social encontram-se inseridas nos problemas gerais da sociedade." (grifos do autor)*

É interessante perceber que o comportamento e o discurso da estudante relacionam-se intimamente à condição fundamental do capital de forjar necessidades ininterruptamente. No momento histórico anterior, em economias tipicamente concorrenciais, caracterizadas pela presença de grande número de produtores isolados, o consumidor era a figura central da atividade econômica. Determinada pelo consumo, a produção seguiria rigorosamente os impulsos do mercado. A passagem para as economias reguladas, na segunda metade do séc. XX, alterou profundamente esse quadro.

A formação de grandes conglomerados, a alteração dos mecanismos de formação dos preços e a montagem de vastos aparatos publicitários capazes de criar desejos e urdir necessidades trouxeram à tona a problemática da produção, que passou a determinar o consumo, estimulando artificialmente novas necessidades, a ponto de ser possível prever, antecipadamente, o que será ou não consumido.

Tudo isso colocou o consumidor em posição de subordinação estrutural aos grandes conglomerados econômicos modernos. Dessa base material que contém muitas vozes, advém os significados sociais que atuarão como mediadores da relação dos sujeitos com o mundo. Quando apropriados, tais significados jamais são encarados como neutros. Revelam sempre a marca de classe, a marca cultural e a marca ideológica: *"[a significação e a linguagem] não é um meio neutro que se torne fácil e*

livremente a propriedade intencional do falante, ele está povoado ou superpovoado de intenções de outrem

O ato de trabalhar é encarado, novamente, como meio para obter suprimentos básicos e secundários: "*O papel do trabalho é... Eu acho que o trabalho é tudo, porque sem o trabalho você não é nada. Se a pessoa tá trabalhando e precisa de comprar uma roupa, um sapato, precisa de ter tudo na vida, montar sua casa, fazer tudo, e precisa do trabalho, né? Depende do trabalho. Porque se não trabalhar não tem nada*." (pergunta 108 e pré indicador 18). Não possuir nenhuma mercadoria significa ser nada, ou seja, ter sua essência danificada.

A atividade de cuidar de crianças também permeia diversos momentos de sua trajetória ocupacional, intercalando épocas remuneradas e não remuneradas, como é o caso da primeira sobrinha de quem cuida. Roberta torna-se mais eloqüente quando o assunto é sua vasta prática no cuidado de crianças. Aparentemente, tais experiências foram importantes no movimento constitutivo de necessidades como zelar pelo bem estar de outros. Assim, as necessidades não são intencionais, mas historicamente constituídas.

O trabalho de retirar musgos do mato (pré-indicador 16) é relatado como uma estratégia de luta, uma batalha que a família precisou travar para sobreviver. As condições extremamente insalubres do trabalho funcionam como prova da perseverança e esforço sobre-humano de que são capazes, sem se gabar. Entendem como naturais essas situações injustas. "*Aí uma vez eu falei assim: "mãe, eu vou sumir nesse mato, eu vou sair correndo!", porque tinha hora que você não agüentava, tinha muito pernilongo, entrava pelos meu ouvidos, pela minha boca, não podia nem abrir a boca, eu ia toda encapuzada, só que mesmo assim não tinha nem como, né, fugir. A*

gente fazia foguinho no mato pra espantar, só que não adiantava. Aí a minha mãe ainda tira até hoje, aí tenho uns irmãos que tiram, até hoje ela tira." (pergunta 34)

Roberta não faz uma ponte entre a atividade de retirar os musgos e o equilíbrio ecológico da Mata Atlântica. Talvez seus professores da área de ciências biológicas não tenham levado os estudantes a se apropriarem da realidade concreta ao seu redor, restringindo-se meramente ao que está descrito nos livros.

De acordo com a análise de Agnes Heller, uma característica do cotidiano escolar, que abrange principalmente o professor e o aluno é a "anulação" do humano-genérico, quando convertido em informação. Para o docente, o contexto escolar é uma situação de trabalho; para o estudante, um cotidiano preparador da cotidianidade futura.

As disciplinas lecionadas encontram-se mergulhadas na vida cotidiana e apresentam a característica da espontaneidade, dado seu caráter de repetição, constância e permanência de procedimentos mecânicos e repetitivos de ensinar (o saber "de cor"). Referenda tais mecanismos a concepção tradicional em educação de que a escola é o lugar de reprodução do conhecimento, enquanto a produção do mesmo ocorre na universidade, nos laboratórios e outros lugares privilegiados da criação.

No caso de Roberta, a atividade de retirar musgos é uma objetivação em-si e não pode ser identificada linearmente com a alienação. Duarte (1996, p. 27) lembra não ser correto identificar alienação com o âmbito do em-si, pois essa "*existe quando toda a vida do indivíduo não ultrapassa esse âmbito*". No entanto, é possível considerar

processo de alienação (idem, p. 39), relações sociais que impedem a apropriação das objetivações genéricas para-si.

No caso de Roberta, o cotidiano escolar não possibilitou que objetivações sobre o ecossistema do qual Ilha Comprida faz parte fossem utilizadas como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida.

Analisado sob o paradigma da produção, o trabalho de retirar musgos não permite falar em alienação como no caso do operário, porque, não há um capitalista que se apropria da mais-valia para gerar uma mercadoria, um produto reificado. Portanto, não há expropriação do produto do trabalho, nem alienação do processo. Ninguém impõe etapas e horários, ninguém "pensa" e determina o que a família deve fazer. Entretanto, essa atividade impede a humanização pelo trabalho e aliena o sujeito do patrimônio humano-genérico.

A mata é percebida como mais um local de expropriação de recursos para a auto-sobrevivência. Nenhuma preocupação ou conhecimento das conseqüências da superexploração sobre a cadeia alimentar da qual o musgo, a samambaia ou mesmo o pernilongo fazem parte.

Ao comentar as condições de trabalho na Ilha Comprida, sua região de origem, Roberta observa desigualdade de oportunidades de emprego para homens e para mulheres: "*Lá assim, pra homem tem, pedreiro, assim, se alguém quiser construir uma casa, se vai um turista lá construir uma casa, aí pra eles já tem, né? Agora, pra mulher já é mais difícil*" (pergunta 36).

A situação feminina é comparada a uma dança das cadeiras, em que algumas concorrentes se apoderam de mais de um lugar: “Porque *muitos têm casas de turistas, só que tem outras pessoas que já cuidam, tem gente que já cuida de dois, três, aí tem gente que já não tem nada, não tem nenhum. Aí é bem difícil mesmo. É bem difícil. Sendo que a minha mãe ela lutou*!” (pergunta 36)

Roberta invoca a batalha pela sobrevivência diária como a forma mais adequada de enfrentar as dificuldades. Apesar de se defrontar muitas vezes com a ineficácia dessa prescrição e constatar que a luta individual somente às vezes é recompensada, sua família não vislumbra outro instrumento.

O fato de a situação de a Ilha ser quase rural aumenta as chances de ocorrerem relações semelhantes ao coronelismo, como será mais discutido no segundo e terceiro núcleos. Janotti (1987) define da seguinte maneira as condições acima descritas:

> *“Nas pequenas cidades, sem atividades econômicas diversificadas, não se desenvolveram funções eminentemente urbanas. O fraco comércio, o limitado mercado de consumo, a ausência quase absoluta da produção industrial conferiam-lhe uma fisionomia rural”.(p. 45)*

Na história de Roberta, as relações de gênero nunca foram questionadas. Um exemplo é seu trabalho na casa da avó. Em alguns momentos, a estudante trata o assunto como uma convocação a que está submetida por ser mulher (seu irmão de mesma idade não é chamado). Em outros, como um pedido que ela mesma fez para aprender e trabalhar: “*Porque eu quis, eu quis morar com ela. E porque eu pedi, né? Eu*

falei assim que "eu queria morar com a senhora, posso morar? (risos) Aí ela falou "Pode". Aí eu levei todas as minhas roupas." (pergunta 48)

O desejo de freqüentar os cursos profissionalizantes oferecidos pela prefeitura, malogrado pelo fato de trabalhar na casa de uma senhora, também exemplifica a falta de questionamento das relações de gênero: "*Eu queria fazer, só que daí não dava, porque eu tava trabalhando com uma senhora, eu cuidava da casa dela, eu fazia tudo. Porque em casa de família cê faz tudo, eu fazia tudo pra ela...",* (pergunta 16).

Roberta não cogitou sair do emprego para investir em sua escolarização. É como se o curso de eletricidade constituísse uma necessidade, mas as condições concretas ganhassem uma áurea de naturalidade, resignação e inexorabilidade que a impediram de ter um caminho profissional como o do irmão. Ele sim, produz um motivo para a sua atividade de estudar nos cursos da prefeitura.

Roberta constitui necessidades de cuidar do outro, o que também remete às questões ideológicas da dita inclinação natural da mulher para cuidar de crianças. Ao mesmo tempo, o curso de eletricidade gera necessidades em Roberta, talvez por perceber que os homens são mais bem sucedidos profissionalmente. São significados contraditórios, com os quais ela precisará lidar de alguma forma.

Sua estratégia é permitir que o peso dessas significações defina suas prioridades e modo de ser e estar na sociedade. A iniciativa de fazer o curso não ganha força suficiente para mobilizá-la, não constitui um motivo. A poderosa marca de não questionamento impressa pela história e agregada à ideologia impede que as opções não previstas para uma mulher preponderem.

Seguindo a própria lógica sexista adotada no relato, a justificativa não se apóia na suposta inaptidão das mulheres para serviços de eletricidade ou no constrangimento de participar de um grupo majoritariamente masculino, mas em valores cognitivos e afetivos bastante ideologizados. Roberta sequer avalia suas habilidades para ser eletricista. O que norteia sua decisão é manter um serviço cobiçado por muitas outras mulheres da região.

A estudante percebe claramente as relações entre cursos/escolarização, valorização do currículo e chances de conseguir trabalho: *"Aí depois esse meu irmão mais velho fez esses cursos aí ele veio para SP, aí aqui ele começou a mandar currículo, né? Mandou currículos nas firmas, em vários lugares. Aí ele conseguiu rapidinho um emprego, porque ele tinha cursos, né? Tinha o segundo colegial tudo, daí ele conseguiu rapidinho*" (pergunta 25). Porém, como foi visto, a regra não se aplica a ela.

Sua perspectiva sobre educação é ingênua. Acredita na eqüalidade de conteúdo e de qualidade entre as escolas públicas e privadas, porque assim afirmaram um ou dois professores: "*Mas o que penso, assim, o meu pensar é isso, porque teve um professor que conversou comigo, que "ó, as matérias que eu vou dar pra vocês não são diferentes de outros estados no Brasil, são todas iguais, você vai fazer uma faculdade, vai cair aquela matéria que você já sabe, e o da que tá pagando também já sabe*." (pré-indicador 26). Não ocorre a Roberta discordar.

Ao disseminarem tais idéias, os professores camuflam ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação. Mascaram, como mostra Charlot

(1979, p. 30), a luta de classes e a divisão social do trabalho, influências decisivas sobre a educação.

Não se trata de refutar que os conteúdos programáticos previstos para o Ensino Médio sejam os mesmos em escolas públicas e privadas "*porque as matérias que o professor dá pra escola que é paga, são as matérias pros que não tem como pagar o colégio*." (pré-indicador 26), mas de perceber que a escola se constitui em uma realidade social e subordina-se ao poder do Estado e do grupo social que exprime interesses dominantes para seu financiamento e gestão.

No atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas no Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio – edição 2006), avaliação de abrangência nacional , verifica que os alunos do ensino médio da rede privada obtiveram nota média de 50,57 pontos na prova objetiva de 0 a 100, contra 34,94 dos que cursaram exclusivamente a rede pública. Já na prova de redação, a rede pública obteve média de 51,23 pontos e as particulares, 59,77.

Embora breves, os dados comprovam que as escolas para as elites oferecem um ensino superior ao da rede pública, ainda que, como os professores de Roberta esclarecem e ela reforça, os conteúdos das disciplinas previstos nas regulamentações sejam os mesmos. Isso demonstra como a escola exprime os conflitos e tensões que atravessam a sociedade, incluindo a luta de classes.

Todavia, Roberta afasta-se desse discurso quando reflete sobre as faculdades pagas e não pagas. No início de sua resposta (pré-indicador 28), manteve a idéia de

igualdade subjacente, mas depois reformulou, considerando que, nas pagas o grau de exigência seria abrandado, pelo fato de se cobrar para ensinar.

Essa postura um pouco mais crítica, provavelmente advém do fato de Roberta já ter conversado sobre a baixa exigência dos docentes de faculdades particulares de segunda linha com colegas que concluíram a EJA e se matricularam, com o auxílio de programas governamentais como o PROUNI (Programa Universidade para Todos – MEC), mas nunca ter trocado informações com alunos do ensino médio privado, com quem ela tem pouco ou nenhum contato.

Ao falar sobre sua vivência em EJA, Roberta define-se como uma aluna que respeita os professores e valoriza a si mesma e a esses profissionais. Ao longo de sua história, como será visto também no segundo núcleo, a estudante significou como fundamental ser quietinha, reconhecer a autoridade do professor e evitar bagunça, ao contrário da postura da maioria de seus colegas.

Seu discurso deixa perceber o clima de tensão existente na relação entre os professores e os alunos de EJA. Roberta generaliza e considera que, em todas as escolas, os alunos desvalorizam o professor: "qualquer *coisinha que o professor fale que eles não gostem, aí eles começam a resmungar, falar baixo, tirar sarro.* ***Em todas as escolas é assim***."

Da mesma maneira como concorda, sem reflexão, com as idéias dos professores sobre as diferenças entre escolas públicas e privadas, critica os colegas que dormem em classe, sem atinar que são trabalhadores como ela e que a dupla ou tripla jornada pode levar as pessoas a dormirem, mesmo contra sua vontade: "*Porque é verdade*

Da mesma forma que ignora o cansaço dos seus alunos, os professores desconsideram que essa população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais de produção e de seus mecanismos de sobrevivência. Atentar para esses pontos talvez seja uma das formas de construir uma ponte entre o saber dos alunos e o que a escola pode proporcionar.

Roberta não logra subverter os significados embutidos nas falas dos professores, por não ter tido oportunidade de, durante seu processo de escolarização, apropriar-se de instrumentos de análise e de crítica. Segundo Clot (2006 p. 221) a aprendizagem só ocorre quando a apropriação que tornou possível subverter, e não manter, as práticas e idéias que naturalizam sua situação e pertencimento à classe dominada.

No caso de Roberta, o processo de aprendizagem de conteúdos escolares gerais parece comprometido por ela não subverter os significados transmitidos, permanecendo calcada aos gêneros do discurso: "O *que o sujeito aprende só é verdadeiramente apropriado por ele quando o objeto da aprendizagem é subvertido, a fim de se tornar um meio a serviço de sua atividade vital: os instrumentos sociais são apropriados por ele, quando são apropriados para ele*." (idem)

Apesar de identificar o embate entre professores e alunos, ela avalia que o reconhecimento social depende do desempenho individual do profissional: "*Depende do jeito que ele ensina, do jeito que ele trata assim os alunos, ele é bem reconhecido*" (pré-indicador 43). A resposta fica um pouco nebulosa, mas ela consegue elaborar melhor o tema quando a entrevistadora propõe uma situação: qual seria a reação de sua família, caso ela escolhesse ser professora? Acredita que seria apoiada, pois "*pelo menos você*

ensina os alunos, ensina o que é bom" (pré-indicador 42). Em síntese, uma boa ação que ela teria prazer em fazer.

Sua opinião sobre a função do professor resume-se à conotação moralista de ensinar valores. Por isso, ela não relaciona a função de professora à transmissão de conhecimentos e à possibilidade de dar às crianças educação de qualidade. Muito provavelmente, por ter vivido um processo fragmentado de apropriação dos conteúdos escolares, desde a 4a série do fundamental até agora na EJA, sua aprendizagem tenha ficado comprometida pela não subversão.

Para Roberta, o sentido de educação se aproximaria de um espaço responsável exclusivamente pela reafirmação de bons padrões de comportamento, vividos antes na família. Por isso, quando fala sobre o impacto que "ser professora" causará em sua família, o valor de fazer o bem ao próximo, de ajudar e ser ajudado prevalece sobre a transmissão dos conhecimentos científicos acumulados ao longo da História e convertidos em saberes escolares.

Ocupam essa posição de propagação de conhecimentos, como será mostrado no terceiro núcleo, os programas de TV: "*Porque através dele que a pessoa aprende tudo, através dele que a pessoa sabe de tudo, o que tá acontecendo no mundo todo, o que tá acontecendo(...)"* (pré-indicador 30).

Em Roberta, o apreço por crianças, qualidade usualmente usada para justificar a escolha de profissões em Educação, gera necessidades, mas quando configurados em motivos, apontam para a atividade de cuidar como babá. Sua necessidade de estar

simples fato de ser mulher naturalmente habilitava as profissionais da Educação Infantil para cuidar e educar crianças pequenas

Novas teorias e abordagens científicas ao longo da década de 60 e 70 levaram a se repensar o papel das creches e pré-escolas e a criar uma orientação mais técnica para as atividades realizadas nestes espaços, tendo como objetivos o desenvolvimento e a aprendizagem ("estimulação cognitiva") das crianças.

A Constituição de 1988 apoiou essa reflexão sobre as funções sociais da creche e da pré-escola, reconhecendo-as como instituições educativas e dispondo-as como "*um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado*" (artigo 208, inciso IV). A LDB/96 afirmou o caráter educacional dessas instituições, quando estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, incorporou, às brincadeiras e cuidados essenciais, atividades educativas que exigem preparo profissional dos que atuam junto às crianças. De acordo com aquela lei, a função educativa da creche exige o planejamento de um currículo de atividades, que deve considerar tanto o grau de desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos culturais básicos a serem por ela apropriados.

Hoje já se reconhece a necessidade de dominar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas referendadas por uma boa formação acadêmica. A capacitação e atualização do profissional de Educação Infantil, determinada pelo próprio Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN, v.1, p. 41), assume fundamental importância para garantir a excelência do atendimento à criança menor de seis.

Portanto, Roberta provavelmente está personificando um processo histórico de políticas sociais que não criaram condições para que a faixa etária de zero a seis anos recebesse bom cuidado e ensino. A valorização do ato de cuidar de crianças e de pessoas próximas foi constituída e encontrou eco em sua escola de educação infantil, provavelmente ensejada nesse movimento histórico de dicotomia entre cuidar e educar. A julgar pelo sentido atribuído por Roberta, as escolas em que estudou não tinham clareza de seu papel educativo.

Quando questionada se a família incentivaria mais o magistério ou a carreira de direito, Roberta afirma que a segunda, não pelos motivos tradicionalmente atribuídos ao status da advocacia, mas pela habilidade de defender as pessoas, mais especificamente, seus familiares e amigos: "*porque eu gosto de defender as pessoas, eu gosto de defender assim, a família, gosto de defender meus amigos*." (pré-indicador 43).

Seus projetos encontram-se calcados nas circunstâncias concretas de sua vida. Pelo menos nessa pergunta, a habilidade de defender não visa o coletivo humano, mas pessoas bem próximas: a família, os amigos e o patrão, um juiz aposentado com quem ela estabeleceu um vínculo trabalhista. A mãe de Roberta também trabalha para ele, em sua casa de veraneio na Ilha Comprida.

As situações de injustiça testemunhadas por Roberta, como no caso da sobrinha que acusou sua mãe de se apossar da pensão do irmão (perguntas 37 e 38) provavelmente criaram necessidades de reparação, de defesa e de reação contra perigos que ameaçam a família. Quando questionada se deseja tornar-se advogada,

configura tais necessidades em um motivo para a sua ação de estudar direito, mesmo que em um futuro indefinido.

Ainda na linha do reconhecimento social das profissões, Roberta respondeu se são maiores as chances de inserção no mercado de trabalho para o “bom profissional” e como ele se caracterizaria. Sua resposta segue a idéia já colocada antes: bom profissional é quem faz o bem ao próximo: “*O bom profissional é uma pessoa que faz tudo de bom assim, pelas pessoas. (...) Assim, se eu fizer o bem pra você, pra outro, depois pra outros, eles tão vendo que eu tô fazendo o bem pra todo mundo. (...) É tentar ajudar, é falar assim, sempre que a pessoa tiver precisando de alguma coisa ir lá tentar ajudar, fazer o máximo possível pela pessoa*." (perguntas 84 a 86)

Tal concepção contraria o senso comum contemporâneo instituído pelo ideário neoliberal, de que é bom profissional quem tem conhecimentos sólidos de informática, domina o inglês e pelo menos mais uma língua, sabe gerenciar riscos, fazer alianças, vender idéias e compromete-se com a organização. O fato de as idéias de Roberta diferirem não significa que não tenha sido afetada por esse ideário.

Quando a família fica sem trabalho, a explicação de Roberta é que pessoas mal intencionadas, que não seguem os princípios adotados por ela, formulam conluios para prejudicá-la. Intrigas realmente podem ter alijado sua mãe de trabalhos em casas de turistas. No entanto, a situação é generalizada (“*sempre tem uma pessoa*” – pré-indicador 46) como a causa de fracasso, mesmo que temporário, dos bons profissionais.

Colada ao imediato, a estudante não se apropria das multi-determinações sociais ligadas ao desemprego e à dinâmica do mundo do trabalho. A busca de soluções apaziguadoras e a redução do fenômeno ao plano estritamente individual impedem-na de ultrapassar as condições objetivas e mobilizar-se para analisar a realidade. As necessidades criadas pela escassez de trabalho encaminham Roberta para uma explicação social. Porém, de encontro com a realidade, ela não consegue construir motivos mais emancipadores ou transformadores. Para Roberta, o trabalho, subjetivamente, não carrega contradições e restringe-se às relações interpessoais, compreendidas no diâmetro de sua cidade natal.

O esforço analítico para avançar para zonas de sentido a partir da articulação (inesgotável) desses indicadores, permite apreender o movimento singular de Roberta. Para que fosse revelado, a análise intranúcleo não se restringiu à sua fala; articulou-a com o contexto social, político e econômico.

Seu movimento sobre o mundo do trabalho e a elaboração de seus projetos de vida, profissionais e de consumo mostram que Roberta, em vários momentos da vida profissional, foi mobilizada por estados dinâmicos e fluídos, mas nem sempre essas necessidades dirigiram sua ação. A apreensão das necessidades é fundamental para a análise das determinações constitutivas dos modos de agir, pensar e sentir de Roberta.

As necessidades foram historicamente constituídas, mas de maneira não intencional, quando Roberta percebeu que o curso de eletricidade aumentaria suas chances de emprego, buscou explicações para a falta de trabalho e defendeu a mãe das acusações injustas feitas pela prima. Com exceção da última situação, as outras

necessidades não se desenvolveram enquanto motivos emancipadores devido à força da ideologia que responsabiliza o indivíduo pela glória e suplício das situações socialmente produzidas e o dirige para atividades consagradas à sua classe social, no caso de Roberta, cuidar de crianças e ser empregada doméstica.

Além disso, o processo de escolarização pelo qual está passando não fornece condições para apropriar-se dos conhecimentos e criticar ou subverter significados instituídos por figuras como a do professor. Nesse contexto, torna-se muito compreensível que o sentido da escolarização seja, para ela, espaço de reafirmação de bons padrões de comportamento.

O SEGUNDO NÚCLEO: "ESFORÇO PESSOAL HOJE E SEMPRE"

Um indicador muito relevante para o sujeito ao longo das entrevistas foi a família. Suas ações e opiniões são freqüentemente abalizadas pelo que viveu e aprendeu com a mãe e irmãos, companheiros e portadores dos mesmos ideais e práticas. Roberta orgulha-se da coesão familiar: "ela *colocava um pano de chão, ela dava uma colher pra cada um e todo mundo tinha que comer numa vasilha só a mesma comida*." (pré-indicador 7).

Outra característica é focalizar na mãe o sofrimento pelas adversidades sofridas: "*Nossa, a minha mãe sofreu tanto, porque teve uma época que a gente ficava três, dois meses, um ano sem luz, que cortavam a luz da gente e a minha mãe não tinha*

condições de pagar. E a luz vinha muito alto!" (pergunta 30). Certamente o corte de energia afetou não só a mãe da estudante, mas todos os que ali moravam.

