

SÔNIA DA CUNHA URT

UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DO SIGNIFICADO
DO TRABALHO PARA OS JOVENS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS
1992

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por **SÔNIA
DA CUNHA URT** e aprovada pela
Comissão Julgadora em

.....24/03/92.....

Data: 24 de março de 1992

Assinatura: Fluorêncio

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO** na Área de Concentração: **PSICOLOGIA EDUCACIONAL** à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof. Dra. **MARIA INÊS FINI**.

COMISSÃO JULGADORA:

Henrique

Moisés André

Luiz

Aguiar

Carlos

"... O real não está na saída nem na chegada! ele se dispõe para a gente é no meio da travessia".

(João Guimarães Rosa)

Aos meus pais, **Antônio** e **Ludy**,
presenças sempre marcantes na minha
memória e na minha vida.

Ao **Plínio**, presença intensa e
inteira na minha vida e neste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta tese não representa unicamente o cumprimento de uma exigência acadêmica, ela se reveste para mim de duplo valor: é o resultado do esforço e da busca por um crescimento intelectual e afetivo, em que vínculos e amizades foram fortalecidos e novos laços estabelecidos. Na produção desta tese de doutorado muitas pessoas, direta ou indiretamente, facilitaram a minha travessia. Devo a elas o que este trabalho apresentar de positivo.

À Professora Dra. Maria Inês Fini, meu agradecimento especial pela orientação segura e pelo apoio e incentivo intelectual e afetivo que tornou possível a realização deste trabalho.

Aos professores Dr. Fermino Fernandes Sisto, Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini e Dr. Carlos Vidal França pelas rigorosas observações na realização do exame de qualificação, que se converteram em uma grande ajuda para a versão final deste trabalho, aliadas a um tratamento de respeito e amizade.

À professora Dra. Marli E. D. A. André, que acompanha minha trajetória acadêmica desde a realização do mestrado, pela confiança e pelo inestimável apoio.

Ao Plínio, amor, amigo e companheiro, que não mediu esforços para que este trabalho pudesse ser realizado, participando efetiva e incansavelmente de todos os momentos desta produção, dividindo comigo as minhas angústias, ansiedade, cansaço e alegrias.

À Liana, Adélia, Eleusa, Elcia e Anésia pelas trocas efetuadas e pela amizade.

À Marieta Urt, pela colaboração na tradução de textos e revisão deste trabalho e, principalmente, pela afetividade que nos une.

Aos meus alunos da UFMS pela participação que tiveram neste trabalho.

A todos os jovens entrevistados por terem me ensinado que na compreensão e superação das diferenças podemos encontrar a unidade.

Ao coordenador e funcionários da "Casa Dom Bosco" pela atenção e confiança.

Aos professores e colegas do Departamento de Psicologia Educacional da Unicamp e à secretária da pós-graduação, Nadir, pelo apoio recebido.

À UFMS, especialmente aos colegas do Departamento de Ciências Humanas pela cooperação e compreensão durante o período de afastamento parcial.

À UFPE, especialmente ao Pró-Reitor, Yoni Sampaio, pela colaboração em uma parte da confecção desta tese.

Aos colegas do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, da UFPE, pelo apoio e compreensão das minhas "ausências", em especial agradeço a colaboração do professor Yves de Mapeau na versão, para o francês, do resumo desta tese.

À Ramona pela ajuda na transcrição das fitas e na divisão dos trabalhos domésticos.

À **Germana**, **Plínio** e **Raquel**, por terem compreendido e respeitado esse período de trabalho e pelos "espaços" que não puderam ocupar durante essa produção.

Ao **Adilson**, **Ricardo**, **André** e **Bárbara** pela digitação tão responsável deste trabalho, e ao **Cunha** e **Carlos** pelos serviços de gráfica.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do significado psicossocial do trabalho para os jovens, tomando por referencial a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano. Através deste referencial resgata-se a evolução histórica e o significado social e psicológico do trabalho e discute-se a questão da constituição da juventude, relativizando a sua concepção ao considerá-la de uma forma concreta e histórica e não mais como uma manifestação única, universal e abstrata. Para sustentar a análise do significado psicossocial do trabalho para os jovens e poder compreender suas manifestações e concepções elegeu-se como referencial as noções de representação social e cotidianidade.