Tal como as adolescentes de todas as classes sociais consideradas na pesquisa de Aguiar e Ozella (2007. p. 22, prelo), Roberta valoriza especialmente a mãe. Já em relação a conflitos nas relações familiares, a estudante discursa similarmente aos jovens do sexo masculino de classes D e E, que tomam família como amparo e conselheira.

Isso contraria a perspectiva naturalizante e a-histórica da adolescência e da juventude difundida por alguns autores em Psicologia, que entendem esse período de labilidade emocional como indissociável ao desenvolvimento humano.

Ao contrário dos sujeitos de classes D e E do sexo masculino, que assumem como necessários os impedimentos colocados pela família, Roberta não considera que os familiares imponha qualquer barreira em sua vida. Reverencia sua família como portadora de uma dinâmica isenta de embates, contradições e rebeldias. Mesmo na atividade de tirar musgos, o núcleo familiar dependeu da quantidade de irmãos para sobreviver. Apesar da pouca idade, sua mão-de-obra era fundamental: "*É, no mato, tirava assim, e quando a gente era pequeno eu ia, meus irmãos, ia*." (pergunta 22)

No início da Revolução Industrial a família trabalhadora tinha, no número elevado de filhos, uma vantagem, pois a produtividade dos pequenos dedos elevava, mesmo que minimamente, o ganho total para a subsistência. A mãe de Roberta repete essa dinâmica, impelida pela ineficácia histórica do capitalismo de produzir condições

mínimas de vida para a população proletária e, mais especificamente, das políticas sociais do município e do estado em reverter o quadro alto de desemprego.

Mobilizada afetivamente pela necessidade de minimizar o sofrimento materno, Roberta entende a condição sub-humana dessa atividade como fato natural à sobrevivência familiar. A atividade de tirar musgos, sob aquelas circunstâncias, é impactante, porque induz Roberta a constituir, de maneira muito própria, trabalho como sinônimo de aflição e incômodo.

Em sua história profissional inicial, o sujeito significou como importante para a sobrevivência o coletivo familiar, onde os laços de compromisso e solidariedade são reafirmados. Isso é notório quando, aos treze anos, tendo já aprendido os afazeres domésticos básicos com a avó, Roberta é chamada para cuidar de uma sobrinha em São Paulo. "*Aí minha irmã ganhou nenê. Aí minha irmã falou assim pra mim, ah, eu tô precisando de você, eu quero que você venha morar comigo*..." (pergunta 26)

Apesar de não querer muito (pergunta 27), Roberta sabe que sua atividade será fundamental para que a irmã trabalhe como empregada em casa de família. A criança é criada por ela até os dois anos e chega a chamá-la de mãe.

Seu discurso parece impregnado pelo sentimento de responsabilidade e prazer em cuidar de crianças: "*porque assim, babá, eu sempre gosto de criança, até hoje, sempre gostei, já cuidei de, de... nossa, de tanta criança eu cuidei! Acho que umas.... Quase dez crianças*!" (pergunta 81). Devido à sua competência, Roberta transforma em missão as profissões de empregada doméstica e babá, assumidas no início de sua vida profissional apenas pela premência de sobrevivência. Essa forma de encarar sua

atividade não a mobiliza para se aventurar em outras iniciativas profissionalizantes ainda que do mesmo ramo, como ocorre quando especula sobre as expectativas familiares se ela resolvesse ser professora (pré-indicador 42).

Para ajudar a criar a sobrinha, Roberta passou a viver com a irmã, que assumiu sua alimentação e vestimenta, bem como a responsabilidade por ela, tanto que os namorados da estudante pediam-lhe consentimento para começar o namoro (pré-indicador 9). A prática de pedir consentimento ecoa uma antiga pratica aristocrática, assumida mais tarde pela burguesia, nascida da necessidade de garantir alianças matrimoniais economicamente vantajosas.

A autora Samara E. (1986, p. 42), em "A família brasileira", lembra que a elite branca procurava realizar matrimônios que representassem a união de interesses e a manutenção do prestígio e da estabilidade social e evitar desigualdades de nascimento, honra e riqueza, circunscrevendo-se aos grupos de origem. A autora relata uma situação similar à história de Roberta: (idem, p. 45)

> *"A legalização das uniões, por sua vez, dependia do consentimento paterno, cuja autoridade era legítima e incontestável, sendo de sua competência decidir e até mesmo determinar o futuro dos filhos sem consultar suas inclinações e preferências (...) As Ordenações Filipinas, apontando as justas causas pelas quais os pais podiam deserdar seus filhos, assim se pronunciavam: "se alguma filha, antes dos vinte e cinco anos, dormir com algum homem, ou se casar sem o mandado de seu pai, ou de sua mãe, não tendo pai, por esse mesmo feito será deserdada e excluída de todos os bens ou fazenda de seu pai, ou mãe, posto que não seja deserdada por ele expressamente"."*

Curiosamente, a irmã de Roberta retoma essa tradição, levantada pelos historiadores em documentos sobre as famílias paulistas durante o século XIX. O ato de

"pedir a mão" cumpre também o cunho moralista de delimitar as intenções dos namorados quanto ao desejo e à sexualidade: "*aí ele teve que pedir pra minha irmã e pro meu cunhado, porque eles eram responsáveis por mim, e* ***se acontecesse alguma coisa, o culpado eram eles****, né*?" (pergunta 57). Entretanto, ao contrário daquela época, a estudante pode escolher seu namorado.

Tal como foi mencionado no primeiro núcleo, frente às dificuldades cotidianas, Roberta costuma atribuir ao esforço individual a chave para o sucesso, concebido como a obtenção de bens de consumo para a mãe: "*Aos poucos a gente tá realizando o sonho dela, que ela nunca conseguiu, assim, trabalhando ela nunca conseguiu ter, agora ela tá conseguindo! Através de mim! E: E como você pretende dar? R: Ah, trabalhando, né, trabalhando bastante. E: Mas em casa de família ou... O que você pretende, o que está planejando? R: É, no que eu tô trabalhando ainda, né? Eu trabalho com um juiz*" (pergunta 72).

A idéia do esforço individual subsiste nas formulações sobre a estruturação da sociedade, como se todos os indivíduos saíssem da pobreza, vencida com atos de sacrifício pessoal. Roberta inspira-se nos relatos pessoais do patrão que lutou "*Até ele chegar aonde chegou*" (pré-indicador 34).

Segundo o ideário neoliberal, há certa igualdade de oportunidades para todos os homens[5], desiguais por natureza. A desigualdade fundamenta essa concepção e, como

[5] O texto seguinte, publicado online em 26/02/06 e consultado em 05/03/07 no http://www.catho.com.br/jcs/inputer_view.phtml?id=7778 retrata fielmente como essa idéia do self-made-man impregna, cotidianamente, também os meios de comunicação voltados para a oferta de vagas de emprego e "oportunidades" (essa última mais condizente ao perfil empreendedor):

"Dirós Batista, fundador e diretor da Future View, é um exemplo de **empreendedorismo** e de que as **dificuldades podem ser superadas com garra e persistência**. Desde de muito pequeno, foi

afirma Von Mises (*apud* VERGARA, 1984 *apud* BIANCHETTI, 2005, p. 72) "*não há nada que descanse sobre um fundamento mais débil que a afirmação da suposta igualdade de todos os que tem forma humana*". A crença de que a desigualdade move o desenvolvimento individual acarreta, de acordo com os autores neoliberais, em "*elevação no nível de bem estar social para muitos outros indivíduos, mas não para todos, já que se assim ocorresse, se quebraria o próprio motor de seu desenvolvimento*" (MARTINS, 2000, p. 61)

O aproveitamento máximo dessas oportunidades, ou seja, o sucesso, ocorreria unicamente pela força e determinação da vontade. Tornar-se um adulto maduro, estável e integrado ao mundo do trabalho ou um desempregado sem família depende exclusivamente das competências individuais. Quem alcançava a meta era chamado de "homem-que-se-faz-sozinho" (self-made-man), hoje conhecido como empreendedor, dotado de um espírito individualista, capaz de prosperar independente da conjuntura histórica.

As ditas qualidades inerentes ao homem, considerado como um ser autônomo, independente de todo e qualquer vínculo social ou político, estão, segundo Bock A.

---

obrigado a escolher entre os estudos e o trabalho. As dificuldades financeiras o obrigaram a largar a escola, para onde voltou apenas depois dos 18 anos de idade. "*Com dois anos de idade vim com meus pais da Bahia para São Paulo e aos seis fiquei órfão de pai. Minha mãe era analfabeta. No início trabalhava com meus irmãos ajudando como podia. Era uma criança de apenas seis anos, mal alimentada, por isso não tinha forças nem para carregar a caixa de engraxate. Meu irmão me ensinava o caminho e eu ia até a casa dos clientes para engraxar sapatos...*" Com muito custo, conseguiu se formar em Letras pela Fundação Educacional de Machado, em Minas Gerais. Autodidata no idioma inglês, foi convidado a dar aulas numa escola estadual, onde se apaixonou pelo ofício. Sempre exercendo atividades ligadas à área de Educação, abriu uma escola de ensino profissionalizante, onde proporciona opor meio de um método diferenciado, baseado no respeito aos alunos. Hoje com cinco unidades - todas localizadas em regiões carentes de São Paulo (SP) -, a Future View possui cerca de 1.200 alunos, que já saem da escola encaminhados no mercado de trabalho. *"A grande maioria sai da escola já empregada"*, diz.

(1999, pp. 38-39), na base do direito moderno e nos princípios fundamentais da constituição do Estado.

A possibilidade de ascender socialmente, tal como pode ser percebida na fala de Roberta, foi alicerçada historicamente ao individualismo, valor subjacente à doutrina liberal. Esse valor parte da mesma igualdade de oportunidades acima mencionada e atribui aos indivíduos, em suas particularidades, atributos e características diversas.

Portanto, qualidades e defeitos, méritos e fracassos dos indivíduos determinam seu lugar social. Como diz Bock A., ele "*escolhe, dedica-se e responsabiliza-se pelo desenvolvimento desses atributos que são, na verdade, seu potencial, potencial este que deve encontrar condições ideais para seu desenvolvimento*." (idem)

Roberta encara a tarefa de cuidar de crianças e limpar as casas como seu potencial e entende que as condições para o desenvolvimento desses atributos independem da situação objetiva de falta de trabalho: "*Dadas as condições sociais adequadas, o indivíduo torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso*" (idem). No final do século XIX, quando o liberalismo econômico foi fertilizado pelas idéias positivistas, a sociedade começou a ser estudada como unidade harmônica, tendo suas contradições neutralizadas e suas manifestações despolitizadas. (BOCK, A. p. 37). Dessa maneira, as condições sociais seriam sempre favoráveis, cabendo exclusivamente ao indivíduo seus êxitos ou derrotas.

Roberta ilustra isso ao enfatizar sempre que seu labor diário possibilitará as compras dos sonhos de consumo: "*Porque o que eu tenho agora é do meu suor, né, que eu tenho até agora, o que eu dei pra minha mãe até agora, é do meu suor, eu tô*

batalhando ainda, e vou batalhar mais" (pré-indicador 22). Esse pré-indicador exemplifica o pressuposto de que nenhum outro fator, além de sua batalha, determina o poder de consumo ou a qualidade de vida das classes sociais.

Conforme Aguiar (2001, p.98), através da atividade externa, no caso de Roberta, retirar musgos ou ser empregada doméstica, criam-se as possibilidades de construção da atividade interna, entendida como o processamento do sentido da atividade. Dessa maneira, quando Roberta "batalha", afirma um determinado ideário:

> *"Na economia competitiva, somente uma mistura de* ***habilidade e sorte individuais poderá determinar a posição das pessoas na escala de rendas e de riqueza.*** *(BUTLER, 1987, apud BIANCHETTI, 2005, p. 90). Daí conclui-se que, nas sociedades de economia livre, onde o bem-estar é identificado com o consumo, cada indivíduo tem a possibilidade* ***de adquirir os bens que seu próprio esforço lhe permita****" (BIANCHETTI, p. 90) (grifos nossos).*

Esse mesmo ideário prevalece como mediador do sentido de sua atividade e facilita a compreensão da ênfase no próprio suor para comprar mercadorias para a mãe e para ela. Para alcançar o sucesso, Roberta se esforça e espelha-se no modelo do patrão que punha o pé na água fria para não dormir (pré-indicador 34): "*Eu acordo, não tem jeito, porque eu sei que eu preciso né? Mas mesmo assim eu me esforço*." (pré-indicador 22) Para ela, todas as oportunidades dependem exclusivamente "*de correr atrás, de batalhar*." (pré-indicador 25). O elogio ao esforço acentua-se quando se trata de acesso a emprego e sucesso em disputas, como é o caso do vestibular.

Para compreender melhor a gênese social do vestibular, é preciso lembrar que, até o início dos anos 50, ele era considerado o método mais eficaz para manter a qualidade de ensino na universidade. Por isso, mantinham-se as provas mesmo quando

sobravam vagas. Segundo Whitaker (1997, pp. 83-84), na década de 60, com a intensificação da industrialização e a necessidade das multinacionais preencherem seus quadros técnicos e científicos, as barreiras do vestibular foram atenuadas. O candidato podia concorrer a várias faculdades, prestando apenas um vestibular que, a partir dos anos 70, tornou-se classificatório.

O fim do milagre econômico e a crise do petróleo colaboraram para que o mercado de trabalho ficasse relativamente saturado de profissionais com diploma universitário. Atrelado indiretamente às mudanças econômicas, o vestibular sofreu novo realinhamento para adequar-se às novas tendências mercantis. A partir de 1980, foram adotados mecanismos eliminatórios que novamente dificultaram o acesso ao ensino superior, principalmente público.

A natureza eliminatória do vestibular criou um falso senso de justiça, apoiado na idéia de que só quem se prepara e se esforça merece continuar os estudos: "*pra eu passar no vestibular, eu tenho que me esforçar*." (pré-indicador 25). O raciocínio encobre uma injustiça anterior – as precárias condições de estudo, formação, oportunidades e sobrevivência oferecidas aos filhos da classe trabalhadora. O resultado perverso desse equívoco é culpar o estudante por um fracasso que lhe foi imposto. A mesma lógica se repete com relação à suposta falta de empregabilidade intrínseca.

O primeiro equívoco de responsabilizar o aluno pela interrupção de seus estudos leva a um segundo engano: acreditar ser inevitável uma etapa preliminar de preparo individual. Dentro dessa lógica desvirtuada, nascem os cursinhos. A distorção gera, inclusive, a teoria de que é absolutamente normal, nos vestibulares mais concorridos,

repetir essa etapa tantas quantas vezes quanto for necessário. Essa seqüência redunda na mercantilização e segmentarização da educação e no crescimento voluptuoso da indústria dos cursinhos que, embora não esteja no foco desta análise, compõe o contexto histórico-econômico em que se encontra o vestibular.

Mais uma vez, a idéia de Roberta de que "*Tem que correr atrás, correr atrás, que só correndo atrás mesmo {do serviço}*" (pré-indicador 24) encontra um correspondente no plano material representado pela implementação progressiva do Estado mínimo, conforme Freitas (2002, pp. 319-320):

> *"Os mecanismos de transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo são bastante conhecidos no âmbito das políticas públicas neoliberais. Na questão do emprego isso é notório.* ***Emprego é substituído por empregabilidade – ou seja, a capacidade que o INDIVÍDUO acumula de obter emprego a qualquer momento****. A desresponsabilização vem na esteira da minimização do Estado, que transfere responsabilidades para os indivíduos ou para entidades não governamentais. (...) O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele." (grifos do autor)*

Pensar que "*vai da cabeça de cada um*" (pré-indicador 23), desconsiderar as condições objetivas da evasão escolar e entender a conciliação entre trabalho e estudo, como uma preferência individual e livre de impedimentos externos pode ter origem na apropriação/subjetivação do ideário neoliberal que constitui as teorias econômicas sociais tratadas em capítulo sobre o mundo do trabalho. De acordo com os autores que advogam tal ideário, a natureza oferece distintas possibilidades para cada um ("*cabeça de cada um*") lograr os melhores resultados:

> *"O volume dos resultados individuais e coletivos está determinado pela sorte e pela* ***decisão individual****. Portanto, a*

> *noção de injustiça social é considerada como uma forma de intervenção externa na busca de uma igualdade de resultados, contrariando a concepção liberal que defende a idéia de igualdade de oportunidades. Essa igualdade não supõe uma 'identidade de oportunidades', mas uma '**carreira aberta aos talentos**'.'" (FRIEDMAN, 1980 apud BIANCHETTI, 2005, p. 91). (grifos nossos)*

Da mesma maneira, quando questionada se o um bom profissional sempre encontra lugar no mercado de trabalho, Roberta responde que as pessoas com essa característica têm garantido o sucesso de suas aspirações "*Eu acho que sim, porque quando a pessoa é bom assim, em tudo, a pessoa consegue tudo*." (pré-indicador 25).

Considerando suas explicações sobre o funcionamento do mundo do trabalho, não é de espantar que Roberta caracterize-se como uma boa pessoa, que trata bem a todos, indistintamente: "*Gosto de tratar bem as pessoas, os colegas, todo mundo, merece ser bem tratado, ninguém gosta de ser maltratado. Aí eu trato meus colegas assim, super bem, legal, sempre tento conversar com eles, dou atenção*." (pré-indicador 13).

Também afirma nunca fazer nada de errado. Ajuda e presenteia seus parentes mais do que o contrário. Ao fazer isso, como que miraculosamente, recebe eventualmente a contrapartida sem pedir: "*Às vezes eu ajudo mais ela, mais os outros, meus irmãos, dou presente pros meus irmãos, pras minhas primas, e eu falo assim: "e pra mim?". Só que aí às vezes eu ganho, sabe? Eu dando assim pras pessoas, eu recebo, porque minha mãe sempre falava assim, sempre que você dando, você recebe. Aí eu sempre faço isso, eu dou, eu dou, eu dou (risos). Aí depois que eu vejo assim, que eu não dou nada pra, mim aí eu vou ganhando! (risos)*" (pergunta 76). É sua receita

para vencer na vida: ser um bom profissional, fazer o bem, dar atenção ao próximo. São suas metas presentes e futuras.

O conceito de probabilidade, segundo Heller (2004) um aspecto típico do modo de ser cotidiano, explica a situação na qual os indivíduos, na falta de certezas científicas sobre o “sucesso” ou “fracasso” de suas ações, orientam suas diversas práticas sociais por avaliações probabilísticas. A receita de fazer o bem e eventualmente receber algo em troca, ainda que em proporção desigual ao que ofertou, aumenta a probabilidade de Roberta manter esse comportamento.

Ao discutir sobre os aspectos típicos do modo de ser cotidiano, Heller (2004) cita o que se relaciona com o conceito de probabilidade. Segundo esse conceito, os

Tal avaliação, bastante moral, também aparece na pesquisa já citada de Aguiar e Ozella (2007, prelo), quando os adolescentes das classes D e E, principalmente negros, afirmam que o bom comportamento favorece as condições de estudo e ajuda a garantir um futuro melhor: "*Eu sempre procurei ser um bom moço, andar direito, estudar.....é por isso que meus pais se orgulham de mim, se Deus quiser serei um homem certo e ajuizado na vida, e assim conseguirei um bom futuro*" (idem, p. 26).

A hipótese dos autores é de que esses sujeitos evidenciam as dificuldades de viver sob situações de risco cotidiano, porém, da mesma maneira que Roberta, focalizam, no esforço pessoal, o instrumento para seguirem o "bom caminho", sem analisar criticamente as condições sociais adversas. Dessa forma assumem, implicitamente, uma estigmatização da penúria, do uso de drogas e da violência, situações usualmente encaradas como inerentes à vida na periferia das populações mais carentes social e economicamente.

Como ocorre em relação às escolas públicas e privadas, Roberta conclui que todas as classes sociais têm a oportunidade de vencer na vida. Dado o afeto e a gratidão que nutre pelo patrão ("*nossa ele é super legal!"*- pré-indicador 36), sua fala é sempre considerada como fidedigna e revestida de força incontestável.

É muito provável que a relação com o patrão/juiz contenha elementos semelhantes à relação de coronelismo, recorrente na sociedade brasileira desde os tempos coloniais: "*aí ele deu a casa dele pra minha mãe trabalhar, que ele tem uma casa lá, aí minha mãe começou a trabalhar (...).*" (pré-indicador 36). Conforme Janotti, no coronelismo, forma-se uma política de compromissos,

> *"Não existindo uma legislação previdenciária que o amparasse de forma efetiva, [o trabalhador] via-se desarmado para enfrentar o poder do proprietário. Por esta razão, o trabalho nunca foi visto pelo fazendeiro como um direito do lavrador ou do boiadeiro, antes como uma concessão magnânima." (JANOTTI, 1987 p. 42-43)*

A situação precária de trabalho na região alimenta a dependência e gratidão ao patrão pelo acesso ao trabalho e ao salário. As relações trabalhistas de Roberta e sua mãe, muito provavelmente não estão registradas na CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social). Assim, se e quando recebidos, os direitos trabalhistas são encarados como dádivas e aumentam a magnitude da imagem do patrão.

A crença de Roberta no esforço individual encontra-se referendada nas bases materiais. Sua família, também "bebe da mesma fonte". D. Lucília, a mãe, a matriarca batalhadora e sofredora, fornece a matriz afetivo-volitiva a partir da qual a filha constitui seus sentidos e significados sobre trabalho. Seus e

outros, *respeito pela justiça, coragem, humildade,* ***capacidade de auto-sacrifício'*** *indispensáveis para que cada um seja preparado para enfrentar a luta pela vida".* Segundo a autora informa, essas finalidades pleiteadas não se diferenciavam das sugeridas no momento de transição da sociedade feudal para a capitalista, quando os homens tentavam abandonar a antiga relação de dependência material, a fim de se tornarem livres.

Embora o discurso mais antigo respondesse a uma situação histórica diferente, o conceito de família não é questionado, principalmente em Grünspun. Barroco suspeita que seus escritos possam não alterar, como se propõem, os rumos da prática educativa. Pelo contrário, reforçam uma concepção de família como guardiã da boa moral e refúgio da maldade mundana. As palavras destacadas no trecho citado guardam alguma semelhança com o discurso de Roberta sobre a mãe e os valores que norteiam o comportamento de toda família.

De forma sucinta, a análise, neste núcleo, detectou que as repetidas experiências de penúria social criaram em Roberta necessidades de minimizar o sofrimento de sua família, principalmente da mãe. Em seu encontro com a realidade, ela significou essas necessidades como motivadoras para a perpetuação de sua atividade como babá, empregada doméstica e na extração de musgo.

Verificou também que a apologia ao esforço pessoal, marca do ideário neoliberal, atua como mediador do sentido da atividade de Roberta. A recorrência, em sua entrevista, de palavras como "batalha" e "esforço" permite entender o movimento de seu pensamento, articulá-lo com o contexto histórico econômico e aproximá-lo de um

sentido. Como todas as expressões humanas, as de Roberta são simultaneamente cognitivas e afetivas.

Sofrer em conjunto com a mãe deve ser analisado como afeto e estado corporal que, segundo Heller (1986, p. 74), aumenta a capacidade de seu corpo de agir, de continuar se esforçando como empregada doméstica ou agüentando os mosquitos na mata para comprar as mercadorias para sua mãe. Ao mesmo tempo, Roberta tem diminuída a sua disponibilidade corporal para criticar os limites do esforço pessoal e aprender sobre as multideterminações do desemprego, pois tem como mediação constitutiva o ideário neoliberal.

O TERCEIRO NÚCLEO: "VISÃO DE MUNDO E A MÍDIA TELEVISIVA"

Este último núcleo engloba vertentes do cotidiano de Roberta que são transpassadas pela mídia televisiva. Ao considerar os meios de comunicação muito bons por ensinarem o que ocorre no mundo, Roberta não estabelece qualquer afastamento dos conteúdos veiculados principalmente pela TV, seu meio predileto. Relata que os telejornais a aprazem muito e que, por meio deles, pode saciar sua vontade de saber sobre o mundo. Enfatiza o Jornal Nacional, Globo Repórter e Fantástico, os dois últimos, sua fonte de lazer nos fins de semana.

São programas apresentados à noite, no chamado horário nobre. O Jornal Nacional, aparentemente mais sério, é composto por notícias mais importantes, com um grande volume de informações redigidas de forma quase telegráficas. Segundo autores como Gleiser (1983 *apud* LINS, 1993) e Marcondes Filho (1985 *apud* LINS, 1993),

neste horário, o trabalhador, depois de lutar um dia fatigante de sobrevivência, estaria mais desarmado, mais propício à manipulação. "*(...) a passagem do mundo da rua, para o mundo da casa e do mundo do trabalho para o mundo do lazer*" (GLEISER, 1983, p. 11 *apud* LINS, 1993, p. 70)

Aproveitando-se da permeabilidade do público nesse horário, os telejornais e comerciais conseguem inculcar de maneira mais eficiente seus pressupostos carregados de idéias neoliberais sobre trabalho, mérito pessoal, modelos de Estado e sociedade, etiologia da violência.

São muito comuns, atualmente, reportagens similares ao antigo programa "Gente que Faz", patrocinado pelo extinto Banco Bamerindus e veiculado no início da década de 90. O site que descreve a campanha não deixa margem a dúvidas quanto ao perfil de trabalhador considerado mais adequado para o Brasil prosperar: o empreendedor. Na última frase da citação, o Estado é rotulado como o causador das mazelas, produzindo sem exceção políticos corruptos, que atravancam o desenvolvimento do país:

> *"O personagem de "Gente que Faz" seria um empresário – de qualquer idade – que tivesse criado e expandido sua empresa a partir de um sonho,* ***sem jamais desistir****. Que se tivesse destacado pela* ***sua luta****, e que tivesse resultado no seu sucesso como empresário e no emprego de centenas de pessoas. Histórias fortes, depoimentos emocionados e verdadeiros, tendo como meta valorizar mais do que simplesmente as idéias – deveria* ***valorizar o trabalho****. Esta deveria ser a "cara" do programa.*
> *O verdadeiro objetivo de "Gente que Faz" era valorizar esses* ***heróis anônimos****. O objetivo do Bamerindus era promover os* ***"fazedores do Brasil****" que raramente aparecem.*
> *A filosofia do programa era promover e valorizar pessoas e não empresas. "Gente que Faz" não daria fórmulas – apenas bons*

> *exemplos de coragem e determinação, mostrando* ***gente que progrediu, criou riquezas, gerou empregos e pagou seus impostos.***
> *Muito além de ser mais um programa de TV, "Gente que Faz" seria uma verdadeira* ***campanha*** *semanal em* ***defesa da livre iniciativa*** *– coisa que o Bamerindus sempre valorizou.*
> *Só foram escolhidas para entrar em "Gente que Faz" pessoas que* ***progrediram na vida por conta própria e – importante – mantendo-se sempre a uma distância considerável de Brasília...”*** *(grifos nossos)*

A forma como são apresentados, na TV, os exemplos individuais bem sucedidos, que venceram toda sorte de intempéries sociais e econômicas e conseguiram, com muito esforço e garra, sem jamais desistir, ascender socialmente ou melhorar sua escola ou bairro, eximem o Estado de qualquer interferência nesta dinâmica.

O processo de sedução para a possibilidade de se tornar vencedor é muito eficaz. Alia o individualismo apregoado pela concepção liberal há pelo menos dois séculos ao sucateamento sistemático que políticas n

família de Roberta estabelece entre o esforço pessoal e rendimento, atos de bondade e ganhar presentes continua na escola e é coroada cotidianamente pelos programas de TV.

Retomando os noticiários, principalmente o Jornal Nacional, observa-se que as notícias de maior e menor impacto são homogeneizadas pela transmissão em seqüência. Fatos sem grande importância ganham proporção ao serem espetacularizados. Ao contrário do leitor do jornal impresso, o telespectador não tem chance de voltar ao texto tantas vezes quanto forem necessárias caso não compreenda bem a notícia. A velocidade exacerbada das imagens e trilhas usadas para mobilizar afetivamente o espectador cumprem o efeito desejado. Embora não recorde exatamente o que viu, no próprio dia da entrevista, Roberta sente ter aprendido muito,: "*ah, falava sobre um monte de coisa! Eu assisti tanto que nem sei, não me lembro*!" (pré-indicador 32)..

A possibilidade de manipulação das imagens confere à televisão um efeito contundente. A linguagem não verbal do telejornal confere-lhe uma credibilidade inquestionável, pois o telespectador testemunha o fato, sente participar dele. Roberta, muito possivelmente, não está preparada para decifrar as possíveis artimanhas do discurso visual, dado o comprometimento de seu processo de apropriação e subversão dos significados socialmente instituídos.

Em "A alfabetização do olhar: uma experiência com telejornais" (1993, p. 66) Lins aponta mais um elemento que incrementa o prestígio da televisão na vida de Roberta: "*Para completar a credibilidade do noticiário, mais um ponto deve ser levado em*

consideração, a união competente e eficaz da imagem com o texto em 'off'' {o texto falado}".

O texto em "off", conjugado às imagens, faz o telespectador sentir-se mais incluído socialmente, próximo dos acontecimentos. Como discute Morin, os noticiários alternam elementos novos, que podem trazer incertezas, e elementos que tranqüilizam o receptor (1981, *apud* LINS, p. 64, 1993). Quando Roberta descreve as últimas notícias, segue esse padrão.

A queda de aviões é uma novidade forte, impactante: "*Eu não lembro assim muita coisa, mas falava sobre avião, sobre os aviões que tinha caído*" (pré-indicador 32). Em seguida, descreve alegremente a vitória de um esportista brasileiro: "*Sobre o ... Filipe que ganhou, da Fórmula 1, falava sobre... falava sobre o que que é*?, (pré-indicador 32). Se as notícias não foram necessariamente transmitidas nessa seqüência, porém, aparecem dessa forma na fala de Roberta.

Os outros dois programas semanais citados - Globo Repórter e Fantástico – mesclam informação e entretenimento. Veiculados às sextas-feiras e domingos, respectivamente, o objetivo desses programas é informar o público sem aborrecê-lo durante o final de semana. De acordo com Marcondes Filho, (1985, p. 124, *apud* LINS, idem, p.72) o verdadeiro intuito dessa programação supostamente destinada a relaxar é alienar o espectador: "*pensar e fazer pensar não é a preocupação dos grandes 'mass media'. É preciso entreter, tranqüilizar, 'anestesiar'*."

Adorno (1965, p.620, tradução livre) auxilia a compreender como Roberta engendra suas opiniões sobre a política e a postura dos governantes:

> *"Geralmente, as notícias e os comentários políticos, igualmente a todas as informações que provenham do rádio, da imprensa e dos noticiários, são absorvidos durante os momentos de ócio e correspondem, de certa forma, à categoria de "entretenimento". Na pratica, coloca-se a política no mesmo plano dos divertimentos cinematográficos, sem se pensar a sua relação direta com o processo de produção. É natural que, dessa forma, a política seja "uma desilusão". Para um povo condicionado por uma cultura industrial e seus tipos específicos de "valores de entretenimento", a política seja necessariamente algo marcado por influência dessa corrente da tradição norte-americana segundo a qual a política é, de certo modo, uma coisa suja em que não deve participar nenhuma pessoa respeitável."*

Os apontamentos de Adorno permitem perceber que a elite detentora das concessões sobre os meios de comunicação no Brasil não escolhe casualmente as pautas e associa propositalmente ócio, entretenimento, política e sociedade. Quem controla os meios de produção utiliza todas as estratégias de reprodução ideológica (imprensa, igreja, escola, cinema), para impor ao restante da sociedade suas idéias, representações e conceitos, apresentadas como verdades eternas e de interesse geral, para causar a falsa sensação de informação em indivíduos incapazes de distinguir a aparência da essência dos fenômenos socialmente produzidos:

> *"É difícil distinguir entre a ignorância e a confusão, isto é, entre o estado resultante do desconhecimento dos fatos e aquele no qual se encontram pessoas carentes de suficiente preparação intelectual e que, por tal motivo, vivem desnorteadas ante ao incessante ataque de toda sorte de propaganda e comunicação de massa, sem saberem o que fazer com os fatos que se apresentam. É como se a confusão fosse efeito da ignorância; como se não soubessem mas fossem obrigados a terem opiniões políticas, a mencionarem, assim sua vaga idéia das exigências de uma democracia(...)" (idem, p. 621)*

A marca do coronelismo é perceptível quando Roberta avalia as razões das desigualdades brasileira. Em suas concepções de governo e sociedade, ela personaliza, na figura do presidente, o grande benfeitor que age exclusivamente de acordo com suas vontades intermitentes "*eu acho que ele não fez agora porque* ***ele não quis****! Porque* ***ele tem o dinheiro pra fazer isso****. Ele tem o dinheiro. Agora, se eles não fizeram até agora* ***é porque eles não quiseram fazer***" (pré-indicador 37).

Se a população for fiel, ele poderá, benemeritamente, distribuir casas populares: "*Eu acho que se o governo, o presidente, construísse casa pra todo mundo, desse emprego pra todo mundo, ninguém ficava na rua, passando fome e dormindo na rua*." (pré-indicador 37). As informações de Janotti sobre as características do coronelismo reiteram essa análise das idéias de Roberta:

> *"As instituições públicas e administrativas, em seu caráter impessoal, estavam longe de ser compreendidas pelo homem do campo. Os poderes da República eram personificados no presidente, no governador, nos deputados. Assumia o coronelismo uma conotação de "direito natural" do mais forte e do mais rico." (1987 p. 42-43, p. 57)*

Trata-se de uma concepção populista de governo, termo aqui entendido como uma liderança política que procura se dirigir diretamente à população, sem a mediação das instituições políticas representativas, ou ainda, contra os partidos e os parlamentos, apelando para imagens difusas como as de "povo", "oprimidos", "descamisados", etc. [6]

A idéia de um salvador da pátria colabora para que outras formas de representação popular, como os deputados e vereadores, que formulam e aprovam leis, sejam ignoradas. Esse desconhecimento também pode ser parcialmente resultado do

destaque conferido pela mídia às figuras centrais da eleição: presidente, governador e prefeito. As propagandas eleitorais na TV e rádio enfatizam isso quando dedicam muitos minutos para os feitos do candidato central, como mostra o seguinte exemplo aleatório: “O candidato &, em seu último mandato, construiu, arregaçou as mangas e fez x pontes, y escolas, n COHAB´s, criou n postos de trabalho, etc.”. Restam poucos segundos para os outros cargos apresentarem suas propostas.

No decorrer da programação, os telespectadores são expostos às mais diversas propagandas que, junto com o anúncio do produto propriamente dito, inculcam valores, comportamentos mais ou menos adequados, aspirações e padrões de consumo não acessíveis à maioria da população brasileira. Nas palavras de Lins (1993, p. 70):

> *“Até nos comerciais, a tevê brasileira parece estar de costas para o verdadeiro Brasil, ou para o Brasil da maioria, que não tem condições de comprar sofisticados aparelhos de sons, muito menos os fantásticos automóveis.*

Durante sua infância, brincava com bonecas de segunda mão*: "sabe boneca que não queria mais? Aí dava pra gente*." (pré-indicador 21) e usava a imaginação nos campos de areia de futebol para, junto com uma amiga, cavar buracos que as levariam ao Japão ou montar castelos e preparar pequenas fogueiras para fritar banana verde.

A ênfase na unidade familiar é tão fundante, que Roberta analisa as ondas de violência causadas pelo grupo de crime organizado, PCC, em São Paulo, no ano de 2006, como se o objetivo primevo dos ataques fosse desmantelar as famílias dos policiais: "*É aqui no Brasil...., assim, pessoas que jogam boomba, que querem...Isso, que querem destruir a vida de uma família*" (pré-indicador 39).

Em sua opinião, cabe à polícia proteger as famílias. Ela não fala em indivíduos ou sociedade, mas em famílias: "*E eles trabalhavam pra dar proteção pra família, e eles tavam ganhando daquilo*." (pré-indicador 39) Assim, os criminosos tornaram-se duplamente culpados: destroem a vida das famílias dos policiais e impedem que eles protejam outras famílias. O integrante PCC agiria motivado pela revolta por estar preso, em condições, na opinião dela, nem tão ruins assim: "*lá dentro onde eles vivem, eles* ***tem tudo****. Assim, comem, dormem, não trabalham,* ***não fazem nada***." (pré-indicador 40).

Trata-se de uma idéia conservadora, sem nenhum parâmetro na realidade. Em visitas a diversas cadeias, delegacias e presídios brasileiros, pesquisadores de entidades como a Human Rights Watch[7] comprovam a estrutura física deteriorada,

[7] Consulta feita em 04/03/07 ao site http://hrw.org/portuguese/reports/presos/condicoes.htm

algumas de forma bastante grave, e a situação desumana em que se encontra a população da maior parte desses estabelecimentos. São comuns cenas de presos:

> *"amarrados às janelas e celas, para aliviar a demanda por espaço no chão ou presos forçados a dormir sobre buracos que funcionam como sanitário. Essa superlotação gera sujeira, odores fétidos, ratos e insetos, agravando as tensões entre os presos. Os detentos são responsáveis por manter as dependências limpas e, obviamente, alguns fazem o trabalho melhor do que outros: quanto mais lotada a cela, mais difícil a tarefa."*

A concepção de Roberta de que o Estado provê todo o necessário também é descolada do cotidiano real dos presos, forçados a conseguir seus próprios colchões, roupas de cama, vestimentas e produtos de higiene pessoal. Muitos dependem do apoio de suas famílias ou de outros fora dos presídios para não se tornarem vítimas de outros presos. A luta por espaço e a falta de provisão básica leva à exploração dos presos por eles mesmos.

Ainda assim, para Roberta, a motivação para os ataques seria a maldade intrínseca, "*se não fosse assim, acho que todo mundo vivia feliz, não tinha nada assim de um judiar do outro, maltratar o outro..."* (pré-indicador 39), agravada e potencializada pelo contato com drogas. Neste ponto ela percebe o que o dinheiro oferece quando um indivíduo envolve-se com drogas, já que as famílias de ricos têm como pagar para eles não serem presos e se tratarem "*Porque eles têm muito dinheiro pra pagar! (risos) Pra pagar pra não ser preso, pra não ficar preso, e fazem tratamento, né, também. Agora os pobres já não, usam droga e moram na rua, não querem cuidar de outras pessoas também, eu penso assim, né*?" (pré-indicador 41).

Roberta entende a perda da capacidade de cuidar do próximo uma das principais conseqüências negativas da dependência em substância psicoativas, o que reforça o valor heurístico da centralidade do cuidar em seus sentidos sobre escola e trabalho.

Ao contrário do que acontece na pesquisa conduzida por Aguiar e Ozella (2007. P. 25, prelo), onde a violência não aparece como am

droga, a droga acaba com a vida da pessoa. Destrói, a droga mexe com o cérebro da pessoa, com a mente da pessoa. A pessoa fica transformada, aí acontece muitas coisas com as pessoas. Aí muitas pessoas vai usando, ***aí vai acabando com as outras pessoas, com a vida de outras pessoas que não tem nada a ver com ele***." (pré-indicador 40)

De forma breve, esse último núcleo articulou o vigor da mídia televisiva como elemento constitutivo nas formas de Roberta exaltar o poder das ações individuais em detrimento de formas coletivas de organização. Nota-se isso no apreço pelos telejornais prediletos e na sua autovisualização como advogada que defende a família e seus amigos (primeiro núcleo). A centralidade da família em sua vida, gerada pela necessidade de proteção mútua é generalizada como conceito que norteia as suas análises da realidade social, como no exemplo do PCC.

Na sua visão, os indivíduos podem fazem o bem ou não. São capazes de optar conscientemente entre esses dois caminhos e devem ser julgados de acordo com suas opções. A autonomia dos indivíduos frente às condições sociais, demonstrada nessa idéia de Roberta, conecta-se ao esforço norteado pelo ideário neoliberal como a única bússola disponível, que se configurou como uma aproximação do sentido de sua atividade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa, analisar a presença do ideário neoliberal nos sentidos e significados sobre trabalho em estudante de EJA, foi possível graças ao uso das categorias analíticas e metodológicas, cientificamente produzidas pela Psicologia Sócio-Histórica e da utilização das concepções de ideologia, globalização, neoliberalismo e flexibilização.

Foi possível, ao articular os núcleos entre si, fazer surgir uma nova realidade, além da mera descrição dos conteúdos das entrevistas, por meio da análise das condições sociais, históricas, ideológicas, de classe e gênero. Esse movimento entre os núcleos e as categorias foi capaz de detectar a gênese de alguns fatos, de afastar as análises de concepções naturalizantes, e fez com que os dados adquirissem, inclusive, uma outra qualidade. Tal realidade nova é mais complexa, integrada e reveladora de contradições. A explicitação das contradições colabora de forma fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos.

A teoria pôde ser reafirmada, pois se percebeu que a apreensão das necessidades é realmente fundamental, atentando para o peso da ideologia que pressiona e constitui tais necessidades. Portanto, elas são históricas, mas não intencionais. Tornou-se viável iluminar o fenômeno pesquisado com uma nova tonalidade, quando ocorreu a teorização a partir das categorias, e, assim, a mediações singulares (que serão debatidas mais à frente) configuradas ao longo da história de Roberta, foram reveladas.

Há muito vários autores discutem o peso do ideário neoliberal, e a marca que a noção do esforço individual imprime sobre o sujeito, e as análises aqui apresentadas corroboram o que já foi por eles descrito. Dessa forma, as discussões feitas na análise fornecem mais elementos para que a gênese social da noção de esforço pessoal na vida de estudantes (só para citar uma das mediações) seja mais compreendida.

O ideário neoliberal é eficaz no caso de Roberta ao super valorizar os poderes do indivíduo, tanto na sua capacidade para ser bem sucedido, como para fracassar. O ideário também demonstra eficiência ao colaborar para a ocultação das multideterminações históricas, econômicas e sociológicas do mundo do trabalho. Algumas questões que ilustram esse ponto podem ser apontadas: a crença no esforço individual para obtenção de um emprego ou para aprovação no vestibular e a valorização social do professor que depende exclusivamente de seu desempenho pessoal.

O ideário também é enérgico quando os projetos de vida de Roberta são substituídos por projetos de consumo, de forma a cobrir as mercadorias almejadas com um véu sobrenatural, com qualidades e capacidades que ultrapassam a sua natureza. A forma como Roberta se apropria dos significados sobre a compra de mercadorias, como a geladeira, ou seja, o sentido produzido nestas circunstâncias, não é neutra, traz embutida intenções e elementos ideológicos.

As propagandas das mercadorias vinculam, afetiva e cognitivamente, a compra com significados sociais carregados de valores. O resultado é que, ao indivíduo que

adquire o produto, será atribuída uma suposta valorização social, por exemplo, como homem viril, ou como mulher que alcançou o sucesso na vida familiar.

A base material, inclusive os significados sociais, é constitutiva dos sujeitos, e revela propósitos, interesses que são de classe (portanto não beneficiam a todos do mesmo modo), e, conseqüentemente, a ideologia que dá sustentação a esta forma de produzir e de se relacionar dos homens.

Contudo, a forma como cada sujeito, na sua singularidade, vai se apropriar dos significados (apresentados como matéria prima advinda da sociedade) será única, constituída no plano da sua subjetividade. Então, é possível afirmar que cada sujeito transforma os significados sociais em sentidos subjetivos de maneira irrepetível.

Comprar uma geladeira para sua mãe não é apenas ter

(2003, p. 18) cita Thurow (1997) em sua pesquisa, percebe-se a progressiva desvalorização da célula familiar: *"(...) pesquisas de opinião pública, publicadas por Bellah em 1991, que demonstravam que a satisfação individual estava mais bem classificada do que a constituição de uma família ou a solidariedade familiar*."

No caso de Roberta, é a sua família a categoria central. Seus objetivos, seus sonhos e sua auto-avaliação passam sempre por essa instituição. No entanto, essa valorização da família não a encaminha para outras formas coletivas de organização, como associação de moradores, sindicato de trabalhadoras domésticas ou agremiações estudantis de EJA. Ou seja, trata-se de uma forma de manutenção do individualismo que atribui à célula familiar o destaque positivo.

O cuidado mútuo entre os membros da família também foi detectado como uma mediação constitutiva de Roberta, que extrapola o seio familiar e atinge o contexto escolar. Isso demonstra que, na estudante, a significação atribuída à escola, como lugar de cuidado e reafirmação dos valores familiares, é tão veemente, que a escola não é significada por ela como o local de apreensão do conhecimento, ou mesmo como a instituição que viabilizará a diversificação de possibilidades de emprego, (ainda que precarizados) graças ao diploma de Ensino Médio alcançado).

Outro ponto analisado tratou de como as questões de gênero ainda não foram superadas, como no caso em que Roberta não fez os cursos de eletricidade. Apesar de, na contemporaneidade, o ideário neoliberal não apregoar o sexismo e a existência de profissões mais apropriadas para homens e para mulheres (uma vez que o capital precisa explorar também a mão-de-obra das últimas), a perpetuação (inclusive pela

mídia televisiva) do modelo burguês de família colabora para que comportamentos díspares tenham a probabilidade de sua freqüência diminuída, quando não totalmente eliminados ou taxados pejorativamente.

Conforme foi tratado na análise, o sentido do trabalho para Roberta articula muitas mediações, tais como a não apropriação das determinações constitutivas do desemprego, o modo como planeja minimizar o sofrimento da mãe que é atravessado pela necessidade e imposição de consumo e o seu patrão juiz como exemplo de trabalhador, que superou condições precárias graças ao esforço pessoal.

O papel que a mídia exerce no cotidiano de Roberta mostra como a heterogeneidade deforma, e, além de não produzir no telespectador a habilidade da crítica dos conteúdos, e a possibilidade de entendê-los para além da aparência, ainda reforça concepções naturalizantes e estereotipadas da sociedade, mesmo quando se propõe a realizar um merchandising social, solapando uma apreensão mais completa da sociedade.

A educação escolar e seus professores possuem, para Roberta, uma autoridade que se configura a partir dos padrões de bom comportamento advindos de sua família, e não provém da importância dos conhecimentos transmitidos. O esvaziamento desse papel do educador provavelmente ocorre em consonância (além dos fatores históricos e econômicos) com as atitudes dos professores de culpabilizar, ainda que de forma sutil, os estudantes pelo sono que sentem e, também, quando abafam o caráter de classe que a escola adquiriu ao longo do desenvolvimento do capitalismo.

O tipo de educação e a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados constituem-se mediações importantes para a produção do pensamento crítico, para a criação e a imaginação (inclusive de novas possibilidades de sociedade e modo de produção). No entanto, para Roberta, esses conteúdos não foram apropriados como instrumentos para a realização de sua atividade vital, de forma que eles possam revolucionar o instituído e propor o novo, conforme conceitua Clot (2006, p. 221).

De acordo com a concepção de educação adotada nesta pesquisa, ela é entendida como instrumento de luta pela transformação da realidade social, uma vez que a partir da apropriação do conhecimento sistematizado da realidade os indivíduos adquirem maiores condições de agir, de acordo com os interesses de sua classe, e não necessariamente da classe dominante. Na análise das entrevistas, notou-se que Roberta não teve as oportunidades para adquirir essas condições.

Durante a formação de professores de EJA, poder-se-ia debater de forma contínua e sistemática como esse fenômeno do esforço, entre outros, oriundos do ideário neoliberal, constitui-se uma das mediações principais, e como parte do conjunto de significados que será subjetivados por jovens e adultos que vivem as novas formas de exclusão social, sem abandonar as velhas, conforme Pochmann et al (2003) inventariou.

A fim de melhor compreender o aluno e atuar de modo indireto e mediato (SAVIANI, 1986, p.76), os professores de EJA poderiam, no planejamento de aulas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), discutir de que forma as diversas disciplinas poderiam

abordar o que o ideário prega sobre o esforço pessoal, começando por sua desnaturalização.