Este estudo pretende recolocar a problemática dos jovens e de como o trabalho se reveste para eles, sob a ótica de sua realidade concreta e histórica, evidenciando as semelhanças e diferenças nas suas representações e atribuições dadas ao significado do trabalho. Para tanto, realizei entrevistas com 80 jovens de 13 a 18 anos de idade, distribuídos em quatro grupos, a saber, jovens estudantes; estudantes e trabalhadores; trabalhadores e os "excluídos" do mundo do trabalho e da escola.

Para compreender as dificuldades, as inquietações e contradições dos jovens que se manifestaram em suas representações acerca do trabalho, tive que recolocá-los em seu contexto cotidiano, a fim de captar o que vivem e pensam sobre

família, lazer, amizade, sexualidade, política, religião e, principalmente, sobre a escola.

As análises permitiram evidenciar que o significado do trabalho para a maioria dos jovens assume a conotação de Dever/Necessidade. O trabalho aparece designando instrumento para a sobrevivência e para o sustento, superando a visão positiva de trabalho como valor para a realização pessoal.

Considerando o objetivo que norteou a execução deste trabalho, conclui-se que não existe uma única categoria de jovens; há, sim, jovens com condições objetivas de vida diferentes, refletindo essas diferenças em seu psiquismo. As diferenças e semelhanças ficaram evidenciadas quando foi confrontado o seu cotidiano e apresentado o significado que o trabalho assume para os jovens. Não se pode dizer que os jovens entrevistados possuem uma concepção homogênea de trabalho; ao contrário, as diferenças, em número mais significativo e relevante que as semelhanças, parecem indicar que as condições objetivas de vida - no cotidiano, na família e na escola - manifestam diferenças no significado que os jovens atribuem ao trabalho, e que se refletem de maneira diferente no seu desenvolvimento enquanto totalidade concreta.

SUMMARY

This study presents an analysis of the psycho-social meaning youngs give to work, on the grounds of a social-historical view of the human psyche evolution. Through that it is possible to restore the historical evolution and the social and psychological meaning of work, while discussing the question of the youngs constitution, which makes relative their idea of work when considering it under a concrete and historical point of view and not as a universal, abstract and sole meaning. In order to sustain that analysis of the psycho-social meaning of work given by youngs and be able to understand their expressions and conceptions, we have chosen, as reference, the notions on "Social Representation" and "Quotidianity" theories.

This study intends to show the question of youngs and their idea of Work under the view of their concrete and historical reality, emphasizing the similarities and differences of their representations and attributes imputed to the work meaning. With that purpose 80 interviews have been carried out with youngs between 13 and 18 years old, distributed in 4 groups - people who only study; people who study and work; people who only work; and people who are "excluded" from both work and school.

To understand the troubles, uncertainties and contradictions of the youngs, which were expressed in their views of work, it was necessary to place them into their daily context where it would be easier to grasp their feelings on family,

entertainment, sexuality, friendship politics, religion and, mainly, on school.

A scrutiny of the interviews has shown that, work, for most of the young interviewed has a connotation with duty/obligation. Work is defined as an instrument for surviving, for earn a living, lacking the positive view of work as a value for personal fulfillment.

Bearing in mind the purpose which directed the development of this study it has been concluded that there isn't only one kind of youngs, but youngs of different real life conditions, which are reflected on their psyche. The differences and similarities are evident when the different young people daily lives are compared and the respectively different ideas of Work expressed. Thus, one cannot say that the 80 youngs interviewed have all of them the same conception of work; on the contrary, the differences, more significant in number than the similarities, seem to indicate that the real conditions of life - in the day-to-day activities, in the family and at school - represent the differences in the that the youngs make of Work, which have an influence on their development while a concrete totality.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente une analyse de la signification psychosociale du travail chez les jeunes, en prenant comme référence la perspective socio-historique du développement du psychisme humain. Par le biais de cette référence on a considéré l'évolution historique ainsi que la portée sociale et psychologique du travail et on a discuté la question des formes d'existence de la jeunesse, en la considérant de façon concrète et historique et non pas comme une manifestation unique, universelle et abstraite. Pour mettre en évidence l'analyse de la signification psychosociale du travail pour les jeunes et pour pouvoir comprendre leurs manifestations et conceptions, on a choisi comme point de repère les notions de représentation sociale et de sens du quotidien.

Cette étude prétend aborder le problème des jeunes et ce que signifie le travail pour eux, sous l'angle de leur réalité concrète et historique, en mettant en évidence les ressemblances et différences qu'ils manifestent dans les représentations et les attributions données au sens du travail. Pour cela ont été réalisées des entrevues avec quatre-vingt jeunes de treize à dix-huit ans, divisés en quatre groupes, à savoir: jeunes étudiants; étudiants et travailleurs; travailleurs; "exclus" du monde du travail et de l'école.

Pour comprendre les difficultés, les inquiétudes et les contradictions des jeunes qui se sont exprimés au sujet du travail, on a pris soin de les situer dans leur contexte

quotidien afin de saisir ce qu'ils vivent et pensent sur la famille, les loisirs, l'amitié, la sexualité, la politique, la religion et principalement sur l'école.

Les analyses ont permis de mettre en évidence que la signification du travail pour la majorité des jeunes revêt le sens du devoir/nécessité. Le travail apparaît comme un instrument qui permet de survivre ou de vivre plus à l'aise, par contre l'idée qu'il peut contribuer à la réalisation personnelle est laissée à l'arrière plan.

En considérant l'objectif qui a été le "fil conducteur" de cette étude, on peut conclure qu'il n'existe pas qu'une seule catégorie de jeunes, mais au contraire des jeunes avec des conditions objectives de vie qui sont différentes et qui impriment ces différences dans leur psychisme. Les différences et ressemblances se sont clairement révélées quand on a mis en parallèle le quotidien des jeunes et quand on a mis en évidence la signification que le travail représente pour eux. Il n'est pas possible d'affirmer que les jeunes qui ont été interviewés possèdent une conception homogène du travail; au contraire, les différences, plus nombreuses et plus significatives que les ressemblances, semblent indiquer que les conditions objectives de vie - dans le quotidien, dans la famille et à l'école - expriment les concepts différents que les jeunes donnent au travail et qui se reflètent de manière différente dans leur développement considéré comme totalité concrète.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – O TRABALHO E SUA CONSTITUIÇÃO PSICOSSOCIAL.....	23
1.1 – O significado social do trabalho e sua evolu- histórica.....	23
1.2 – O trabalho como categoria psicológica.....	52
1.2.1 – O desenvolvimento sócio – hitórico da cons- ciência e do psiquismo humano.....	60
1.2.2 – A atividade humana: o trabalho e suas manifestações.....	68
CAPÍTULO II – REPENSANDO A CONCEPÇÃO DE JUVENTUDE.....	78
2.1 – A escola, o trabalho e o jovem no Brasil.....	108
2.1.1 – Algumas considerações sobre a Escola.....	109
2.1.2 – A escolha profissional em questão.....	116
2.1.3 – A relação escola x trabalho.....	121
CAPÍTULO III A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A COTIDIANIDADE.....	139
3.1 – A linguagem como manifestação ideológica.....	154
3.2 – Sobre a cotidianidade.....	161
CAPÍTULO IV – COMO TER ACESSO AO SIGNIFICADO PSICOSSOCIAL DO TRABALHO PARA OS JOVENS: TRAJETÓRIA METODO- LÓGICA.....	176

4.1 - Pressupostos Metodológicos.....	177
4.2 - Procedimento Metodológico.....	181
4.2.1 - Roteiro das Entrevistas.....	185
4.2.2 - Procedimento para análise dos dados.....	187
4.3 - Apresentação e análise dos dados.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
BIBLIOGRAFIA.....	296
ANEXOS: I - Roteiro das entrevistas.....	309
II - Depoimentos/Trechos das entrevistas.....	311

LISTA DE QUADROS

I Caracterização dos Sujeitos

Grupo I

Quadro	pág.
1 Idade.....	190
2 Gênero.....	190
3 Escolaridade.....	191
4 Tipo de Escola.....	191

Grupo II

5 Gênero.....	193
6 Idade.....	193
7 Tipo de Escola.....	194
8 Escolaridade.....	194
9 Tipo de trabalho.....	195

Grupo III

10 Gênero.....	196
11 Idade.....	197
12 Escolaridade.....	198
13 Tipo de trabalho.....	198

Grupo IV

14 Gênero.....	199
15 Idade.....	200
16 Escolaridade.....	201

Total dos quatro grupos

17 Gênero.....	202
18 Idade.....	202
19 Escolaridade.....	203
20 Tipo de ocupação.....	203

II Representações - (o que pensam e vivem)

Condição de "Ser jovem", afetividade, sociabilidade e moralidade.