Torna-se fundamental que o conhecimento sobre os processos de apropriação e objetivação do ideário neoliberal, por todos os envolvidos na educação escolar, seja aprofundado. Esta é uma questão importante, já que a compreensão deste processo (objetivação/apropriação) explica a produção dos sentidos, justifica o estudo dos mesmos e a necessidade de conhecimento sobre a gênese social do individual, ou seja, como o singular se constitui no universal. Ao mesmo tempo, a análise pautada pela lógica dialética deixa claro que este movimento não se dá sem considerar-se os significados sociais, atravessados pela ideologia, valores, cultura, que em última instância contém e movimentam o jogo social.

A perspectiva sócio-histórica, articulada à epistemologia qualitativa, prevê que o "*potencial de generalização de um conhecimento é a sua capacidade de ampliar o potencial explicativo da teoria dentro de um domínio concreto dela [teoria*]" (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 162 *apud* OZELLA, 2002, p.125).

A análise por nós realizada permitiu vincular, em um mesmo espaço de significação, componentes que, antes da realização da pesquisa, não tinham tanta relação entre si, em termos de conhecimentos referentes ao sujeito pesquisado. Ou seja, a construção teórica utilizada permitiu dar conta, em termos explicativos, de manifestações mais diversas, o que denota a sua capacidade de generalização.

De maneira sintética, esses foram os achados desta pesquisa (que se referem à estudante de EJA,) alcançados ao realizarmos o movimento de explicitação, análise e teorização.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Adorno, T.W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson. D.J.; Sanford, R.N. La personalidad autoritaria. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1965.

Afonso, A. e Antunes, F. *Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda.* In: Cadernos de Pesquisa São Paulo, FCC, 2001.

Aguiar W. M. J. *Consciência e atividade: categorias fundamentais para a Psicologia Sócio-Histórica* In: Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

Aguiar, W. M. J. & Bock, A. M. B. *Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada* In: A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia. São Paulo, Ed. Vozes, 2003.

Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. *O Sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares* In: Adolescências Construídas São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

Aguiar, W. M. J. e Ozella, S.. *Desmistificando a concepção de adolescência.* In: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), - artigo aceito para publicação, no prelo, 2007.

Aguiar W.M.J. e Ozella, S. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos e significados*. In: Psicologia- Ciência e Profissão, Número –2, 2006.

Bajoit & Franssen *O trabalho, busca de sentido* In: Revista Brasileira de Educação no. 05 pp. 96 a 109, Mai/Jun/Jul/Ago 1997.

Barroco, S.M.S *A família fetichizada na ideologia educacional na sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação*. In: Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, Ed. Autores Associados, 2004.

Beisiegel, C R. *Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos*. In: Revista Brasileira de Educação n.4, 1997.

Betto, F. *A avareza*. In: Sader, E. (org) Sete Pecados do Capital Rio de Janeiro, Ed. Record, 1999.

Bianchetti, R. G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais 4ª edição, São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

Bock, A.M.B.: Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia. São Paulo, Educ, Fapesp, Ed. Cortez, 1999.

Bock S. D. *O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional.* In: Psicologia e Compromisso Social. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

Charlot, B. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar,1979 .

Clot, Y. *Psicologia* In: Bakthin: outros conceitos chave Brait B. (org). São Paulo, Ed. Contexto, 2006.

Colbari, A. A ética do trabalho: a vida familiar na construção da identidade profissional São Paulo, Letras & Letras, Espírito Santo, Fundação Ceciliano Abel de Almeida : SPDC/UFES, 1995.

Cortella, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos São Paulo, Ed. Cortez e Instituto Paulo Freire, 2002.

Cotrim, B. C. Juventude em debate São Paulo, Ed. Cortez, 1996.

Cruz, R. M. . A formação dos trabalhadores para o (des)emprego ou tudo o que é sólido se desmancha no ar. In: I Encontro de Orientadores Profissionais do Mercosul, 1999, Florianópolis. Resumos dos trabalhos, 1999. p. 17.

Duarte, N. A Individualidade para-si Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

_____, Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas-SP: Autores Associados, 1999, 2ª edição.

_____, Vigotski e o "Aprender a Aprender" Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana Campinas, Ed. Autores Associados, 2001.

Duarte, D. *O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade*. In: Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, Ed. Autores Associados, 2004.

Freitas, L. C. *A internalização da exclusão* In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23 n. 80, Especial 2002.

Furtado, O. *O psiquismo e a subjetividade social*. In: Psicologia sócio-histórica:

Fukuyama, F. O fim da história e o último homem Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1992.

Gaudio, M. O.M. D. Projeto Rondon: A face ideológica do poder frente à ordem instituída 1968-1986 São Paulo, PUC Dissertação de Mestrado, 1987

Gadotti M. & Romão J. E. (orgs) Educação de jovens e adultos teoria, pratica e proposta 4ª ed São Paulo, Ed.Cortez e Instituto Paulo Freire Guia da escola cidadã, 2001.

Gonçalves. M. G. *Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica* In: Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

Gorz, A. Metamorfoses do Trabalho Busca do Sentido: Crítica da razão econômica. São Paulo, Ed. AnnaBlume, 2003.

Guareschi, P. *Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização* In: As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social Bader Sawaia (org) São Paulo, Ed. Vozes, 2002.

Harvey, D. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Ed. Loyola, 2006.

Heller, A. Teoria das emoções. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986

Heller, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004

Heloani, J. R. Gestão e Organização do Capitalismo Globalizado: História da Manipulação Psicológica no Mundo do Trabalho. São Paulo Ed. Atlas, 2003.

Heloani, J. R. e Piolli, E. *A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior*. In: Revista USP, São Paulo, n. 64, dezembro/fevereiro 2004-2005.

Januzzi, G. S. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral. São Paulo, Ed. Cortez, 1987.

Janotti, M. L. M Coronelismo: uma política de compromissos São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987

Jinking. N. *Trabalhadores bancários: entre o fetichismo do dinheiro do dinheiro e o culto da excelência.* In: Aued, B. W. (org) Vários autores. Educação para o (des)emprego Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

Kleiman, A. B. & Signorini, I. *Concepções de escrita e alfabetização de jovens e adultos* In: Pátio ano 4 no. 14 Ago/Out 2000 pp. 54 a 56

Lane, S. T. M. Arqueologia das emoções Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Comentada (Aguiar & Martins) Fortaleza, Edições Livro Técnico, 2003.

Leontiev, A. N. *O homem e a cultura*. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

Lins, A. M. G. A alfabetização do olhar: uma experiência com telejornais Rio de Janeiro, FGV Dissertação de Mestrado, 1993

Lisboa, M. D. *Orientação Profissional e Mundo do trabalho – Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário* In: Orientação Vocacional Ocupacional – Novos Achados Teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa Levenfus & Soares (org) São Paulo, Artmed Editora, 2002.

Llop, M. T. A. A subjetividade na educação e no pensamento empresarial: um estudo a partir da legislação e das propostas patronais Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1998.

Lowy, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento São Paulo, Ed. Busca Vida, 1991.

Luna, A, I. N. *A Preparação do Profissional do Futuro deve ser Orientada pelas Exigências da Nova Ordem Mundial*?. In: Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional-Ocupacional, 1997, Canoas. l, 1997. p. 115-121.

Luria, A. R. *A Atividade Consciente do Homem e suas raízes Histórico*-Sociais in: Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia volume 1. São Paulo, Civilização Brasileira: 1979.

Martins, F. M. Ensino Técnico e Globalização: Cidadania ou Submissão? Campinas, Ed. Autores Associados: 2000.

Martins, H. H. T. S. *O jovem no mercado de trabalho* In: Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 1997 no. 05 pp. 76 a 95.

Marx, K. O Capital: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3ª ed. São Paulo, Nova Cultural, vol. I, 1988.

Mattoso, J. E. L. A desordem do trabalho. São Paulo, Ed. Scritta, 1996.

Maura, G.V Psicologia para educadores . Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1995.

Merani, A. *Natureza Humana e Personalidade* In: Estrutura Materialista e dialética da personalidade Lisboa, Ed. Lisboense, 1977.

Ministério da Educação. *Salto para o futuro: educação de jovens e adultos*. In: Série de estudos – educação a distância. 1999.

Nosella, P. *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. In: Marcos Cézar de Freitas; Moysés Kuhlmann Jr.. (Org.). Os intelectuais na história da infância. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.

Novaes, C. F. As determinações sociais no problema da escolha profissional contradições e angústias nas opções dos jovens das classes sociais de alta renda. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 2003.

Oliveira, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem* In: Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 1999 no. 12 pp. 59 a 73.

Ozella, Sergio . *Pesquisar ou produzir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica.* In: Ana Mercês Bahia Bock. (Org.). A Perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. São Paulo, Editora Vozes, 2003

Paiva, V. Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1986. Consultado online dia 25/02/07 em

http://www.iec.org.br/vani/6Perspectivas%20e%20Dilemas%20da%20Educa%E7%E3o%20Popular%20-%20introdu%E7%E3o.pdf

,

Parecer CNE/CEB/2000

Patto, M. H. S. *O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso* brasileiro In:A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

Pennisi, La Globalización: Sacralización del mercado Buenos Aires, Ed. Longseller, 2001.

Pino, A. S. *A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação* In: Psicologia e Educação – Revendo contribuições Placco, V. M. N. S. (org) São Paulo, EDUC, 2002.

Pino, A. S. *O social e o cultural na obra de Vigotski* In: Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, jul/2000.

Pochmann, M., Campos, A., Amorim, R. Silva, R (organizadores) Vários autores. Atlas da Exclusão Social no Brasil Volume 2: Dinâmica e manifestação territorial São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

_____. *Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?* In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: RCN, v.1, p. 41 MEC, 1998

Rego, T. C. Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação São Paulo, Ed. Vozes, 1999.

Rey, F. G. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural São Paulo, Ed. Thompson, 2003.

Rodrigues, A T. *Neoliberalismo: gênese, retórica e prática*. In: Ghiraldeeli, P. Jr. & Prestes, N. H. (org) Filosofia, Sociedade e Educação. Revista vinculada ao curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP Marília, SP, ano I, no 1, 1997.

Samara, E. M. A família brasileira 3ª edição, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

Saviani, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, 9ª edição

Schiavo, M. R. *Merchandising Social: as telenovelas e a construção da cidadania.* . In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25., 2002, Salvador. Anais... São Paulo: Intercom, 2002. CD-ROM

Sennett, R. A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, Ed. Record, 1999.

Severino, A. J. *A educação como mediação da existência histórica* In: Educação, sujeito e história São Paulo, Olho D´Água, 2002.

Shuare, M. La Psicología soviética tal como yo la veo Moscú, Editorial Progreso,1990.

Singer P. Globalização e Desemprego: diagnótico e alternativas São Paulo, Ed. Contexto, 2003.

Silveira, P. *Da Alienação ao fetichismo – Formas de subjetivação e de objetivação*. In: Elementos para uma análise marxista da subjetividade São Paulo, Vértice, 1989.

Soares, L. T. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina São Paulo, Ed.Cortez, 2000.

Soares. M. C C. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: Tommasi, L., Warde, M.J, Haddad, S. (org) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

Tuleski, S. C. Vygotski – A construção de uma psicologia marxista Maringá, Ed. UEM, 2002.

Vigostki, L. S. *Pensamiento y Palabra* In: Obras Escogidas II Madrid, Aprendizage Visor Dis.,1993.

Vygotski, L. S *El método de investigación* In: Obras Escogidas III Madrid, Aprendizage Visor Dis., 1995.

Vygotski, L. S *Pensamento e palavra*. In: Pensamento e Linguagem São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Wallerstein, I. *A reestruturação capitalista e o sistema mundo* In: Chomsky, N. et al. Gentili P. (org) Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial Petrópolis, Ed. Vozes; Buenos Aires, CLACSO, 1999.

Whitaker, D. Escolha da Carreira e Globalização São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

ANEXOS

9. ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM ROBERTA

Transcrição da 1ª entrevista com Roberta[8]: sujeito de pesquisa de dissertação de mestrado em Psicologia da Educação - PUC São Paulo

Local: Escola Estadual em São Paulo

Dia 19 outubro 2006

Roberta: R

Entrevistadora Érika: E

1. **E: Boa noite, Roberta, a gente tá aqui então para conversar sobre a sua história de vida. E eu gostaria que você começasse falando onde você nasceu, como que foi a sua infância.**

R: Ah tá. Eu nasci em Pedrinhas, Pedrinhas é um bairro, né? Só que eu nasci no hospital de Tariquaraçú. Aí eu fui criada lá em Pedrinhas. Minha mãe teve nove filhos.

2. **E: Você é a ?**

R: Eu sou... são nove, né?

3. **E: Você é a primeira, segunda...**

R: Não, eu sou a do meio, bem do meio.

4. **E: Ah, entendi.**

R: Aí, meu irmão mais velho tem trinta anos e meu irmão caçula tem dezoito, dezessete. E a minha mãe, ela se separou do primeiro marido dela, aí teve 3 filhos.

5. **E: Com esse primeiro?**

[8] Nome fictício

R: É, aí depois se separou, não deu certo, aí ela foi, conheceu meu pai e com ele teve mais nove, não. Aí minha vó falou assim pra ela não ter mais filhos, né, ter só 3. Aí a minha vó falou assim prá minha mãe, prá minha mãe dar um filho prá uma mulher que queria, porque ela tinha um filho deficiente. Aí minha mãe falou assim: “Não, não vou dar”, minha mãe começou a chorar, ficou triste, não queria dar, porque ela não queria dar. Aí mesmo assim, ela mesmo assim foi, assinou um papel tudo lá e deu, né?

Aí depois disso a minha vó falou assim: “não tenha mais filhos Lucília”, o nome da minha mãe é Lucília, mas todo mundo chama ela de Tuca, “não tenha mais filhos, Tuca, três tá bom”. Aí minha mãe, nossa! Depois que ela conheceu meu pai, nossa, ela teve mais seis. Aí pegou, aí não deu certo com meu pai e tudo. Aí teve quee, assim, caso de família sempre tem que ir na justiça, aí ela foi e aí ela ganhou a guarda dos filhos dela, né?

6. **E: Seu pai queria a guarda também?**

R: É, meu pai queria ficar também com nós na casa, só que não dava certo minha mãe e ele.

7. **E: Que idade você tinha nessa época?**

R: Ah, meu irmão caçula nem andava, ele tem dezessete, eu tenho vinte e um.....

8. **E: Você tinha uns três, quatro anos?**

R: É, por aí. Aí meu pai foi embora, aí minha mãe ganhou a casa e ganhou a gente! (risos)

9. **E: (risos)**

R: Aí a minha mãe teve que batalhar para cuidar da gente, porque meu pai ele não dava nada.

10. **E: Sei, o que que ela fazia?**

R: Nossa, elaa, ela tirava samambaia, sabe? Já ouviu falar em samambaia? Então, ela tirava aquela parte da samambaia prá vender. Aí ela batalhava, batalhava, batalhava, batalhava, e, era engraçado que a gente era tudo pequeno, era tudo escadinha, aí a gente não podia sentar na mesa, né, sozinho, aí a gente não podia sentar na mesa sozinho, ela colocava um pano de chão, ela dava uma colher pra cada

um e todo mundo tinha que comer numa vasilha só a mesma comida. Aí a gente cresceu assim, tudo junto, tudo unido, daí fui crescendo, estudando, meus irmãos foram crescendo, casando. Aí até hoje, assim, minha mãe sempre batalhou, assim, pra cuidar dá gente, mesmo com sacrifício, tudo, ela sempre conseguiu cuidar da gente.

Aí a gente foi crescendo e aí a gente tem que trabalhar prá ajudar ela, né? Porque até hoje ela não conseguiu, éé..., uns anos atrás ela conseguiu um serviço na Telefônica, só que ela não ganha bem assim...

11. E: A Telefônica paga mal mesmo.

R: É diarista, ganha pouco, não é o suficiente prá ela, nem prá gente né, porque a gente ainda morava com ela. Aí depois meu irmão foi crescendo, meu irmão tem vinte e dois anos, aí ele começou a trabalhar de pedreiro, chamavam ele pra trabalhar de pedreiro, aí ele ia. Porque ele gostava também de ter as coisas dele, né?

12. E: Que tipo de coisa?

R: Ah!, gostava de ter tênis, roupa, camiseta, ele sempre comprava assim prá ele, e em casa também, ele sempre ajudava assim nos alimentos, pagar as contas! Ele sempre ajudava. Aí ele começou a trabalhar com dezoito anos, e agora ele tá com vinte e dois...

13. E: Ele é um ano mais velho que você, né?

R: É, ele tem vinte e dois. Lá no bairro de Pedrinhas. Aí depois ele veio aqui prá cá prá SP, não, aí lá mesmo ele fez um monte de curso, fez vários cursos de eletricidade, parece, vários cursos, que a Prefeitura tava dando.

14. E: Qual a Prefeitura?

R: Prefeitura de Ilha Comprida.

15. E: Ah, tá.

R: Aí ele fez os cursos lá, um monte de coisas. Eu queria fazer também, né?

16. E: Você queria fazer junto com ele?

R: Eu queria fazer, só que daí não dava, porque eu tava trabalhando com uma senhora, eu cuidava da casa dela, eu fazia tudo. Porque em casa de família cê faz tudo, eu fazia tudo prá ela...

17. E: entendi.

R: Eu tinhaa, cato, quinze anos.

18. E: Foi seu primeiro trabalho?

R: Não, não, meu primeiro trabalho foi... eu era babá, comecei como babá e...

19. E: Cuidava de criança.

R: Desde criança.

20. E: Você era mais nova?

R: Tem outra mais nova que eu.

21. E: Não, quis dizer que você era mais nova quando você começou a cuidar de criança?

R: É, eu era bem novinha. A primeira vez que eu fui babá, fui babá da minha sobrinha, a minha irmã trabalhava, e ela ficava comigo, né? Então, aí meu irmão começou a trabalhar, tudo, de pedreiro, o pessoal ia chamar ele que sabia que tava precisando, né, que minha mãe era sozinha, seis filhos, prá trabalhar não conseguia tudo né? Sustentar a gente.

22. E: Ela tirava samambaia, basicamente com isso?

R: É, no mato, tirava assim, e quando a gente era pequeno eu ia, meus irmãos, ia.

23. E: O que você achava de ficar lá?

R: É, no mato, deserto, só mato, só mato.

24. E: E você gostava?

R: Eu gostava, eu era pequena, aí eu gostava, era legal. Aí eu fui crescendo, crescendo, aí eu fui trabalhando também né. Fui babá, em casa de família também.

Aí a minha mãe começava a tirar, mas depois ela conseguiu um serviço numa casa de família, numa casa de turista que é esse meu patrão né, que eu tô trabalhando prá ele, aí ele deu a casa dele prá minha mãe trabalhar, que ele tem uma casa lá, aí minha mãe começou a trabalhar. Aí depois, um outro primo dele, não, aí não deu certo, né? Aí minha mãe pegou e ficou sem serviço, só que aí ela conseguiu aquele na Telefônica.

25. E: E você tava com ela ainda?

R: Não, eu sempre tava aqui em SP e tava lá, porque eu era babá da minha sobrinha. Eu sempre tava aqui em SP, daí tinha vezes que eu ia prá lá, tinha vezes que eu vinha prá cá. Aí a minha mãe tava lá. Aí depois esse meu irmão mais velho fez esses cursos aí ele veio para SP, aí aqui ele começou a mandar currículo, né? Mandou currículos nas firmas, em vários lugares. Aí ele conseguiu rapidinho um emprego, porque ele tinha cursos, né? Tinha o segundo colegial tudo, daí ele conseguiu rapidinho.

26. E: E você queria fazer o curso?

R: Eu queria fazer o curso, só daí eu tava trabalhando lá na casa de uma senhora e eu fazia tudo prá ela. Aí minha irmã ganhou nenê. Aí minha irmã falou assim prá mim, ah, eu tô precisando de você, eu quero que você venha morar comigo...

27. E: Voltar prá lá?

R: É, voltar prá cá prá SP. Daí eu peguei, né, eu não queria, mas eu sabia que ela tava precisando e aí eu vim, deixei meu serviço lá. Aí eu vim morar com ela. Aí cuidei da filhinha dela, até quando nasceu até os dois anos de idade. Ela me chamava de mãe! (risos) Aí eu saía com ela, passeava, tudo.

Aí eu tenho uma irmã mais nova que ficou lá com a minha mãe. Aí minha outra irmã mais nova começou a trabalhar em casa de família também, conhecido, né? Aí ela trabalhava porque ela queria ter as coisas dela também, todo mundo queria ter suas coisas. Porque minha mãe era muito, ela não tinha condições de dar prá gente, ela nunca conseguiu ter. Ela dava assim dava com sacrifício. A gente sempre ganhava as coisas que as pessoas às vezes não queriam mais, era boneca, sabe boneca que não queria mais? Aí dava prá gente. Aí a gente guardava assim. Aí a gente foi crescendo e cada um foi seguindo o seu rumo.

Até hoje a minha irmã caçula ela casou, ela conheceu um cara, eu conhecia ele também, sabe? Fazia muitos anos, aí ela não conhecia ele. Aí meu cunhado, minha irmã conhecia tudo. Aí depois, ele foi prá casa da minha mãe e conheceu ela lá e gostou dela, tudo. Aí ficaram, aí ela engravidou lá, e minha mãe conversou com ele, né? Que a responsabilidade era dele, agora cuidar dela porque ela era de menor, tinha dezessete anos, prá ele cuidar dela.

Aí meu irmão mais velho, tem trinta anos agora, ele pensava assim que eu que ia casar primeiro, (risos), porque eu era assim, eu saía mais, eu era mais divertida, mais sei lá! Eu era... não bagunceira, eu sempre fui quieta, mas eu saía, eu não parava em casa prá ir prá todo lado!

28. E: Mas como que era, você trabalhava de dia e?

R: É, eu trabalhava de dia e à noite às vezes eu saía. O meu irmão mais velho, ele sempre pensava assim, o nome dele é Edson, aí ele sempre pensava que eu ia casar primeiro tudo, aí não! Ele até falou prá mim isso. Aí essa irmã mais nova, dezessete anos, que casou agora e ela tem um menininho de um ano e seis meses parece.

29. E: E ela tá em casa ou ela tá trabalhando?

R: Ela não trabalha, ela fica em casa cuidando do filhinho dela. Só o marido dela que trabalha. E a minha mãe agora tá com dois irmãos meus em casa, um tem vinte e sete anos e outro dezessete, que é meu irmão caçula. E agora ela,... faz uns cinco quatro anos que ela tira musgo, já ouviu falar em musgo?

30. E: Já, que nasce assim na pedra?

R: É tipo uma graminha que faz uns cinco, quatro anos, é, por aí, que ela tira prá comprar as coisas sabe? Porque lá não tem trabalho, não tem serviço. Lá você não ganha o suficiente prá ter as coisas, pagar as contas tudo. Nossa, a minha mãe sofreu tanto, porque teve uma época que a gente ficava três, dois meses, um ano sem luz, que cortavam a luz da gente e a minha mãe não tinha condições de pagar. E a luz vinha muito alto!

31. E: Porque era muita gente né?

R: Era muita gente e ela não tinha condições. Aí ela começou a tirar aquele musgo do mato prá poder comprar as coisas, pagar as contas, tudo. Aí ela foi tirando...

32. E: E você fez esse trabalho também?

R: Ah! Eu cheguei a tirar (risos)

33. E: E faz o que com o musgo?

R: Eles vendem para o CEASA e o CEASA põe nas plantas lá.

34. E: Ah, entendi.

R: Aí uma vez eu falei assim: “mãe, eu vou sumir nesse mato, eu vou sair correndo!” porque tinha hora que você não agüentava, tinha muito pernilongo, entrava pelos meu ouvidos, pela minha boca, não podia nem abrir a boca, eu ia toda encapuzada, só que mesmo assim não tinha nem como, né, fugir. A gente fazia foguinho no mato prá espantar, só que não adiantava. Aí a minha mãe ainda tira até hoje, aí tenho uns irmãos que tiram, até hoje ela tira. Assim, que nem, na quarta foi feriado e eu fui prá lá e ela tinha tirado.

35. E: E é muito difícil tirar?

R: Não, não é muito difícil, é que assim, se não chover não tem. Porque ele depende da chuva né? Prá ele ficar bemm verdinho. Agora, se fizer muito sol, sol, sol, sol, aí ele seca, aí eles morrem aí não tem. Aí não tem mais como comprar as coisas. Porque ela depende disso lá também.

36. E: Porque você acha que é tão difícil de ter trabalho, na região de Ilha Comprida?

R: Ah, porque lá não tem..., lá só tem bar, só! Assim, prá comprar arroz, essas coisas, feijão, mistura, agora, prá serviço, emprego, não tem lá. Lá assim, prá homem tem, pedreiro, assim, se alguém quiser construir uma casa, se vai um turista lá construir uma casa, aí prá eles já tem, né? Agora, prá mulher já é mais difícil. Porque muitos tem casas de turistas, só que tem outras pessoas que já cuidam, tem gente que já cuida de dois, três, aí tem gente que já não tem nada, não tem nenhum. Aí é bem difícil mesmo. É bem difícil. Sendo que a minha mãe ela lutou! Aí agora a gente tá grande, e eu falo prá ela, a gente que tem que ajudar ela, sustentar ela. Que nem, na minha casa, lá em Pedrinhas, a minha mãe, a gente nunca teve nada novo, móveis novos, era tudo dado, tudo usado que as pessoas davam, não tinha nada novo, tudo usado mesmo.

37. E: E não tinha a família dela perto, ela tem irmãos, moram perto?

R: É, a minha mãe ela praticamente criou um irmão dela. Vivia junto da nossa casa lá. Ai agora esses tempos ele não quer mais ficar lá, ele não quer mais ficar lá com a minha mãe, porque ela pega muito no pé dele, aí não quer mais ficar lá. Aí ele briga com a minha mãe, a minha mãe dá conselho né, daí ele não quer conselho porque ele bebe muito.

Só que ele tá se tratando, tá tomando remédio, só que ele nem tomava o remédio, lá no postinho de saúde, lá que davam prá ele. Se minha mãe desse ele nem tomava! Aí ia lá no postinho de saúde e às vezes ele falava que tomava só que ele não tomava, as enfermeiras falavam que ele não pegava, deixava debaixo da língua, quando chegava lá fora ele jogava, quando virava a esquina ele jogava o remédio da boca! Nossa, minha mãe sofreu com ele!

Aí depois teve uma filha dele que nunca cuidou dele, nunca deu nada prá ele. Aí a minha mãe arrumou a aposentadoria dele, porque ele tem problema na mente, aí minha mãe foi, correu atrás, tudo, na Prefeitura lá de Ilha Comprida, aí ela foi direto no Conselho Tutelar, eu acho, aí conversou com o pessoal lá prá ver se arrumava a aposentadoria dele, aí arrumou.

Aí depois que ela arrumou, a filha dele foi lá, e queria que ele morasse com ela! Aí depois de muitos anos que ela não queria nada com o pai, nem chamava ele de pai, depois que minha mãe arrumou a aposentadoria dele, aí que ela chamava ele de pai, convidava ele prá ir na casa dela. Aí brigou com a minha mãe, aí ela foi lá na delegacia deu queixa da minha mãe, que minha mãe tava roubando o dinheiro dele. Isso porque minha mãe ajudou ele, falou que a minha mãe tava pegando o dinheiro dele. Aí minha mãe, nossa, quando minha mãe viu o carro da polícia em frente da minha casa lá, minha mãe ficou até nervosa, até assustou com aquilo, de repente do nada, o que é aquilo? Um carro de polícia na minha casa! Aí a policia leu o papel uma intimação prá ela ir até a delegacia, tudo. Aí minha mãe foi nervosa. Minha mãe olhou assim prá cara dela, da Lilian, minha prima o nome dela, e falou: “Nossa Lilian, não sei como você teve coragem de fazer isso?” Só que minha mãe, antes dela ir lá na delegacia, ela foi lá no posto de saúde, porque todo mundo que trabalha no posto de saúde, sabia que minha mãe cuidava dele, sempre cuidou dele, dava o remédio direitinho prá ele. Minha mãe, antes de ir na delegacia, ela foi lá conversar com os enfermeiros, aí os enfermeiros concordaram com ela, né? Sabiam que ela tinha cuidado dele, que ela tava errada de ter feito aquilo. Minha mãe passou mal até quase. Aí, mesmo assim, as enfermeiras falaram assim: “Vai lá Tuca, vai aí pelo menos você resolve tudo e você fica mais calma”.

Aí minha mãe pegou e foi né, minha mãe nem queria entrar no carro, no camburão. Aí mesmo assim ela foi, aí depois eu peguei o ônibus e fui de ônibus prá ficar do lado dela, porque ela tava muito nervosa. Aí chegando lá, nossa! Tava ela e o pai dela lá. O meu tio e ela. Aí minha mãe, nossa, ficava nervosa, nervosa! Minha mãe falou assim: "Nossa Lilian, como você teve coragem de fazer isso depois de muitos anos?!" Agora, agora que ela vem fazer isso! Minha mãe sofreu com ele. Aí por isso que ele não quer ficar mais lá na minha casa, porque minha mãe pega muito no pé dele.

38. E: Quer que ele vá pelo caminho mais tranqüilo e ele...

R: A minha mãe falava assim pra ele: "Já que eu arrumei o ..." O Conselho Tutelar falou assim: "Ó Dona Tuca, a senhora vai lá receber o dinheiro dele, só que não entrega o cartão na mão dele", porque uma vez ele rasgou a carteira de trabalho. Aí não entrega o cartão na mão dele, por causa do problema da mente dele, né? Aí ele falou assim: "a senhora tem que dar 150 pra ele e ficar com 150 porque ele come na casa da senhora, toma banho tudo, pelo menos prá ajudar, né?" Prá ajudar um pouco. Aí minha mãe pegou e dava, ficava com metade e dava metade prá ele. E ele brigava que ele não queria dar! Aí ele foi embora, aí minha mãe pegou, ela recebe e dá todo o dinheiro pra ele agora e ele gasta tudo em bebida. A minha mãe tem até dó dele. Mas fazer o que? Ele quer assim, ela não pode fazer nada.

39. E: E R., quando você era criança, do que você gostava de brincar?

R: Ah, eu gostava de brincar de boneca, de fazer comidinha crua, pegava aquelas, eu tinha uma amiga aqui de SP que ia pra lá pra Pedrinhas. Aí a gente pegava banana verde e fritava, fazia um, um.. tipo na areia mesmo, colocava umas lenhas, e colocava uma terra, na panela, aí fritava a banana e comia! (risos) Aí brincava de castelo, fazia castelo, lá tinha um campo de futebol enorme de areia, ai a gente brincava de castelo, fazia castelo. Aí a gente fazia um buraco, fundo, pra ver se chegava no Japão! Olha como a gente era! Aí depois eu nunca mais vi ela, a vó dela sempre vai lá, em Pedrinhas, aí a vó dela falou que ela casou, que tem filhos parece. Tem muitos anos que eu não vejo ela, mas nossa, a gente sempre brincava. Era tão legal!

40. **E: E o que você queria ser quando você crescesse? O que que você imaginava que fosse fazer quando fosse gente grande?**

R: Ah, eu nunca pensei assim quando eu era pequena. Quando eu era pequena eu nunca pensei assim de ser alguém na vida. Aí depois que eu fui amadurecendo que eu fui saber o que eu queria mesmo, porque quando eu era pequena eu não tinha a mínima idéia, eu queria brincar e mais nada!

41. **E: O que você achava da escola e dos professores?**

R: Ah, quando eu era pequena a minha mãe e minha professora falavam que eu só ia na escola prá dormir, eu dormia e fazia xixi! (Risos) Eu dormia e fazia xixi! A minha professora que falava, e fala até hoje, eu ainda vejo ela quando vou prá lá, prá Ilha Comprida. Nossa, ela me adora! Aí ela falava assim que nossa! Tinha até uma cama, tinha um quartinho, tinha até uma cama, quando eu dormia eu ficava lá na cama no quartinho.

42. **E: Mas em que série mais ou menos assim?**

R: Acho que na primeira série... do primário até a primeira série, só. Aí depois ela falou que eu não fazia mais. Aí era isso.

43. **E: Aí na escola você ficava mais tranqüila, assim... Mas você lembra porque você tinha tanto sono, você tinha trabalhado, ou não?**

R: Porque era de manhã cedo, eu não gosto de acordar cedo, era muito cedo que eu tinha que acordar pra ir pro colégio.

44. **E: Era muito longe da sua casa?**

R: Não, era pertinho, era só atravessar o campo de futebol que já tava no colégio. Era pertinho, só que eu é que tinha muito sono, é de família! Ainda até hoje! Até pra acordar pra trabalhar é um sufoco. Eu acordo, não tem jeito, porque eu sei que eu preciso né? Mas mesmo assim eu me esforço.

45. **E: Entendi. E aí nessa época você estudou, fez a primeira série, a segunda, fez até a?**

R: Estudei até a quarta série. Fiz até a quarta série. Aí a minha vó, ela nunca teve filhos, eu chamo ela de avó porque ela criou a minha mãe, ela nunca teve filhos, aí ela adotou o meu irmão mais velho pra morar com ela, praticamente criou ele, o meu

irmão mais velho. Aí eu fui morar com ela, assim que eu terminei a quarta série, eu nem lembro quantos anos eu tinha...

46. **E: Uns dez, onze.**

R: É, por aí. Aí fui morar com ela, fazia comida, aprendi algumas coisas com ela.

47. **E: Ah é? Ela que te ensinou? E como que era?**

R: Ela saía e eu tinha que cozinhar arroz pro meu vô, aí tinha que varrer a casa, lavar o banheiro, aí eu fui aprendendo assim a fazer as coisas. Eu tinha dez, onze anos.

48. **E: E você foi porque você quis ou sua mãe pediu?**

R: Porque eu quis, eu quis morar com ela. E porque eu pedi, né? Eu falei assim que “eu queria morar com a senhora, posso morar? (risos) Aí ela falou “pode”, aí eu levei todas as minhas roupas.

49. **E: E sua mãe?**

R: Minha mãe ficou lá com meus irmãos, tinha muitos irmãos ainda.

50. **E: Mas não era muito longe, era?**

R: Não, lá é tudo perto, é um bairro Pedrinhas. Aí eu fui morar com ela.

51. **E: E ela foi te ensinando?**

R: É, daí ela me ensinou. Aí depois que essa minha irmã teve uma filha, que eu vim pra SP, agora a filha tá com treze anos, eu fui babá da minha sobrinha de treze anos. Aí eu fui morar com minha irmã eu tinha treze anos. Aqui em SP. Aí eu falo assim pra minha sobrinha: “Nossa, eu cuidei de você eu tinha a sua idade! Como pode? Agora eu tenho vinte e um e você tem treze anos!” Ela é da minha altura e mais gorda que eu. Aí eu falo assim, nossa eu tô ficando velha ou você também!

52. **E: (risos) O tempo passa, né?**

R: É, bastante!

53. **E: E quando a sua vó te ensinava, ela falava alguma coisa sobre o trabalho dela? Assim, ela reclamava? Porque tem gente que tá fazendo o trabalho e reclama, o que ela costumava dizer?**

R: Ela nunca reclamou assim, ela falava assim, como que era prá fazer, que era daquele jeito, pra eu ver o que ela fazia, que ela me ensinava. Sempre foi assim. Aí eu sempre fazia.

54. E: E você gostava de fazer, de aprender essas coisas?

R: Ah, eu gostava, por isso que eu faço até hoje! (risos) Aí depois eu fui morar com minha irmã pra cuidar da minha sobrinha, aí na casa da minha irmã eu fui continuava trabalhando, porque minha irmã trabalhava em casa de família também. Aí eu continuei trabalhando com minha irmã, ela saía, o marido dela trabalhava a noite, eu fazia almoço prá ele... Dava banho na minha sobrinha, aí às vezes levava na creche, porque ela ia prá creche ainda, quando ela ia levar eu ia buscar. Só que eu ia mais buscar do que levar! Porque de manhã eu estudava e...

55. E: Ah, quando você voltou para SP você voltou a estudar aqui então, você tinha parado em Pedrinhas e...

R: É, eu parei na quarta série. Quando eu vim pra cá com treze anos, na quinta série eu comecei a estudar aqui em SP. Eu morei lá na Vila Gustavo, com minha irmã, minha irmã morava lá na Vila Gustavo, daí morei lá com ela, trabalhei na casa dela prá ela. Trabalhei não, ajudava assim né?

56. E: Você recebia dinheiro ou não?

R: Não, eu ajudava porque ela me dava as coisas, ela me dava, roupas, essas coisas, era ela comprava pra mim.

57. E: Quais eram os seus sonhos naquela época, R?

R: Ah, eu naquela época ainda não pensava, ainda não pensava assim em nada, em nada. Porque eu estudava assim, só pensava em estudar, em estudar. Acho que depois dos meus quinze anos que eu fui acordar mesmo, sabe assim? Na realidade mesmo. Aí que eu acordei e falei: “eu quero estudar, eu quero terminar meus estudos, eu quero fazer minha faculdade, eu quero fazer tudo”. Aí, depois dos meus catorze, depois dos meus quinze anos. Porque antes eu não pensava em nada, só pensava em trabalhar, às vezes brincava ainda (risos). Aí depois... Aí quando eu fiz quinze anos, não sei se foi catorze, quinze anos que eu tive meu primeiro namorado. Só que como eu morava com a minha irmã, aí ele teve que pedir pra minha irmã e pro meu cunhado, porque eles eram responsáveis por mim, e se acontecesse alguma coisa, o culpado eram eles, né? Aí ele pediu pra minha irmã e eu comecei a namorar, com catorze anos.

58. **E: Por isso também que seu irmão achou que você já ia se comprometer rápido?**

R: É, mas aí depois não deu certo.

59. **E: Em que ele trabalhava?**

R: Meu ex-namorado? Ah, eu não lembro, faz tantos anos!

60. **E: E vocês ficaram juntos por quanto tempo?**

R: Não foi muito tempo, a gente terminou do nada, ele era bem mais velho do que eu e eu nem lembro! Eu nem lembro na verdade porque que a gente largou assim, do nada! Porque eu era tão,... sei lá!

61. **E: E depois dele você namorou outra pessoa?**

R: Namorei, namorei duas vezes, aí depois eu só fiquei, não namorei mais.

62. **E: E em que esses namorados trabalhavam?**

R: O segundo ele trabalhava no Sedex, ele entregava cartas, aí ele foi entregar car... na minha. (risos)

63. **E: Na sua casa? A é?**

R: É! Aí ele me conheceu, tudo, ele gostou de mim, e eu era mó tímida assim, aí ele pediu também. Sentou bem assim do lado, na casa da minha irmã, tudo, aí ele queria sair comigo pra almoçar, e conversar. Aí eu falei que tinha que conversar com minha irmã e com meu cunhado, eu sempre falava assim, porque eles que são responsáveis por mim, porque eu era de menor, né? Eu tinha dezesseis anos. Aí ele entrou na casa da minha irmã, cumprimentou meu cunhado, a minha irmã, aí sentou assim bem no meio.(risos)

64. **E: Aquela situação, assim...**

R: É, a minha irmã do lado, ele do lado, eu com meu cunhado do lado. Aí pediu né, a minha mãoo..., falou que quer queria namorar comigo. Só que daí não durou muito também, durou bem pouco. Porque sei lá, eu acho que não era aquilo que eu queria prá mim, eu me achava muito nova pra namorar, ainda. Aí ele pediu, e o meu cunhado deixou, tudo, conversou com ele.

65. **E: Em que seu cunhado trabalhava?**

R: Ele trabalha na Vedacit.

66. E: Uma empresa de material de vedação?

R: Isso, faz onze, doze anos que ele trabalha lá. Não sei se é onze ou é doze, faz muitos anos que ele trabalha lá. Aí depois eu larguei do meu namorado, durou bem pouco meus namoros, nunca dura, acho que é porque eu sou tímida demais, sei lá! Não davam certo.

E: E quando que você começou assim a pensar? Porque você disse que até uma certa idade você não pensava muito, não sabia o que você queria, só pensava naquele trabalho que você tava, que no caso era ajudando a sua irmã na casa dela, e estudava, fazia o colégio. E quando que aconteceu essa mudança?

R: Acho que depois que eu completei dezoito anos, eu acho. É, foi mesmo, quando eu fiz dezoito anos aí que eu vi mesmo que... Eu via assim, minhas primas com namorado, minhas amigas, tudo, e eu falava assim: “nossa, eu já sou de maior e posso fazer tudo!” (risos). Só que não era bem assim, né? Que eu podia fazer tuudo. Aí minha irmã deixava eu viajar sozinha, ia prá lá prá casa da minha mãe. Aí eu tinha que ter responsabilidade já, porque eu já era de maior e tudo. Se eu fizesse alguma coisa de errado a culpa ia ser minha, porque eu já era de maior. Aí eu fazia tudo direitinho.

67. E: Que tipo de coisa que era direitinho?

R: Ah, eu nunca fiz nada de errado, assim, sabe? Nunca, nunca cometi nada errado. Às vezes tinha alguém que brigava assim comigo, fazia alguma coisa de errado comigo, aí eu me sentia ofendida, ficava triste. Só que eu nunca fiz nada de errado, nunca briguei com ninguém, nunca fui de briga. Porque a minha mãe ela sempre foi assim, sempre educou a gente, todos nós, né, meus irmãos, sempre educou, sempre ensinou o que era certo e o que era errado, tudo.

68. E: E você segue isso assim?

R: É, até hoje! (risos)

69. E: E você se considera uma pessoa batalhadora , R?

R: Ah, eu até agora sim!! (risos)

70. E: Por que?

R: Ah, porque o que eu tenho agora é do meu suor, né, que eu tenho até agora, o que eu dei prá minha mãe até agora, é do meu suor, eu tô batalhando ainda, e vou

batalhar mais pra dar tudo pra ela, porque o que ela não conseguiu me dar eu vou dar tudo pra ela.

71. E: E você fala isso pra ela? "Ah mãe, eu vou te ajudar..." O que que ela responde?

R: Ah, eu sempre falo, sempre falo. Porque era assim: ela sempre gostava da minha irmã caçula, "Ah, a Lucilene é tudo prá mim!" Só que a minha irmã caçula, depois que ela casou, ela não pode dar muita atenção prá minha mãe, e nossa, minha mãe adorava a minha irmã caçula, porque filho caçula é tudo, né? Os mais velhos, do meio, não é nada. Pra mãe, é tudo filho caçula, é o dengo! Aí ela sempre dengava ela.

Aí depois, eu falei assim: "Ah, mãe!", eu ficava com ciúme, né? Que ela falava assim: "tudo ela, tudo ela" e eu? Às vezes ela comprava um brinquinho assim, uma pulserinha e falava "Ah, eu vou dar pra Leninha" e eu falava: "mãe, e prá mim, a senhora não vai dar nada?" Aí ela comprava e me dava. Porque eu falava assim prá ela dar, prá ver se ela dava mesmo. Então ela dava prá mim. Aí agora mesmo, eu que dou as coisas pra ela, assim, eu dou de coração mesmo. Eu trabalho, mando dinheiro prá ela pelo banco. Eu comprei um armário pra ela, uma geladeira, eu tô pagando o armário, nossa muito lindo!

72. E: Que legal, parabéns!

R: Aí a geladeira tá eu, a minha irmã e meus irmãos pagando, prá ficar pouco, aí a gente deu prá ela de presente isso. Aos poucos a gente tá realizando o sonho dela, que ela nunca conseguiu, assim, trabalhando ela nunca conseguiu ter, agora ela tá conseguindo! Através de mim! Aí eu sempre falo prá ela: "mãe", ..., eu sempre..., o meu sonho era ver a casa da minha mãe montada, tudo novo, tudo o que ela nunca teve. Aí eu falo sempre prá ela que eu vou dar tudo prá ela.

73. E: E como você pretende dar?

R: Ah, trabalhando, né, trabalhando bastante.

74. E: Mas em casa de família ou... O que você pretende, o que está planejando?

R: É, no que eu tô trabalhando ainda, né? Eu trabalho com um juiz e..., nossa ele é super legal! A minha mãe trabalhou pra ele, lembra que eu falei?

75. E: Lembro, lembro.

R: Então, minha mãe trabalhou pra ele lá, ai não deu certo, tudo. Aí agora no feriado que eu fui, ai ele pegou e deu a chave pra ela, prá ela continuar trabalhando lá. Só que não sei como que vai ser.

76. E: Mas aqui você está fixa?

R: Aqui eu tô fixo, trabalhando tudo, prá ele faço tudo direitinho. Porque eu sou assim, eu gosto de fazer tudo correto, tudo certo. Não gosto de fazer nada errado. Porque eu sei que eu tô ganhando, né? Aí eu gosto de fazer. Aí eu falo assim prá mim mesma: “Se eu tô fazendo isso é porque eu quero ter alguma coisa na vida, né? ” Porque se eu não tivesse fazendo eu não queria nada, eu não queria saber de nada. Mas se eu trabalho é porque eu quero dar alguma coisa pra minha mãe, eu quero ter as coisas, as minhas coisas. Às vezes eu ajudo mais ela, mais os outros, meus irmãos, dou presente pros meus irmãos, pras minhas primas, e eu falo assim: “e prá mim?”. Só que aí às vezes eu ganho, sabe? Eu dando assim pras pessoas, eu recebo, porque minha mãe sempre falava assim, sempre que você dando, você recebe. Aí eu sempre faço isso, eu dou, eu dou, eu dou (risos). Aí depois que eu vejo assim que eu não dou nada pra mim ai eu vou ganhando! (risos)

77. E: Você vai ganhando de outras pessoas?

R: Assim, as minhas primas vai me dando.

78. E: Assim, naturalmente, sem você pedir nada?

R: É, sem eu pedir, daí eles dão, né? A minha tia às vezes assim, tem um presentinho! (risos) Não cooisas grandes assim, mas ela sempre me dá.

79. E: E só pra gente fechar aqui hoje R., porque o seu horário de aula já começou, qual que foi a maior dificuldade que você já teve no seu trabalho? Qual trabalho que foi, se foi trabalhando em casa de família, se foi como babá, ou se foi na época das plantas? Qual foi a situação mais difícil assim?

R: Acho que foi das plantas! (risos)

80. E: Mais do que trabalhar em casa de família?

R: Foi, acho que é. É porque o saco, é... Você enche um saco, vai pegando as plantas e colocando no saco e tem que carregar na cabeça. E eu andava no mato e eu caía, os pernilongos entravam na minha roupa. E teve uma época que eu fiquei alérgica a bichos, tem pernilongo, mosquito, butuca, tem um monte de bichos que tem no mato. Minha perna ficou toda cheia de bolhas, eu não podia nem andar. As duas, minha perna. Aí tive que ficar em casa, não saía, chorava, chorava! (risos)

81. E: Você chorava porque tava doendo ou porque não podia trabalhar?

R: Eu chorava porque eu não conseguia andar! (risos) Era debaixo do pé, assim, sabe? Nas pernas, eu ainda tenho as marcas até hoje na minha perna! Aí eu acho que foi o das plantas mesmo, porque assim, babá, eu sempre gosto de criança, até hoje, sempre gostei, já cuidei de, de... nossa, de tanta criança eu cuidei! Acho que umas.... Quase dez crianças!

82. E: Nossa! Você entende bastante então de criança, né?

R: Entendo, eu cuidei dos dois filhos do meu primo, cuidei de um casal de uma enfermeira, cuidei, quando vim pra SP, cuidei de uma menininha, cuidava da minha sobrinha, ainda cuidava de uma outra menininha que o pai era separado da mulher, e daí deixava comigo a menininha. Aí cuidei dela, da minha sobrinha, cuidei dessa outra minha sobrinha que tem treze anos, cuidei..., nossa cuidei de tanta criança que eu nem lembro!

83. E: Tá ótimo R., a gente vai terminar e eu te agradeço muito.

R: Eu é que agradeço!