21 Percepção da própria condição de "ser jovem".....	206
22 Constituição familiar.....	213

23	Sexualidade.....	220
24	Amizade.....	223
25	Atividades de lazer.....	224
26	Religião.....	227
27	Política.....	232

Escola

28	Concepção de Escola.....	241
	Relação escolaridade X projeto profissional:	
29	Grupo I.....	243
30	Grupo II.....	245
31	Grupo III.....	246
32	Grupo IV.....	248

Trabalho

33	Distribuição do total de opiniões, emitidas pelos jovens acerca do trabalho.....	254
34	Distribuição do total de opiniões emitidas pelos jovens acerca do trabalho, agrupadas em categorias.....	256
35	Relação das atividades que mais gostam e menos gostam de realizar em seu trabalho.....	258
36	Distribuição do total de opiniões dos jovens acerca da concepção de trabalho, por gênero, idade e nível de escolaridade.....	263
37	Distribuição do total das opiniões dos jovens acerca do trabalho, relacionadas com a forma de constituição familiar.....	266
38	Distribuição do total das opiniões emitidas pelos jovens acerca do trabalho, relacionadas com a concepção de escola.....	268
39	Ocorrência do número de opiniões de acordo com o tipo de ocupação dos jovens.....	271
40	Distribuição das opiniões dos jovens acerca do trabalho, relacionadas com as respectivas atividades.....	273
41	Distribuição do tipo de atividades exercidas pelos jovens, relacionados com a concepção de trabalho....	277

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem por objetivo contribuir para a compreensão do significado psicossocial que o trabalho assume para os jovens, privilegiando a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano e de sua atividade fundamental: - o **trabalho**.

Compreender o significado psicossocial do trabalho implica em alcançar o sentido da representação de que o trabalho se reveste em nossa sociedade e sua possível influência no desenvolvimento das funções psíquicas dos jovens.⁽¹⁾

Entende-se trabalho como uma atividade humana, como ação humana sobre a natureza, de transformação da natureza e do próprio homem, e não apenas em seu aspecto particular, como uma ocupação específica para produzir a sobrevivência. O desenvolvimento do homem é atividade, trabalho, e isso ajuda a entender desenvolvimento como um processo integral de uma totalidade em permanente movimento. E para estar em movimento, essa totalidade não pode ser um bloco rígido, compacto; pelo contrário, estar em movimento significa ativar todas as dimensões humanas através de um processo feito de equilíbrios e desequilíbrios.

Considerar o trabalho como atividade fundamentalmente humana implica em concordar que os aspectos psicológicos e

⁽¹⁾ Empregamos o termo "compreender" no sentido utilizado por Heller (1987) que o designa como uma apropriação cognitiva. Entendemos por "psicossocial" a consideração da atividade humana como psicológica, social e histórica, realizada por indivíduos concretos em sua relação com os outros homens.

educacionais são gerados a partir dessa atividade que se constitui ponto de partida para o estudo do desenvolvimento do psiquismo e da consciência humana.

É fundamental neste estudo rever o conceito de trabalho, não apenas em sua dimensão social mas também psicológica, visto que no trabalho estão presentes além de seu produto, as relações subjetivas do trabalhador, suas relações com outras pessoas é a própria motivação para o trabalho.

"Desde que há homens que trabalham e vivem juntos, a partir do momento em que eles se vêem obrigados a refletir sobre a sua existência social, há indubitavelmente pensamento 'psicossociológico', como um aspecto de amplos esforços intelectuais para compreender... a relação do homem com as grandes estruturas sociais". (Hiebsch; Voreverg, 1980, p. 13)

Loscocco e Kalleberg (1987) realizaram um estudo comparando as diferenças etárias e o significado que o trabalho assume para homens e mulheres nos Estados Unidos e no Japão. Examinaram como as diferenças etárias tem influência no significado que o trabalho assume, ora como compromisso, ora como valor. A concepção de trabalho como compromisso implica no papel do trabalho para a identidade pessoal e, como valor, são indicados critérios ligados a bom salário, estabilidade e segurança e relações com colegas de trabalho. Consideraram para a análise as diferenças sócio-culturais e sócio-históricas entre os dois países. Os resultados encontrados evidenciaram que os homens "mais velhos" tem maior compromisso com o trabalho que os "mais

jovens", tanto nos Estados Unidos como no Japão. Esse comportamento também foi observado com as mulheres americanas, mas não com as japonesas. Foram encontradas diferenças com relação à importância dada a um bom salário, mais marcadamente na amostra japonesa. Isto é coerente com a visão de que há grandes mudanças culturais no conceito de trabalho como valor, nos últimos anos no Japão, mudanças estas, maiores que nos Estados Unidos.