Transcrição da 2ª entrevista com Roberta[9]: sujeito de pesquisa de dissertação de mestrado em Psicologia da Educação - PUC São Paulo

Local: Escola Estadual em São Paulo

Dia 24 outubro 2006

[9] Nome fictício

84. E: Agora tá gravando. Fique à vontade R., deixe a bolsa aqui do lado. Então, eu queria retomar algumas coisas que a gente conversou semana passada, e eu queria que você contasse, o que você acha que atrapalhou os seus estudos? Assim, você parou um tempo, aí depois você voltou, estudou até a 5ª e aí parou? O que que você acha que atrapalhou?

R: É que foi assim, eu fui morar junto com a minha vó, aí ela não queria que eu estudasse, ela queria que eu parasse de estudar.

85. E: Porque ela tava te ensinando aquelas coisas de cuidar de casa, né?

R: Aí quando eu voltei prá SP eu continuei a estudar, foi só aí que eu parei. Foi só da 4ª, aí eu não estudei mais. Aí quando eu vim prá SP eu comecei a estudar.

86. E: E assim, é educação de jovens e adultos, né, que você tá hoje. Como você vê o seu relacionamento com os seus colegas de classe?

R: Ah, eu mantenho assim ter sempre amizade deles, de todos, né? Assim, eu sou uma pessoa legal, todo mundo gosta de mim, não tem ninguém que não gosta de mim.

87. E: Ah é? Você é popular então?

R: É, não tem ninguém que não gosta de mim, todo mundo fala comigo, e eu..., eu... como é que posso dizer...

88. E: Mas tem gente bem mais velha, né? Tem gente que já é vó, já tem uma família própria há bastante tempo.

R: Todo mundo gosta de mim, desde a escola, desde que eu estudei assim, a vida inteira, até hoje, todo mundo gosta de mim, sempre gostaram. Gosto de tratar bem as pessoas, era isso que eu tava querendo dizer! Gosto de tratar bem as pessoas, os colegas, todo mundo, merece ser bem tratado, ninguém gosta de ser maltratado. Aí eu trato meus colegas assim, super bem, legal, sempre tento conversar com eles, dou atenção. Mas também tem uns meninos que gostam de encher o saco, aí já não dá.

E: Ahã, aí você já não gosta muito.

R: é.

Que nem eu, eu antigamente mais trabalhava do que estudava, quando morava com a minha vó! (risos) Aí agora não, já prefiro mais estudar e trabalhar, os dois juntos. Porque eu tendo os dois, aí eu acho melhor prá mim, porque daí no futuro, daí já sei o que eu vou fazer da minha vida, tenho meus estudos, trabalhando e já sei o que vou fazer com meu dinheiro. Eu penso assim!

94. E: Ahã! E você vê diferença entre as escolas da cidade, o que você acha? Por que tem várias crianças que não precisam trabalhar e podem esperar terminar os estudos. E como você vê as escolas, são iguais, são diferentes?

R: Eu acho todas iguais. Os professores que ensinam as matérias dizem que são todas iguais. Não tem nada diferente assim.

95. E: A escola de quem tem mais dinheiro é igual a de quem tem menos?

R: Eu acho que sim, porque as matérias que o professor dá prá escola que é paga, são as matérias pros que não tem como pagar o colégio. Eu acho assim também.

96. E: E você já conversou sobre isso com alguém? Sobre essa coisa de escola que é paga e tem escolas que são públicas?

R: Não, nunca conversei. Mas o que penso, assim, o meu pensar é isso, porque teve um professor que conversou comigo, que “ó, as matérias que eu vou dar prá vocês não são diferentes de outros estados no Brasil, são todas iguais, você vai fazer uma faculdade, vai cair aquela matéria que você já sabe, e o da que tá pagando também já sabe.”

97. E: E você sabe que tem faculdade que é paga e faculdade que não é paga, que é pública igual ao colégio, e você conhece alguma coisa sobre elas? O que você já ouviu falar sobre as faculdades? Do jeito que tem que fazer prá entrar... Das provas que tem que fazer prá entrar...

R: Da paga e da que não é paga? Ah, eu nunca ouvi falar não. Mas assim, na minha opinião, eu acho que é tudo igual mesmo. Não tem nada que seja diferente assim.

98. E: Tem alguma que é mais fácil, alguma que é mais difícil?... Você já ouviu alguém falar?

R: Ah, no qual é pago, se você pagar, você passa, já no que não é pago, agora

105. E: E o que o professor faz ou fala quando tem um aluno dormindo? Todo mundo que estuda no noturno, praticamente, quer dizer, tem gente que tá desempregado, mas basicamente são todos trabalhadores.

R: Eles falam que quem vem prá estudar, prá aprender, não vem prá dormir! (risos) Tem que vir prá estudar, prá aprender, não prá dormir. A escola não é lugar prá dormir, é lugar prá aprender, prá estudar, eles falam só isso.

106. E: E eles falam bravos ou falam...

R: Falam normal, normal.

107. E: E aí, você que é amiga de todo mundo, o que o pessoal fala quando o professor fala isso? Reclama ou não?

R: Não, eles acham que tá certo mesmo. Eles concordam com isso. Porque é verdade mesmo, a escola é um lugar que vem prá aprender e prá estudar, e não prá dormir!

108. E: E como você, vê, assim, a gente já falou sobre isso um pouco no primeiro encontro do grupo. Qual você acha que é o papel do trabalho na vida das pessoas?

R: Do trabalho? O papel do trabalho é... Eu acho que o trabalho é tudo, porque sem o trabalho você não é nada. Se a pessoa tá trabalhando e precisa de comprar uma roupa, um sapato, precisa de ter tudo na vida, montar sua casa, fazer tudo, e precisa do trabalho, né? Depende do trabalho. Porque se não trabalhar não tem nada.

109. E: E quem tá sem trabalho hoje você acha que é por que?

R: Eu acho que quem tá sem trabalho é porque não conseguiu ainda. Eu acho.

110. E: E depende do que? Prá pessoa conseguir.

R: Depende do esforço, de correr atrás, de batalhar. Se esperar só cair do céu não vai conseguir, né? Esperar só cair do céu aí também não dá certo! Tem que correr atrás, correr atrás, que só correndo atrás mesmo. Porque tem gente que fica parada, falando assim “ai, tô esperando serviço”. O emprego não vem até a pessoa. Você que tem que ir até o trabalho, até o emprego, o serviço.

111. E: E quando não tem emprego prá todo mundo?

R: Aí a situação fica difícil, porque tem muita gente que passa fome, muita gente que rouba, muita gente que... sei lá, começa a morar na rua, porque não tem como pagar um casa, um aluguel, acontece muita coisa ruim na vida de uma pessoa que não tem emprego.

112. E: Então seguindo o raciocínio que você fez antes, é porque ela não se esforçou o suficiente?

R: Isso.

113. E: Só por causa disso?

R: É, assim, na minha opinião.

114. E: Fique tranqüila R, não precisa se preocupar. Então seguindo o que você tá falando, o bom profissional sempre vai ter espaço no mercado de trabalho?

R: Eu acho que sim.

115. E: Você acha que sim?

R: Eu acho que sim, porque quando a pessoa é bom assim, em tudo, a pessoa consegue tudo.

116. E: O que é o bom profissional prá você?

R: O bom profissional é uma pessoa que faz tudo de bom assim, pelas pessoas.

117. E: Como assim? Me dá um exemplo.

R: Assim, se eu fizer o bem prá você, prá outro, depois prá outros, eles tão vendo que eu tô fazendo o bem prá todo mundo.

118. E: O que é fazer o bem?

R: É tentar ajudar, é falar assim, sempre que a pessoa tiver precisando de alguma coisa ir lá tentar ajudar, fazer o máximo possível pela pessoa. Eu acho que é isso.

119. E: E todo trabalho dá oportunidade de fazer isso?

R: Nem todo trabalho dá.

120. E: Dá um exemplo de um trabalho que dá e um trabalho que não dá.

R: Eu acho que também depende de onde você vai trabalhar, né? Depende, porque tem muitos trabalhos que não dá valor praquilo que você tá fazendo. Que você

tá fazendo tudo certo, tudo certinho, eles não dão valor, eles dão valor prá quem não tá fazendo, prá quem tá fazendo tudo de errado. Aí a pessoa dá valor.

121. E: Por que você acha que é o contrário?

R: Eu acho que acontece isso porque às vezes a pessoa tá num serviço, e trabalha, trabalha e faz tudo certinho. Aí, sempre tem uma pessoa que fala assim: "Ah, ele tá fazendo tudo certinho, então eu acho que já não combina comigo, tem que fazer alguma coisa que não seje certinho".

122. E: Mas isso quem que pensa? Quem trabalha junto com a pessoa?

R: É, eu acho que sim. Porque a minha mãe, né, ela trabalhava, é... ela tomava conta de..., teve uma época que... eu não contei isso prá você, eu esqueci de contar!

123. E: Ahã, sem problemas!

R: Teve uma época que ela começou a tomar contar de... não lembro se eram 4 ou 5 casa. Ela cuidava, né? Dessas cinco casas, aí ela fazia tudo certinho, e aos poucos foi se acabando..., por causa de outras pessoas. Outras pessoas falavam dela, tudo, aí ela foi se acabando e ela fazia tudo certinho. Aí teve uma época que acabou tudo, agora já não tem mais nada. Eu acho que é assim, eu penso assim. Era o que eu tava querendo dizer da pergunta que você me fez.

124. E: Me dá um exemplo de um trabalho que não dá oportunidade de você ser um bom profissional? De ajudar, porque você falou que um bom profissional é aquele que ajuda, é aquele que tenta fazer o bem... Me dá um exemplo de um trabalho que não tem espaço prá pessoa fazer isso.

R: Um trabalho que não tem espaço?

125. E: É, que no próprio trabalho, ela não necessariamente consegue ajudar? Você acha que existe algum trabalho assim?

R: Que a pessoa tenta ajudar, mas não...

126. E: Que não tá previsto nas funções dela. Não tá previsto nas funções ela ser um bom profissional que nem você falou. Você acha que tem algum?

R: Eu acho que tem sim. Porque foi o caso da minha mãe, que eu te falei, foi o caso dela.

127. E: Ah, entendi.

R: Que foi aquilo que aconteceu, que ela tomava conta de um monte de casa, e por causa de uma, duas pessoas, ela foi..., as casas assim, foi sumindo dela. Assim,

132. E: Mas e se você chegar prá essa mesma irmã e falar, qual das suas irmãs você pensou?

R: Lucilene.

133. E: Lucilene, que é a?

R: A caçula.

134. E: A caçula, se você chegar prá Lucilene e falar "Lucilene, tô pensando em ser professora", aí ela vai falar o que você falou, e se você chegar e falar: "Tô pensando em ser advogada", qual você acha que ela vai achar melhor? Ser professora ou ser advogada?

R: Eu acho que ela vai achar melhor ser advogada.

135. E: Por quê?

R: Porque.... éé..., porque eu gosto de defender as pessoas, eu gosto de defender assim, a família, gosto de defender meus amigos.

136. E: Dá um exemplo assim, de uma história na família quando você defendeu, que todo mundo conhece?

R: Ah, foi quando a minha prima, sobrinha da minha mãe, brigou com ela.

137. E: Com seu tio que tava com problema...

R: Que eu tive que ficar do lado da minha mãe, né? Sempre do lado...Mesmo ela sendo minha prima, eu tinha que defender minha mãe. Mesmo se fosse com ela, se acontecesse alguma coisa com ela, eu ia tá do lado dela. Porque eu gosto de defender as pessoas.

138. E: Como que você defendeu a sua mãe?

R: Conversando com ela, dando atenção, conversando.

139. E: Com a sua prima ou com a sua mãe?

R: Com minha mãe.

140. E: Mas só com a sua mãe? E você chegou a conversar com mais alguém além da sua mãe? Sobre essa questão que tava acontecendo com seu tio?

R: Ahh, com várias pessoas! Que ela fez isso, com várias pessoas.

141. E: E o que que as pessoas falavam?

R: Que ela tava errada, de ter feito aquilo, e... que não era prá ela ter feito aquilo, ..., porque era parente, tudo. E parente não se faz isso! Nunca que pode fazer isso com parente! Daí ela fez, aí eu ficava mais do lado da minha mãe!

142. E aí, o que você respondia?

R: Como assim?

143. Você concordava...

R: Concordava. Tinha que concordar, né?

144. Tudo bem, você já respondeu. Você acha assim, que os meios de comunicação, rádio, TV, jornal, eles oferecem informações seguras sobre escolha profissional, sobre mundo do trabalho? Você acha que tudo que eles falam corresponde à verdade?

R: Eu acho que... eu acho que fornecem sim! Eu acho que fornece, porque os meios... a televisão, o rádio, o computador, essas coisas, tudo é bom! Porque através dele que a pessoa aprende tudo, através dele que a pessoa sabe de tudo, o que tá acontecendo no mundo todo, o que tá acontecendo, a pessoa nem tá sabendo agora e já tá acontecendo, mas tem gente da minha família que já tá sabendo. Aí eu acho que sim!

145. E: Que tipo de meio, que tipo de coisa você vê mais, você ouve mais rádio , vê mais TV, lê mais jornal...

R: Mais televisão.

146. E: E o que você gosta de assistir?

R: Eu adoro assistir Jornal Nacional, Fantástico, Globo Repórter, e às vezes, novela! (risos)

147. E: Novela? Qual você tá mais acompanhando?

R: Ah, é que às vezes não dá prá mim assistir, por causa do trabalho, assim, mas eu adoro assistir novela. Mas o que eu mais gosto assim, é assistir Jornal Nacional, Fantástico. Sempre quando eu não saio dia de sábado e domingo, eu sempre assisto. Dia de sexta, às vezes, sempre passa.

148. E: E o que você gosta de ver? É jornalismo, mesmo, né? O que você gosta de ver, que tipo de reportagem?

R: Ah, eu gosto de saber sobre tudo, sobre o mundo inteiro, o que acontece. De futebol, não gosto muito, porque, eu não gosto muito. Quando é futebol, nossa, eu até viro prá fazer alguma coisa. Mas quando é alguma coisa interessante e daí eu já começo a assistir.

149. E: E que tipo de coisa você acha interessante? Agora, uma coisa que você viu ontem, ou anteontem?

R: Hoje, quando eu assisti, era uma hora, uma e quinze: o Jornal Nacional (?) e meio-dia e quinze o SPTV. Eu não lembro assim muita coisa, mas falava sobre avião, sobre os aviões que tinha caído.

150. E: Tá caindo muito avião?

R: Sobre o ... Filipe que ganhou, da Fórmula 1, falava sobre... falava sobre o que que é?, ah, falava sobre um monte de coisa! Eu assisti tanto que nem sei, não me lembro! Quando eu lembrar eu te falo!

151. E: Tudo bem, combinado. Você já ouviu aquela expressão "a voz do povo é a voz de Deus"?

R: Já.

152. E: Você concorda? O que você acha da frase?

R: Eu acho que não.

153. E: Que lugar que você já ouviu essa frase? Tava acontecendo o que quando você ouviu essa frase?

R: Eu acho que eu li, eu li isso aí numa placa só que eu não lembro aonde. Só que eu já ouvi uma pessoa falar isso, e faz muito tempo também.

154. E: O que ela significa prá você?

R: Que a voz... Eu acho que na minha casa que tem, eu acho. Lá no bairro das Pedrinhas, que tem, eu acho que é isso. Não lembro direito.

155. E: "A voz do povo é a voz de Deus"?

R: Eu acho que é isso, é um Smilinguido, é... como é que é que fala? Formiguinha? Eu acho que é naquele mesmo que eu vi, se eu não me engano. Se não foi esse, foi em outro lugar. Agora, que a voz do povo é a voz de Deus, eu acho que

não, porque a voz do povo é a voz do povo, e a voz de Deus é a voz de Deus. Que Deus é um, e o povo já é outro!

156. E: Mas em que contexto você acha que usam normalmente essa frase? O que você acha que a frase quer dizer? Independente de você concordar ou não? O que você acha que ela significa, dá um exemplo de quando que dá prá usar essa frase.

R: Por exemplo, tá um monte de multidão, assim, um monte de gente, fazendo... palestra, aí vai uma pessoa na frente, aí todo mundo fala aquilo, concorda com aquilo, assim, tudo. Aí a pessoa que tá fazendo a pergunta, fala assim: “A voz do povo é a voz de Deus”, que quer dizer que a voz do povo, tudo o que o povo fala, é Deus que tá falando, assim. Porque a voz do povo é a voz de Deus! (risos) Eu acho que não, eu acho que não, eu não penso assim, que a voz do povo é a voz de Deus. Porque a voz de Deus é um, e a voz de Deus é outro. Eu penso assim.

157. E: Ahã. E você sabe, eu comentei no comecinho, o que é o vestibular?

R: Não.

158. E: O vestibular é aquilo que a gente tava conversando, é a prova prá você entrar na faculdade, é que ao invés de falar: prova prá entrar na faculdade, fala: vestibular. É específico prá faculdade. E você acha que todo mundo tem igual oportunidade... Que nem você falou: tem algumas pessoas,... Desculpe, corrigindo, você falou que as provas da faculdade pública são mais difíceis, na sua opinião, são mais difíceis do que prá paga. E você acha que todo mundo tem igual oportunidade de passar nessas provas, se depende apenas do esforço de cada um, ou não?

R: Eu acho que depende do esforço de cada um.

159. E: Não tem outros fatores que influenciam?

R: Não, acho que depende do esforço. Se eu passar de ano, prá eu passar no vestibular, eu tenho que me esforçar.

160. E: Você paga prá fazer a prova, normal, mas, não entendi, como assim, que você paga?

R: Se eu tô pagando prá fazer um vestibular, eu tenho que me esforçar. Agora, mesmo que eu não esteje pagando, eu tenho que me esforçar do mesmo jeito.

161. E: Mas não é mais difícil a prova prá entrar numa faculdade que não é paga?

R: Eu acho que é!

162. E: E aí todo mundo tem igual oportunidade, depende apenas de se esforçar ou não?

R: Tem, tem que se esforçar muito. Porque se a pessoa for lá, fazer, não se esforçar naquilo que cê tá querendo aprender e chegar até o fim, eu acho que não, não vale a pena se esforçar, tem uns que pensam assim né, mas na minha opinião eu me esforçaria prá chegar até onde eu quero chegar.

163. E: E você acha que as profissões de nível superior, as profissões que fizeram, do pessoal que fez faculdade são sempre melhor remuneradas do que as de nível médio, que é aqui, né, o colégio? Você conhece alguém que tenha feito só o colégio e que ganhe melhor do que alguém que tenha feito faculdade?

R: Se eles ganham melhor...

164. E: Se todo mundo que fez faculdade sempre ganha melhor do que quem fez só colégio?

R: Eu acho que não.

165. E: Me dá um exemplo.

R: Assim, que nem meu irmão, o meu irmão ele tem vinte e dois anos, ele é um ano mais velho que eu, que nem eu falei, que trabalhava de pedreiro, tudo. Ele fez o curso lá, na Ilha Comprida, e fez até o 2º colegial, ele veio prá cá prá SP, mandou currículo. Aí foi chamado, e ele ganha R$600,00 e ganha vale, no trabalho ele ganha tudo. Eu acho que não. Porque tem pessoas que estudam lá junto com ele que fez faculdade e tudo e ganha o mesmo que ele, então eu acho que não. Quem fez faculdade, tá fazendo ainda e ganha o mesmo salário que ele. Eu acho que não.

166. E: E prá terminar, assim...

R: É um exemplo, né?

167. E: Entendi, é um exemplo que você viu, que ele te conta. Você acha que a desigualdade que tem no nosso país, pouca gente muito rica e muita gente com muito pouco. Você acha que é devido à que? Por que que acontece essa desigualdade?

R: Eu acho que se o governo, o presidente, construísse casa prá todo mundo, desse emprego prá todo mundo, ninguém ficava na rua, passando fome e dormindo na rua.

168. E: E por que o governo não faz isso?

R: Porque... eu acho que ele não fez agora porque ele não quis! Porque ele tem o dinheiro prá fazer isso. Ele tem o dinheiro. Agora, se eles não fizeram até agora é porque eles não quiseram fazer, porque eles acham que o país é um país normal, eu não acho que o Brasil é um país normal! Com tanta gente que mora na rua, não tem o que comer, eu acho que não é um país normal. Porque se o governo, o presidente, pensasse nessas pessoas, eu acho que ninguém passava fome. Todo mundo tinha o direito de viver uma vida normal. Que nem os ricos, os ricos eles tem dinheiro...

169. E: Por que eles tem dinheiro?

R: Porque eles batalharam prá chegar onde eles chegaram.

170. E: Todos os ricos?

R: Todos. Eu penso assim! (risos) Porque muitos foram pobres, moraram..., passavam noites e noites sem dormir, prá chegar onde chegaram.

171. E: Você conhece algum caso, alguma história assim?

R: Meu patrão!

172. E: Seu patrão?

R: Ahã, ele era pobre, ele não tinha quase nada, assim, aí ele batalhou, batalhou, batalhou. Ele falou até que colocava o pé na água fria prá ficar noites e noites sem dormir, né, quando ele via assim que tava dormindo, ele colocava o pé na bacia da água fria prá acordar.

173. E: Ele tava trabalhando?

R: Prá estudar, estudar, estudar. Prá poder trabalhar no outro dia, que à noite ele estudava, de dia trabalhava. Até ele chegar onde chegou.

174. E: O que que ele é mesmo?

R: Ele é juiz, e ele aposentou. Ele tá aposentado agora. Porque eu penso assim, né, e é um exemplo que eu tô falando.

175. E: Entendi. E você acha que essa que essa desigualdade sempre existiu e sempre vai existir, como você acha que vai ser o futuro?

R: O futuro? O futuro depende de todos nós, né? Se todos, assim,... parar de... Por exemplo, tem guerra, tem uma época que começa a guerra e não acaba mais, é dois meses, três meses com guerra.

176. E: Mas e aqui no Brasil? Aqui no Brasil tem guerra?

R: É aqui no Brasil...., assim, pessoas que jogam boomba, que querem...

177. E: O PCC?

R: Isso, que querem destruir a vida de uma família, por exemplo, aqueles que trabalhavam na cadeia, aqueles, como é que é o nome? Trabalhavam na penitenciária, os guardas lá? Então, o .... que nem ..., muitos por aí que trabalham... E eles trabalhavam prá dar proteção prá família, e eles tavam ganhando daquilo. E eu acho que..., que se fosse cada um que fizesse isso, a gente assim de guerra... Porque prá mim isso é uma guerra. É uma revolução! (risos) Aí eu acho que se não fosse assim, acho que todo mundo vivia feliz, não tinha nada assim de um judiar do outro, maltratar o outro...

178. E: Por que as pessoas fazem isso? Por que o PCC fez aquilo esse ano?

R: Porque eles ficam revoltados, assim, eles se revoltam, eles não querem viver presos, dentro de uma prisão, dentro de uma cadeia. Eles não querem viver presos.

179. E: E como que é uma cadeia, na sua opinião, as condições de vida numa cadeia?

R: Ah, eu acho que lá dentro, assim, na minha opinião, assim, eu acho que lá dentro onde eles vivem, eles tem tudo. Assim, comem, dormem, não trabalham, não fazem nada.

180. E: E por que uma pessoa então se envolve no crime? E chega a ser preso?

R: Eu acho que é usar droga. Ela começou a usar droga, a droga acaba com a vida da pessoa. Destrói, a droga mexe com o cérebro da pessoa, com a mente da

pessoa. A pessoa fica transformada, aí acontece muitas coisas com as pessoas. Aí muitas pessoas vai usando, aí vai acabando com as outras pessoas, com a vida de outras pessoas que não tem nada a ver com ele.

181. E: E por que as pessoas chegam a usar droga? É só pobre que usa drogas ou não?

R: Eu acho que não. Eu acho que tem família de rico também que usa drogas.

182. E: Tá, e por que as famílias dos ricos não tão na cadeia?

R: Porque eles tem muito dinheiro prá pagar! (risos)

183. E: Prá pagar o que?

R: Prá pagar prá não ser preso, prá não ficar preso, e fazem tratamento, né, também. Agora os pobres já não, usam droga e moram na rua, não querem cuidar de outras pessoas também, eu penso assim, né.

184. E: Você, éé... Prometo que é o final! Você conhece alguma família de migrantes assim, que veio do Nordeste, do Norte, ou de Minas Gerais, você conhece alguém que veio a família toda, sabe?

R: A família toda? Ainda não conheço, ainda não conheço. Que nem, a minha família, ainda não veio quase todos, ainda mora lá minha mãe né, litoral sul, né, sudeste, aí, mora minha mãe, meus irmãos, meus tios. Porque aqui, assim, tenho tia, irmãos também.

185. E: Tá dividido então.

R: É, tá um tanto prá lá e um tanto prá cá. Eu acho que as famílias assim, não querem sair todas de um lugar, eles querem sempre permanecer onde eles nasceram, cresceram, e sempre voltam, que nem eu! (risos)

186. E: Mas as pessoas saem então por causa de trabalho?

R: É, por causa mais do emprego, trabalho.

187. E: Tá legal. Nossa R., foi ótimo, muito obrigada! Você quer falar mais alguma coisa, comentar?

R: Então, né, daí eu liguei prá minha mãe, aí eu contei, né, que eu conversei com você...

188. E: Ah, sei!

R: Aí ela falou que..., que adorou de eu ter conversado com você, porque eu falei, o que tinha acontecido, assim: quando eu era pequena, prá você que eu contei tudo. Aí ela falou assim que tava tudo certinho o que eu tinha falado prá você, que... eu... não falei nada de errado, que tava tudo certinho mesmo! E daí que eu contava tudo o que vinha na minha mente, que eu lembrava, né? Aí ela falou assim que adorou, até falou assim que "quando ela quiser, convida ela prá ir lá em Pedrinhas."

189. E: Ah! Tá ótimo! Muito obrigada R.! Eu não conheço ainda a região.

R: Aí quando você quiser, é lá no bairro Pedrinhas, é um mangue aí você vai conhecer minha mãe, minha casa! (risos)

190. E: Ah, legal, quero, podemos marcar um dia sim.

R: Lá tem bastante

191. E: Ah, aí posso ver tudo, os campinhos de futebol, que você brincava, da comidinha,...

R: É do lado da minha casa.

192. E: Ah, é do lado da sua casa?

R: O colégio, prá você, é tudo pertinho da minha casa. Aí quando você quiser, eu dou meu telefone, você tem, né? Se você quiser, aí você me liga.

193. E: Tá ótimo.

R: Aí você me liga.

194. Tá legal, obrigada.

R: É, só que nem, eu trabalho, né, tem que ser num feriado, ou numa sexta-feira à noite, prá gente voltar num domingo, ou num feriado.

195. E: Tá ótimo. E você, gostou? Você falou que sua mãe gostou...

R: Gostou, gostei também. Aí eu também falei prá minha tia que tinha sido entrevistada!

196. E: Nossa, a família inteira já tá sabendo! Que ótimo! (risos)

R: Minha tia, minha mãe, quem mais? Meu patrão,... a minha irmã eu não falei ainda, porque... não deu tempo ainda de falar com ela.

197. E: A que você cuidou da filha dela, a primeira que você cuidou?

R: É, tem duas, as duas que moram aqui, eu não falei ainda. Aí quando eu ligar, daí eu falo! (risos)

198. E: Pode deixar, então deu tudo certinho, vou desligar, muito obrigada R.

10. ANEXO II - PRÉ-INDICADORES DAS ENTREVISTAS

Pré-Indicador	**Trecho**	**Pergunta**
Minha mãe	Minha mãe teve nove filhos.	1
Minha mãe	Aí meu pai foi embora, aí minha mãe ganhou a casa e ganhou a gente!	8
Minha mãe	Minha mãe teve que batalhar para cuidar da gente, porque meu pai ele não dava nada.	9
Minha mãe	Aí até hoje, assim, minha mãe sempre batalhou, assim, pra cuidar da gente, mesmo com sacrifício, tudo, ela sempre conseguiu cuidar da gente	10
Minha mãe	Que minha mãe era sozinha, seis filhos,	21
Minha mãe	Aí a minha mãe começava a tirar	24
Minha mãe	aí ele deu a casa dele prá minha mãe trabalhar	24
Minha mãe	Aí minha mãe pegou e ficou sem serviço, só que aí ela conseguiu aquele na Telefônica.	24
Minha mãe	A minha mãe ela praticamente criou um irmão dela.	37
Minha mãe	Aí ele briga com a minha mãe, a minha mãe dá conselho né, daí ele não quer conselho porque ele bebe muito.	37
Minha mãe	Nossa, minha mãe sofreu com ele!	37
Minha mãe	Aí brigou com a minha mãe, aí ela foi lá na delegacia deu queixa da minha mãe, que minha mãe tava roubando o dinheiro dele. Isso porque minha mãe ajudou ele, falou que a minha mãe tava pegando o dinheiro dele.	37
Minha mãe	Aí a minha mãe arrumou a aposentadoria dele, porque ele tem problema na mente, aí minha mãe foi, correu atrás, tudo, na Prefeitura lá de Ilha Comprida, aí ela foi direto no Conselho Tutelar, eu acho, aí conversou com o pessoal lá prá ver se arrumava a aposentadoria dele, aí arrumou.	37
Minha mãe	Aí a minha mãe ainda tira até hoje	34
Minha mãe	Sendo que a minha mãe ela lutou!	36
Batalhava	Aí ela batalhava, batalhava, batalhava, batalhava,	10

Batalhava	Ah, eu até agora sim!! (risos)	69
Batalhava	Porque o que eu tenho agora é do meu suor, né, que eu tenho até agora, o que eu dei prá minha mãe até agora, é do meu suor, eu tô batalhando ainda, e vou batalhar mais pra dar tudo pra ela, porque o que ela não conseguiu me dar eu vou dar tudo pra ela.	70
Meus irmãos	Aí a gente cresceu assim, tudo junto, tudo unido, daí fui crescendo, estudando, meus irmãos foram crescendo, casando.	10
Meus irmãos	era engraçado que a gente era tudo pequeno, era tudo escadinha, aí a gente não podia sentar na mesa, né, sozinho, aí a gente não podia sentar na mesa sozinho, ela colocava um pano de chão, ela dava uma colher pra cada um e todo mundo tinha que comer numa vasilha só a mesma comida.	10
Meu irmão	Aí depois meu irmão foi crescendo, meu irmão tem vinte e dois anos,	11
Meu irmão	Então, aí meu irmão começou a trabalhar, tudo, de pedreiro, o pessoal ia chamar ele que sabia que tava precisando	21
Meu irmão	Aí depois ele veio aqui prá cá prá SP, não, aí lá mesmo ele fez um monte de curso, fez vários cursos de eletricidade, parece, vários cursos, que a Prefeitura tava dando.	13
Meu irmão	Ele sempre ajudava. Aí ele começou a trabalhar com dezoito anos, e agora ele tá com vinte e dois...	12
Meu irmão	Aí depois esse meu irmão mais velho fez esses cursos aí ele veio para SP, aí aqui ele começou a mandar currículo, né? Mandou currículos nas firmas, em vários lugares. Aí ele conseguiu rapidinho um emprego, porque ele tinha cursos, né? Tinha o segundo colegial tudo, daí ele conseguiu rapidinho.	25
Babá/cuidar de criança	A primeira vez que eu fui babá, fui babá da minha sobrinha, a minha irmã trabalhava, e ela ficava comigo	21
Babá/cuidar de criança	eu fui babá da minha sobrinha de treze anos	51
Babá/cuidar de	Aí depois eu fui morar com minha irmã pra	54

criança	cuidar da minha sobrinha	
Babá/cuidar de criança	Aí eu fui crescendo, crescendo, aí eu fui trabalhando também né. Fui babá, em casa de família também	24
Babá/cuidar de criança	Entendo (*de criança*), eu cuidei dos dois filhos do meu primo, cuidei de um casal de uma enfermeira, cuidei, Quando vim pra SP, cuidei de uma menininha, cuidava da minha sobrinha, ainda cuidava de uma outra menininha que o pai era separado da mulher, e daí deixava comigo a menininha. Aí cuidei dela, da minha sobrinha, cuidei dessa outra minha sobrinha que tem treze anos, cuideiii..., nossa cuidei de tanta criança que eu nem lembro!	82
Babá/cuidar de criança	Porque assim, babá, eu sempre gosto de criança, até hoje, sempre gostei, já cuidei de, de... nossa, de tanta criança eu cuidei! Acho que umas.... Quase dez crianças!	81
Babá/cuidar de criança	Não, não, meu primeiro trabalho foi... eu era babá, comecei como babá e...	18
Aprendendo a fazer coisas	Ela saía e eu tinha que cozinhar arroz pro meu vô, aí tinha que varrer a casa, lavar o banheiro, aí eu fui aprendendo assim a fazer as coisas	47
Aprendendo a fazer coisas	É, daí ela me ensinou	51
Aprendendo a fazer coisas	Aí fui morar com ela, fazia comida, aprendi algumas coisas com ela.	46
Aprendendo a fazer coisas	Ela falava assim, como que era prá fazer, que era daquele jeito, pra eu ver o que ela fazia, que ela me ensinava	

família		
Trabalhando em casa de senhora/	Porque em casa de família cê faz tudo, eu fazia tudo prá ela...	16
Trabalhava	É, eu trabalhava de dia e à noite às vezes eu saía	28
Trabalhava	Aí eu fui crescendo, crescendo, aí eu fui trabalhando também né. Fui babá, em casa de família também	24
Trabalhava	Aí a gente foi crescendo e aí a gente tem que trabalhar prá ajudar ela	12
Trabalhava	Daí morei lá com ela, trabalhei na casa dela prá ela. Trabalhei não, ajudava assim né?	55
Trabalhava	R: Não, eu ajudava porque ela me dava as coisas, ela me dava, roupas, essas coisas, era ela comprava pra mim.	56
Trabalhava	Eu trabalho, mando dinheiro prá ela pelo banco.	71
Trabalhava	é esse meu patrão né, que eu tô trabalhando prá ele	24
Trabalhava	Mas se eu trabalho é porque eu quero dar alguma coisa pra minha mãe, eu quero ter as coisas, as minhas coisas.	76
Tirar musgo	Ah! Eu cheguei a tirar (risos)	32
Tirar musgo	É tipo uma graminha que faz uns cinco, quatro anos, é, por aí, que ela tira prá comprar as coisas sabe?	30
Tirar musgo	Aí ela começou a tirar aquele musgo do mato prá poder comprar as coisas, pagar as contas, tudo. Aí ela foi tirando...	31
Tirar musgo	,... faz uns cinco quatro anos que ela tira musgo, já ouviu falar em musgo?	30
Tirar musgo	“mãe, eu vou sumir nesse mato, eu vou sair correndo!” porque tinha hora que você não agüentava, tinha muito pernilongo, entrava pelos meu ouvidos, pela minha boca, não podia nem abrir a boca, eu ia toda encapuzada, só que mesmo assim não tinha nem como, né, fugir.	34
Tirar musgo	É porque o saco, é... Você enche um saco, vai pegando as plantas e colocando no saco e tem que carregar na cabeça. E eu andava no mato e eu caía, os pernilongos entravam na minha roupa. E teve uma época que eu fiquei alérgica a	80

	bichos, tem pernilongo, mosquito, butuca, tem um monte de bichos que tem no mato. Minha perna ficou toda cheia de bolhas, eu não podia nem andar. As duas, minha perna. Aí tive que ficar em casa, não saía, chorava, chorava! (risos)	
Tirar musgo	Eu chorava porque eu não conseguia andar! (risos) Era debaixo do pé, assim, sabe? Nas pernas, eu ainda tenho as marcas até hoje na minha perna!	

	minha mãe, a gente nunca teve nada novo, móveis novos, era tudo dado, tudo usado que as pessoas davam, não tinha nada novo, tudo usado mesmo.	
Trabalho em Pedrinhas	Porque lá não tem trabalho, não tem serviço.	30
Trabalho em Pedrinhas	prá serviço, emprego, não tem lá.	36
Trabalho em Pedrinhas	Ah, porque lá não tem..., lá só tem bar, só	36
Trabalho em Pedrinhas	Lá assim, prá homem tem, pedreiro,	36
Trabalho em Pedrinhas	aí prá eles já tem, né	36
Trabalho em Pedrinhas	Agora, prá mulher já é mais difícil	36
Era pequena e ser alguém	Ah, eu nunca pensei assim quando eu era pequena.	40
Era pequena e ser alguém	Quando eu era pequena eu nunca pensei assim de ser alguém na vida.	40
Era pequena e ser alguém	.Aí depois que eu fui amadurecendo que eu fui saber o que eu queria mesmo, porque quando eu era pequena eu não tinha a mínima idéia, eu queria brincar e mais nada!	40
Pensar em trabalhar e pensar em estudar	Ah, eu naquela época ainda não pensava, ainda não pensava assim em nada, em nada. Porque eu estudava assim, só pensava em estudar, em estudar.	57
Pensar em trabalhar e pensar em estudar	Porque antes eu não pensava em nada, só pensava em trabalhar, às vezes brincava ainda (risos).	57
Pensar em trabalhar e pensar em estudar	Acho que depois dos meus quinze anos que eu fui acordar mesmo, sabe assim? Na realidade mesmo. Aí que eu acordei e falei: “eu quero estudar, eu quero terminar meus estudos, eu quero fazer minha faculdade, eu quero fazer tudo”.	57
Pensar em trabalhar e pensar em estudar	Aí ele fez os cursos lá, um monte de coisas. Eu queria fazer também, né?	15

Pensar em trabalhar e pensar em estudar	Eu queria fazer, só que daí não dava, porque eu tava trabalhando com uma senhora, eu cuidava da casa dela, eu fazia tudo.	16

Eu sou... Eu faço...	Ah, eu nunca fiz nada de errado, assim, sabe? Nunca, nunca cometi nada errado.	67
Eu sou... Eu faço...	Só que eu nunca fiz nada de errado, nunca briguei com ninguém, nunca fui de briga.	67
Eu sou... Eu faço...	Prá ele faço tudo direitinho. Porque eu sou assim, eu gosto de fazer tudo correto, tudo certo. Não gosto de fazer nada errado. Porque eu sei que eu tô ganhando, né? Aí eu gosto de fazer.	76
Eu sou... Eu faço...	porque eu era assim, eu saía mais, eu era mais divertida, mais sei lá! Eu era... não bagunceira, eu sempre fui quieta, mas eu saía, eu não parava em casa prá ir prá todo lado!	27
Ajudar, dar ganhar	Às vezes eu ajudo mais ela, mais os outros, meus irmãos, dou presente pros meus irmãos, pras minhas primas, e eu falo assim: “e prá mim?”. Só que aí às vezes eu ganho, sabe?	76
Ajudar, dar ganhar	Eu dando assim pras pessoas, eu recebo, porque minha mãe sempre falava assim, sempre que você dando, você recebe.	76
Ajudar, dar ganhar	Aí eu sempre faço isso, eu dou, eu dou, eu dou (risos). Aí depois que eu vejo assim que eu não dou nada pra mim ai eu vou ganhando! (risos)	76
Ajudar, dar ganhar	É, sem eu pedir, daí eles dão, né? A minha tia às vezes assim, tem um presentinho! (risos) Não cooisas grandes assim, mas ela sempre me dá.	78

Pré-indicador	**Trecho**	**Pergunta**
Eu sou... Eu faço	Assim, eu sou uma pessoa legal, todo mundo gosta de mim, não tem ninguém que não gosta de mim.	86
Eu sou... Eu faço	É, não tem ninguém que não gosta de mim, todo mundo fala comigo	87
Eu sou... Eu trato	Todo mundo gosta de mim, desde a escola, desde que eu estudei assim, a vida inteira, até hoje, todo mundo gosta de mim, sempre gostaram. Gosto de tratar bem as pessoas, era isso que eu tava querendo dizer! Gosto de tratar bem as pessoas, os colegas, todo mundo, merece ser bem tratado, ninguém gosta de ser maltratado. Aí eu trato meus colegas assim, super bem, legal, sempre tento conversar com eles, dou atenção. Mas também tem uns	88

	meninos que gostam de encher o saco, aí já não dá.	
Impossibilidade de conciliar o trabalho e o estudo	Tiveram que trabalhar mais cedo e aí pararam de estudar! Porque se eles param de estudar por causa de um emprego, aí não tem como eles... Porque daí,..	89
Mudança de opinião: Trabalho e estudo conciliáveis	Mas tem como eles estudarem e trabalhar, só que eles preferem mais trabalhar do que estudar.	89
Mudança de opinião: Trabalho e estudo conciliáveis	eu acho que eles não dão valor muito à escola. Porque eles preferem mais trabalhar do que estudar. Tem muitos, muitos por aí que são assim, que prefere mais trabalhar do que estudar. Começa no 2º colegial, no 1º, aí pára. Tá na 8ª aí pára. Nunca termina assim, sabe? Então eu acho assim.	92
Mudança de opinião: Trabalho e estudo conciliáveis	Os pais até incentiva, assim, a estudar, porque os estudos é tudo, né, na vida de uma pessoa. Só que vai da cabeça de cada um, aí eles acha que trabalhar é melhor do que o estudo daí eles optem mais pro trabalho.	93
Trabalhar e estudar – a mesma importância para ela	Que nem eu, eu antigamente mais trabalhava do que estudava, quando morava com a minha vó! (risos) Aí agora não, já prefiro mais estudar e trabalhar, os dois juntos. Porque eu tendo os dois, aí eu acho melhor prá mim, porque daí no futuro, daí já sei o que eu vou fazer da minha vida, tenho meus estudos, trabalhando e já sei o que vou fazer com meu dinheiro. Eu penso assim!	93
Diferenças de escola pública e privada	Eu acho todas iguais. Os professores que ensinam as matérias dizem que são todas iguais. Não tem nada diferente assim.	94
Diferenças de escola pública e privada	Eu acho que sim, porque as matérias que o professor dá prá escola que é paga, são as matérias pros que não tem como pagar o colégio. Eu acho assim também.	95
Diferenças de escola pública	Mas o que penso, assim, o meu pensar é isso, porque teve um professor que conversou	96

e privada	comigo, que “ó, as matérias que eu vou dar prá vocês não são diferentes de outros estados no Brasil, são todas iguais, você vai fazer uma faculdade, vai cair aquela matéria que você já sabe, e o da que tá pagando também já sabe.”	
Faculdade particular e faculdade pública	Da paga e da que não é paga? Ah, eu nunca ouvi falar não. Mas assim, na minha opinião, eu acho que é tudo igual mesmo. Não tem nada que seja diferente assim.	97
Faculdade particular e faculdade pública	Ah, no qual é pago, se você pagar, você passa, já no que não é pago, agora já é difícil de passar, eu acho. Porque você tá pagando né, e eles tão vendo que eles tão recebendo, aí eles não ficam nem aí se você foi bem, se não foi. Agora aí quem não paga, aí já é bem difícil.	98
Faculdade particular e faculdade pública	É, a que não é paga, já é bem difícil.	99
EJA, professor e aluno	Eu até fico olhando pro pessoal conversando assim, só que eu fico na minha, fico mais quietinha, né? Eu não gosto de bagunça nem de fofoca. Conversar assim às vezes eu converso, mas conversar enquanto o professor tá passando lição, tá conversando, tá explicando tá conversando, todo o tempo, aí não é fácil!	104
EJA, professor e aluno	de qualquer coisa, qualquer coisinha que o professor fale que eles não gostem, aí eles começam a resmungar, falar baixo, tirar sarro. Em todas as escolas é assim.	101
EJA, professor e aluno	eu acho que é meio regular assim, não é nem bom e nem ruim. Porque tem alunos que tiram sarro do professor, fala deles baixinho, responde professor, que até tem professor que finge que nem escuta, né? Porque se der trela assim, aí o professor pode se sentir mal, né? Finge que nem escuta. Na minha opinião.	100
Alunos dormindo e professores	Eles falam que quem vem prá estudar, prá aprender, não vem prá dormir! (risos) Tem que vir prá estudar, prá aprender, não prá dormir. A	105

	escola não é lugar prá dormir, é lugar prá aprender, prá estudar, eles falam só isso.	
Alunos dormindo e professores	tá certo mesmo. Eles concordam com isso. Porque é verdade mesmo, a escola é um lugar que vem prá aprender e prá estudar, e não prá dormir!	107
Papel do trabalho	Do trabalho? O papel do trabalho é... Eu acho que o trabalho é tudo, porque sem o trabalho você não é nada. Se a pessoa tá trabalhando e precisa de comprar uma roupa, um sapato, precisa de ter tudo na vida, montar sua casa, fazer tudo, e precisa do trabalho, né? Depende do trabalho. Porque se não trabalhar não tem nada.	108
Papel do trabalho	Eu acho que quem tá sem trabalho é porque não conseguiu ainda. Eu acho.	109
Papel do trabalho	Aí a situação fica difícil, porque tem muita gente que passa fome, muita gente que rouba, muita gente que... sei lá, começa a morar na rua, porque não tem como pagar um casa, um aluguel, acontece muita coisa ruim na vida de uma pessoa que não tem emprego.	111
Esforço e papel do trabalho	Depende do esforço, de correr atrás, de batalhar. Se esperar só cair do céu não vai conseguir, né? Esperar só cair do céu aí também não dá certo! Tem que correr atrás, correr atrás, que só correndo atrás mesmo. Porque tem gente que fica parada, falando assim “ai, tô esperando serviço”. O emprego não vem até a pessoa. Você que tem que ir até o trabalho, até o emprego, o serviço.	110
Esforço e papel do trabalho	Eu acho que sim, porque quando a pessoa é bom assim, em tudo, a pessoa consegue tudo.	115
Bom profissional	O bom profissional é uma pessoa que faz tudo de bom assim, pelas pessoas.	116
Bom profissional	Assim, se eu fizer o bem prá você, prá outro, depois prá outros, eles tão vendo que eu tô fazendo o bem prá todo mundo.	117
Bom	É tentar ajudar, é falar assim, sempre que a	118

profissional	pessoa tiver precisando de alguma coisa ir lá tentar ajudar, fazer o máximo possível pela pessoa. Eu acho que é isso.	
Bom profissional	Eu acho que também depende de onde você vai trabalhar, né? Depende, porque tem muitos trabalhos que não dá valor praquilo que você tá fazendo. Que você tá fazendo tudo certo, tudo certinho, eles não dão valor, eles dão valor prá quem não tá fazendo, prá quem tá fazendo tudo de errado. Aí a pessoa dá valor.	120
Bom profissional	Eu acho que acontece isso porque às vezes a pessoa tá num serviço, e trabalha, trabalha e faz tudo certinho. Aí, sempre tem uma pessoa que fala assim: "Ah, ele tá fazendo tudo certinho, então eu acho que já não combina comigo, tem que fazer alguma coisa que não seje certinho"	121
Mãe fazia tudo certinho e trabalhos se acabaram	Teve uma época que ela começou a tomar contar de... não lembro se eram 4 ou 5 casa. Ela cuidava, né? Dessas cinco casas, aí ela fazia tudo certinho, e aos poucos foi se acabando..., por causa de outras pessoas. Outras pessoas falavam dela, tudo, aí ela foi se acabando e ela fazia tudo certinho. Aí teve uma época que acabou tudo, agora já não tem mais nada. Eu acho que é assim, eu penso assim.	123
	Que foi aquilo que aconteceu, que ela tomava conta de um monte de casa, e por causa de uma, duas pessoas, ela foi..., as casas assim, foi sumindo dela. Assim, era um emprego que ela tinha, um trabalho que ela trabalhava e aí foi sumindo. Foi um imprevisto que aconteceu que ela nem imaginava acontecer.	127
Profissional reconhecido: ser professora e ser advogada	É, eu acho que é, bastante. Depende do jeito que ele ensina, do jeito que ele trata assim os alunos, ele é bem reconhecido	130
Profissional reconhecido: ser professora e ser advogada	Ah, daí depende da cabeça de cada um, né? Falo assim, por exemplo, se eu quero ser professora, e eu falar prá minha irmã que eu quero ser professora, aí ela fala assim: "ah, é muito bom, sendo professora pelo menos você ensina os alunos, ensina o que é bom" e você tá gostando de fazer o que é, o que é, ensinar, né?	131

	Eu acho que é assim.	
Profissional reconhecido: ser professora e ser advogada	Eu acho que ela vai achar melhor ser advogada. Porque.... éé..., porque eu gosto de defender as pessoas, eu gosto de defender assim, a família, gosto de defender meus amigos.	134 e 135
Situação em que defendeu	Ah, foi quando a minha prima, sobrinha da minha mãe, brigou com ela. Que eu tive que ficar do lado da minha mãe, né? Sempre do lado...Mesmo ela sendo minha prima, eu tinha que defender minha mãe. Mesmo se fosse com ela, se acontecesse alguma coisa com ela, eu ia tá do lado dela. Porque eu gosto de defender as pessoas.	136 e 137
Situação em que defendeu	Que ela tava errada, de ter feito aquilo, e... que não era prá ela ter feito aquilo, ..., porque era parente, tudo. E parente não se faz isso! Nunca que pode fazer isso com parente! Daí ela fez, aí eu ficava mais do lado da minha mãe!	141
Experiências em colégios	eu estudei lá na Vila Gustavo, aí eu estudei no Narbaldo Fronte, não sei se você já ouviu falar, lá em Santana, eu estudei no Franklin... É, no Franklin, no Narbaldo Fronte, lá na Vila Gustavo, a outra foi lá perto de Santana, lá na Av. Conceição. Aí foi lá em Ilha Comprida, em dois, em três colégios, lá em Pedrinhas, num colégio, e lá em Ilha Comprida, em outro colégio.	129
Experiências em colégios	Eu acho que estudei em cinco colégios, cinco ou seis mais ou menos. Por isso que eu falei prá você dos professores, dos alunos, que as matérias são todas iguais. Eu estudei em bastante colégio. Aí deu prá perceber, assim, como que são os professores, os alunos.	129
Meios de comunicação	Eu acho que fornece, porque os meios... a televisão, o rádio, o computador, essas coisas, tudo é bom! Porque através dele que a pessoa aprende tudo, através dele que a pessoa sabe de tudo, o que tá acontecendo no mundo todo, o que tá acontecendo, a pessoa nem tá sabendo agora e já tá acontecendo, mas tem gente da minha família que já tá sabendo. Aí eu acho que sim!	144

Programas de Televisão	Mais televisão. Eu adoro assistir Jornal Nacional, Fantástico, Globo Repórter, e às vezes, novela! (risos)	145 e 146
Programas de Televisão	Mas o que eu mais gosto assim, é assistir Jornal Nacional, Fantástico. Sempre quando eu não saio dia de Sábado e Domingo, eu sempre assisto. Dia de Sexta, às vezes, sempre passa.	147
Saber sobre tudo no mundo	Ah, eu gosto de saber sobre tudo, sobre o mundo inteiro, o que acontece. De futebol, não gosto muito, porque, eu não gosto muito. Quando é futebol, nossa, eu até viro prá fazer alguma coisa. Mas quando é alguma coisa interessante e daí eu já começo a assistir.	148
TV fala sobre	Hoje, quando eu assisti, era uma hora, uma e quinze: o Jornal Nacional (?) e meio-dia e quinze o SPTV. Eu não lembro assim muita coisa, mas falava sobre avião, sobre os aviões que tinha caído.	149
TV fala sobre	Sobre o ... Filipe que ganhou, da Fórmula 1, falava sobre... falava sobre o que que é?, ah, falava sobre um monte de coisa! Eu assisti tanto que nem sei, não me lembro! Quando eu lembrar eu te falo!	150
Esforço e passar no vestibular	Eu acho que depende do esforço de cada um.	158
Esforço e passar no vestibular	Não, acho que depende do esforço. Se eu passar de ano, prá eu passar no vestibular, eu tenho que me esforçar.	159
Esforço e passar no vestibular	Se eu tô pagando prá fazer um vestibular, eu tenho que me esforçar. Agora, mesmo que eu não esteje pagando, eu tenho que me esforçar do mesmo jeito.	160
Esforço e passar no vestibular	Tem, tem que se esforçar muito. Porque se a pessoa for lá, fazer, não se esforçar naquilo que cê tá querendo aprender e chegar até o fim, eu acho que não, não vale a pena se esforçar, tem uns que pensam assim né,	161 16m s5585(t)-2.1643439(,)(t34607
Fazer faculdade e salário	Ele fez o c 5da s5585(t)-2.1643439(,)-2.16858(p)-4.33117(a)-4..z4.33117R51á2.326]TJ T*[(s558	

	acho que não. Porque tem pessoas que estudam lá junto com ele que fez faculdade e tudo e ganha o mesmo que ele, então eu acho que não. Quem fez faculdade, tá fazendo ainda e ganha o mesmo salário que ele.	
Presidente e população	Eu acho que se o governo, o presidente, construísse casa prá todo mundo, desse emprego prá todo mundo, ninguém ficava na rua, passando fome e dormindo na rua.	166
Presidente e população	Porque... eu acho que ele não fez agora porque ele não quis! Porque ele tem o dinheiro prá fazer isso. Ele tem o dinheiro. Agora, se eles não fizeram até agora é porque eles não quiseram fazer, porque eles acham que o país é um país normal, eu não acho que o Brasil é um país normal! Com tanta gente que mora na rua, não tem o que comer, eu acho que não é um país normal. Porque se o governo, o presidente, pensasse nessas pessoas, eu acho que ninguém passava fome. Todo mundo tinha o direito de viver uma vida normal.	168
Batalhar e ricos	Que nem os ricos, os ricos eles tem dinheiro... Porque eles batalharam prá chegar onde eles chegaram.	168 e 169
Batalhar e ricos	Todos. Eu penso assim! (risos) Porque muitos foram pobres, moraram..., passavam noites e noites sem dormir, prá chegar onde chegaram.	170
Batalhar e o patrão	Ahã, ele era pobre, ele não tinha quase nada, assim, aí ele batalhou, batalhou, batalhou. Ele falou até que colocava o pé na água fria prá ficar noites e noites sem dormir, né, quando ele via assim que tava dormindo, ele colocava o pé na bacia da água fria prá acordar.	172
Batalhar e o patrão	Prá estudar, estudar, estudar. Prá poder trabalhar no outro dia, que à noite ele estudava, de dia trabalhava. Até ele chegar onde chegou.	173
Batalhar e o patrão	Ele é juiz, e ele aposentou. Ele tá aposentado agora. Porque eu penso assim, né, e é um exemplo que eu tô falando.	174
Patrão dela e da mãe	Aí a minha mãe começava a tirar, mas depois ela conseguiu um serviço numa casa de família, numa casa de turista que é esse meu patrão né, que eu tô trabalhando prá ele, aí ele deu a casa	24

	dele prá minha mãe trabalhar, que ele tem uma casa lá, aí minha mãe começou a trabalhar.	
Patrão dela e da mãe	É, no que eu tô trabalhando ainda, né? Eu trabalho com um juiz e..., nossa ele é super legal! A minha mãe trabalhou pra ele, lembra que eu falei?	74
Patrão dela e da mãe	Então, minha mãe trabalhou pra ele lá, ai não deu certo, tudo. Aí agora no feriado que eu fui, ai ele pegou e deu a chave pra ela, prá ela continuar trabalhando lá. Só que não sei como que vai ser.	75
Guerra, destruição e família	É aqui no Brasil...., assim, pessoas que jogam boomba, que querem... Isso, que querem destruir a vida de uma família, por exemplo, aqueles que trabalhavam na cadeia, aqueles, como é que é o nome? Trabalhavam na penitenciária, os guardas lá?	176 e 177
Guerra, destruição e família	E eles trabalhavam prá dar proteção prá família, e eles tavam ganhando daquilo. E eu acho que..., que se fosse cada um que fizesse isso, a gente assim de guerra... Porque prá mim isso é uma guerra. É uma revolução! (risos) Aí eu acho que se não fosse assim, acho que todo mundo vivia feliz, não tinha nada assim de um judiar do outro, maltratar o outro...	177
Condições dos presos	Porque eles ficam revoltados, assim, eles se revoltam, eles não querem viver presos, dentro de uma prisão, dentro de uma cadeia. Eles não querem viver presos.	178
Condições dos presos	eu acho que lá dentro, assim, na minha opinião, assim, eu acho que lá dentro onde eles vivem, eles tem tudo. Assim, comem, dormem, não trabalham, não fazem nada.	179
Drogas e vida da pessoa	Eu acho que é usar droga. Ela começou a usar droga, a droga acaba com a vida da pessoa. Destrói, a droga mexe com o cérebro da pessoa, com a mente da pessoa. A pessoa fica transformada, aí acontece muitas coisas com as pessoas. Aí muitas pessoas vai usando, aí vai acabando com as outras pessoas, com a vida de outras pessoas que não tem nada a ver com ele.	180
Drogas e dinheiro	Eu acho que tem família de rico também que usa drogas.	181

Drogas e dinheiro	Porque eles tem muito dinheiro prá pagar! (risos) Prá pagar prá não ser preso, prá não ficar preso, e fazem tratamento, né, também. Agora os pobres já não, usam droga e moram na rua, não querem cuidar de outras pessoas também, eu penso assim, né.	182 e 183
Família e migração	A família toda? Ainda não conheço, ainda não conheço. Que nem, a minha família, ainda não veio quase todos, ainda mora lá minha mãe né, litoral sul, né, sudeste, aí, mora minha mãe, meus irmãos, meus tios. Porque aqui, assim, tenho tia, irmãos também.	184
Família e migração	tá um tanto prá lá e um tanto prá cá. Eu acho que as famílias assim, não querem sair todas de um lugar, eles querem sempre permanecer onde eles nasceram, cresceram, e sempre voltam, que nem eu! (risos)	185
Família e migração	É, por causa mais do emprego, trabalho.	186

11. ANEXO III - TABELA DE PROCURA POR ALFABETIZAÇÃO

ANALFABETISMO NO BRASIL E POR REGIÕES

Brasil e Regiões	**%**
Brasil	14,7
Região Norte Urbana	11,6
Região Nordeste	28,7
Região Sudeste	8,7
Região Sul	8,9
Região Centro-Oeste	11,6
Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – 1996 RJ – IBGE v. 8 1998	

12. ANEXO IV - LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(D.O.U., 23 de dezembro de 1996 - 1 - Página 27839)

SEÇÃO V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as caraclísticas do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

13. ANEXO V – DELIBERAÇÃO CEE Nº 09/2000

Conselho Estadual de Educação de São Paulo

DELIBERAÇÃO CEE Nº 09/2000

Estabelece diretrizes para a implementação, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, dos cursos de educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público.

O Conselho Estadual de Educação no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei Estadual nº 10.403/71 e no artigo 37 da Lei Federal nº 9.394/96 e tendo em vista a aprovação da Indicação CEE nº 11/2000, DELIBERA:

Artigo 1º - Os cursos de educação de jovens e adultos, indicados no artigo 37 da Lei Federal nº 9.394/96, referentes ao ensino

parte diversificada do currículo.

Artigo 4º - Os cursos de educação de jovens e adultos atenderão, no que couber, ao disposto nas Seções I, III e IV do Capítulo II da Lei Federal nº 9.394/96.

Artigo 5º - Os cursos de educação de jovens e adultos serão organizados em dois níveis, correspondentes, respectivamente, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Artigo 6º - Os cursos de educação de jovens e adultos correspondentes aos quatro primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental terão organização, duração, estrutura e certificação definidas pelas próprias instituições ou organizações que os ministrarem.

Artigo 7º - Os cursos presenciais correspondentes aos quatro últimos anos do ensino fundamental terão a duração mínima de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar, sendo que a idade mínima para a matrícula inicial será de 14 anos completos.

Parágrafo Único - No caso de alunos classificados ou reclassificados, bem como dos que tiveram acelerada sua aprendizagem, a idade para conclusão do curso será, todavia, de 15 anos completos, no mínimo.

Artigo 8º - Os cursos presenciais correspondentes ao ensino médio terão a duração mínima de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar, sendo que a idade mínima para a matrícula inicial será de 17 anos completos.

Parágrafo Único - No caso de alunos classificados ou reclassificados, bem como dos que tiveram acelerada sua aprendizagem, a idade para conclusão do curso será, todavia, de 18 anos completos, no mínimo.

Artigo 9º - As instituições que oferecem cursos presenciais de educação de jovens e adultos, instalados ou autorizados pelo poder público, realizarão as avaliações previstas nos respectivos planos e certificarão os estudos completados.

Artigo 10 - Os alunos matriculados em cursos de jovens e adultos em data anterior à homologação da presente Deliberação, terão direito de concluir seu curso nos termos da Deliberação CEE nº 17/97.

Artigo 11 - Os cursos de educação de jovens e adultos a distância ou individualizados com presença flexível obedecem, adicionalmente, a normas específicas.

Parágrafo Único - Enquanto não houver manifestação deste Conselho sobre os exames previstos na Resolução CNE nº 01/2000, os cursos aprovados até a data da homologação da presente Deliberação, poderão realizar a avaliação de seus alunos nos termos aprovados em seu projeto pedagógico.

Artigo 12 - Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, após devidamente homologada, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente as da Deliberação CEE nº 17/97.
DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.
O Conselheiro José Mário Pires Azanha declarou-se i

necessidade educacionais. Salienta que é através da Educação de Jovens e Adultos que se podem criar oportunidades para que essa população supra sua defasagem escolar. Para que essa modalidade de educação, no entanto, possa estar consoante com as necessidades dessa população, deve-se considerar, em sua organização, que vivemos em uma época marcada por aceleradas transformações dos processos econômicos, culturais e políticos que determinam novas exigências para que os indivíduos possam participar dos bens e conhecimentos, exercer a cidadania e integrar-se na vida produtiva. Deve ser considerado, também, que se destina a uma população, que freqüentemente já vem assumindo compromissos profissionais e familiares. Não se trata, portanto, de prover essa clientela apenas com os conteúdos previstos para o nível de ensino em que ela retoma sua escolarização, mas sim de procurar desenvolver nesses jovens e adultos, de forma integral, competências necessárias à sua inserção nas diferentes dimensões da vida social. (grifos nossos)

O mesmo estudo historia que o ensino público, voltado para a população sem escolaridade ou dela excluída, teve como marco a "Campanha Nacional de Educação de Adultos", deflagrada em 1947 pelo Governo Federal. O Estado e os municípios de São Paulo se integraram a esse movimento. Nos bairros da Capital e no interior, surgiram os cursos populares noturnos, que funcionavam nos Grupos Escolares e eram regidos por professores remunerados e voluntários. Em conseqüência do crescimento rápido dos cursos, foi criado e estruturado, de acordo com a Lei Estadual n° 76, de 23 de fevereiro de 1948, o Serviço de Educação de Adultos - SEA, que manteve em todo o Estado classes noturnas.

Prossegue, informando que, com o advento da Lei Federal n° 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi transferida para os governos estaduais e municipais a incumbência da organização e execução dos serviços educativos. Essa lei dispôs que, para os que iniciassem o ensino primário após a idade de 7 anos, poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Manteve o tradicional exame de madureza, fixando em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de "Madureza Ginasial" e de "Madureza Colegial". Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n° 709/69. Foi mantido o controle (aferição) fora do processo, sendo que escolas privadas obtiveram, da autoridade competente (então federal), credenciais para realizar o exame e expedir o certificado.

São Paulo deu continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo, fazendo adaptações necessárias para o cumprimento do novo dispositivo legal. Os cursos supletivos ministrados nas chamadas Escolas Noturnas se limitavam às quatro primeiras séries do

ensino de 1° grau e se destinavam aos maiores de 14 anos, sendo mantidos pelo Poder Público. Quanto aos exames de madureza, em 1969, passaram a ser organizados pelo sistema estadual de ensino. As normas para sua elaboração (Resolução CEE n° 37/67) determinavam que "deveriam ser realizados simultaneamente, em duas épocas, no decorrer do ano, em Estabelecimentos de Ensino Secundário mantidos pelo Estado, indicados anualmente pela Secretaria da Educação". Em 1969, São Paulo realizava o seu primeiro exame de madureza unificado, com um total de 10.372 candidatos inscritos.

No mesmo ano, a Fundação Padre Anchieta - Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativa, iniciava suas experiências no campo da educação, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. O seu primeiro trabalho nessa área foi com o "Curso de Madureza Ginasial" que prestou relevante serviço na preparação dos candidatos que desejavam se submeter aos exames e não tinham condições de freqüentar ou pagar um curso preparatório. Assim, antes mesmo da vigência da Lei Federal n° 5.692/71, São Paulo já vinha utilizando tanto meios formais quanto informais de educação de jovens e adultos.

Em 1969, devido ao crescimento da demanda por cursos de 1ª à 4ª série, a Secretaria Estadual de Educação criou, em substituição ao SEA, o Serviço de Educação Supletiva - SES - (Decreto Estadual n° 52.324/69), subordinado à Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Básico. Em 1971, para dar atendimento à parte referente aos exames supletivos, instituiu-se, na Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal, uma Equipe Técnica encarregada da planificação, coordenação e supervisão dos exames unificados. Posteriormente, em 1976, foi criado o Serviço de Ensino Supletivo e o Serviço de Exames Supletivos (Decreto Estadual n° 7.510/76). O primeiro, com a finalidade de orientar cursos supletivos, ficou ligado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE; o segundo, responsável pela organização de exames supletivos de educação geral e profissionalizante, ficou ligado ao Departamento de Recursos Humanos da mesma Secretaria. Esta estrutura perdura até hoje.

Em 11 de agosto de 1971, havia sido promulgada a Lei Federal n° 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus. No capítulo IV da referida Lei situava-se o ensino supletivo, com a finalidade de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria; de proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Dispunha que o ensino supletivo abrangia cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através da Deliberação CEE nº 30/72, baixou as normas gerais para o ensino supletivo no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Esta Deliberação teve uma duração muito curta, de apenas um ano. Em novembro de 1973, foi baixada uma nova Deliberação, de nº 14/73, também estabelecendo normas gerais para o ensino supletivo. Entre outras alterações, trouxe a das idades mínimas dos alunos, elevando de 18 para 19 anos a idade para matrícula na Suplência de 2º grau e baixando de 16 para 14 anos, para matrícula na Suplência II do 1º grau (a anterior, nº 30/72, só permitia aos alunos de 14 anos se freqüentassem curso de qualificação ou de aprendizagem, ou se já estivessem integrados no trabalho). Fixou as durações de cada etapa da suplência: 2 anos ou 4 semestres para a Suplência II e 1 ano e meio ou 3 semestres para a Suplência de 2º grau. Conferiu às escolas a avaliação do aproveitamento. Nova Deliberação, a de nº 19/82, revogou-a, igualmente estabelecendo normas gerais para este ensino. Manteve as mesmas idades mínimas, mas elevou a duração da Suplência de 2º grau para 2 anos ou 4 semestres. Quanto à avaliação, além de mantê-la no processo, a cargo das escolas, acresceu a necessidade de aprovação em exames supletivos especiais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Matemática.
Essa Deliberação foi revogada pela Deliberação CEE nº 23/83, a qual renovou as normas gerais para o ensino supletivo no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Previa cursos e exames e abrangia desde a alfabetização, até a formação profissional, passando pelo ensino dos conteúdos mínimos previstos em lei para o ensino regular. Manteve as idades mínimas para matrícula, de 14 anos para a Suplência II de 1º grau, e de 19 anos para a Suplência de 2º grau. Manteve, também, a duração de 2 anos/4 semestres para cada uma delas. Previa, ainda, a realização de experiências pedagógicas, a avaliação no processo pelas escolas, em todos os níveis e disciplinas, o aproveitamento de estudos, a certificação, a oferta de cursos de qualificação profissional, a adoção do sistema modular de formação profissional, o regime de entrosagem e de intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, inclusive empresas. O curso deveria ter estrutura, duração e regime escolar que se ajustasse às suas finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destinasse. Quanto ao pessoal docente deveria ter preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino.
Permaneceu em vigor até 1997, já na vigência da Lei Federal nº 9.394/96 - LDB, que estabelece as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB consagra a Seção V de seu Capítulo II (da Educação Básica), especificamente à Educação de Jovens e Adultos.
Com a competência atribuída por esta Lei a cada sistema de ensino, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo regulamentou

a matéria pela Deliberação CEE n° 17/97 (com redação modificada pela Deliberação CEE n° 20/97). É esta a regulamentação até agora em vigor para o sistema de ensino do Estado de São Paulo.

A Deliberação CEE nº 17/97, proposta pela Indicação CEE nº 16/97, dispõe sobre aspectos operacionais relativos aos cursos e exames supletivos, frente à Lei Federal nº 9.394/96. A Indicação já salientava que a questão comportava reflexões e estudos, acenando, portanto, com a volta ao assunto em nova oportunidade. Esta, surge agora, pois recentemente, em 10-05-2000, a Câmara de Educação Básica - CEB, do Conselho Nacional de Educação - CNE, aprovou o Parecer nº. 11/2000, relatado pelo eminente Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, homologada pelo Sr. Ministro da Educação em 05-7-2000, que resultou na Resolução CEB/CNE nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
O referido Parecer trata exaustiva e amplamente da matéria. Apresenta os fundamentos e funções da Educação de Jovens e Adultos - EJA, suas bases legais, as diretrizes para essa educação, recuperando sua evolução histórico-legislativa no país, e detendo-se na legislação vigente, tendo como marco a Constituição Federal e a LDB. Apresenta, ainda, o estado atual da EJA no país, distinguindo cursos de educação de jovens e adultos dos exames supletivos, e as possibilidades pedagógicas que, flexivelmente, a LDB permite e encoraja. Outras questões são tratadas, como a peculiaridade de cursos a distância e no exterior, bem como de cursos semi-presenciais, as bases históricas da EJA no Brasil, as iniciativas públicas e privadas, os indicadores estatísticos e a importantíssima questão da formação docente.
Este Parecer é de grande riqueza, constituindo-se em referência e subsídio indispensáveis à compreensão e ao eqüacionamento da oferta de oportunidades educacionais à população constituída pelos jovens e adultos de todas as idades e condições.
A Comissão Especial deste CEE, constituída para atualizar as normas do sistema estadual de ensino referentes à matéria, considerou tanto os mencionados Parecer e Resolução da CEB/CNE, quanto a Deliberação CEE nº 17/97 e a experiência vivida no Estado pelas redes públicas estadual e municipais e pelas organizações privadas e não governamentais, para propor a regulamentação dos cursos de educação de jovens e adultos. Ateve-se tão somente aos cursos, deixando para breve oportunidade a regulamentação dos exames supletivos, tanto os destinados aos interessados não vinculados a cursos de educação de jovens e adultos instalados ou autorizados pelo poder público, como os destinados a alunos de cursos a distância e semi-presenciais, exames estes instituídos pela Resolução CEB/CNE nº 01/2000.
Nesse sentido, apresenta projeto de Deliberação que procura, com brevidade e objetividade, estabelecer as diretrizes para a

implementação, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, dos cursos de educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público, tendo como referência subjacente os pressupostos sociais, econômicos, legais e educacionais de tão importante modalidade de educação.

São Paulo, 11 de outubro de 2000.

a)Cons. Bahij Amin Aur

Relator

a)Cons. Francisco José Carbonari

Relator

a)Consª Sonia Teresinha de Sousa Penin

Relatora

DECISÃO DAS CÂMARAS

As Câmaras de Ensino Fundamental e Médio adotam como sua, a Indicação da Comissão Especial. Presentes os Conselheiros: Ana Maria de Oliveira Mantovani, André Alvino Guimarães Caetano, Francisco José Carbonari, Mauro de Salles Aguiar, Sonia Teresinha de Sousa Penin, Suzana Guimarães Tripoli, Rute Maria Pozzi Casati, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Sala de Câmara de Ensino Fundamental, em 18 de outubro de 2000.

a) Consª Vera Maria Nigro de Souza Placco

Vice-Presidente em exercício da Presidência da CEF

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala "Carlos Pasquale", em 1º de novembro de 2.000.

ARTHUR FONSECA FILHO

Presidente

Homologada por Res. SE de 29/11/2000, publ. no DOE em 30/11/2000, Seção I, pág. 18.

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