Uma pesquisa transcultural realizada em 1987 sobre o significado do trabalho pela "Mow International Research Team" teve por objetivos: a) identificar o maior número de significados atribuídos ao "trabalho" por indivíduos ou grupos; b) entender como indivíduos e grupos diferem na sua interpretação de trabalho; c) compreender as consequências do significado do trabalho assumido por indivíduos, organizações e sociedades; d) estimar a proporção da força de trabalho em cada país; e) desenvolver programas ou políticas a partir dos resultados encontrados e f) comparar o significado do trabalho, o seu desenvolvimento histórico e suas consequências através dos países estudados.

Foram entrevistados sujeitos das seguintes categorias profissionais: engenheiros químicos, professores, autônomos, operários, executivos, empregados temporários, estudantes, desempregados e aposentados. Fizeram parte deste estudo pessoas de diversos países: Estados Unidos, Reino Unido, Japão, Alemanha Ocidental, Suécia, Israel, Bélgica e Iugoslávia. Foram listados catorze itens sobre atividades de trabalho (dos quais os sujeitos

tinham que escolher quatro itens) distribuídos em quatro categorias que designavam a definição de trabalho como tendo um caráter concreto, social ou significando um dever e um fardo.

Os resultados encontrados demonstraram que a questão do "bom salário" é a escolha mais freqüente na maioria dos países, com exceção da Bélgica e Iugoslávia.

Alvin Tofler em seu livro "Previsões e Premissas" faz a apologia do trabalho criativo e positivo nas indústrias modernas. Segundo ele, as formas de trabalho desumanizado tendem a desaparecer, sendo substituídas por um tipo inteiramente novo de trabalhador que possui qualificações e informações de altíssimo nível, mas é avesso à rotina e se coloca mais aberto à mudança, preferindo o modelo de organização mais flexível. A partir desse novo modelo o significado do trabalho deve ser repensado e o papel da escola, redimensionado. Será preciso mais diversificação, mais descentralização, mais criatividade e menos rotina.

Um novo conceito de trabalho se impõe lentamente na sociedade moderna, aos tradicionais estilos massificantes, monótonos e repetitivos. As indústrias modernas requerem um novo tipo de trabalhador e, num breve futuro, se exigirá um novo "modelo" de desempenho do trabalhador que se amolde às novas formas de trabalho constituídas na sociedade pelos avanços da computação e da eletrônica, favorecendo o trabalho criativo com ferramentas de uso universal. O repúdio do trabalhador ao trabalho rotineiro e fatigante é uma característica geral das novas gerações, na medida em que estão expostas aos diferentes

canais de informação e excitação do meio industrial urbano. Parece que as concepções instrumentais de trabalho tendem a ser rapidamente substituídas por concepções mais "expressivas", em que o trabalho passa a ser vinculado à busca pela liberdade, autonomia, criatividade, etc.

Para este estudo, também é necessário repensar a concepção de juventude, justificado pela constatação de que a Psicologia pouco tem contribuído a esse segmento da sociedade, que constitui a maioria da população brasileira.

A Psicologia "convencional" não tem proporcionado uma compreensão do jovem brasileiro, de suas necessidades, seu cotidiano, sua realidade. Os manuais de Psicologia da Adolescência abordam o adolescente como uma categoria única e abstrata, contribuindo dessa forma para reforçar e perpetuar o "mito da adolescência".

Sisto (1986), em um trabalho intitulado "Sobre a Necessidade de Contribuições para a Compreensão da Adolescência", realiza uma análise dos livros de Psicologia da Adolescência indicados e adotados⁽²⁾, categorizando-os em três grandes grupos, em um total de nove obras. No primeiro grupo, o autor analisa quatro obras cuja temática visa integrar o desenvolvimento numa

⁽²⁾ O autor analisou no primeiro grupo os livros: Desenvolvimento e Personalidade da Criança (Mussen, P.H.; Conger, J.J. e Kagan, J. - São Paulo - Harper - 1977); Desenvolvimento Humano (Pikunas, J. - São Paulo - MacGraw-Hill - 1979); Psicologia da Infância e Adolescência (Sandstrom, C.I. - Rio de Janeiro - Zahar - 1978); O desenvolvimento da criança e do adolescente (Manning, S.A. - São Paulo - Cultrix - 1981). Duas obras foram analisadas no segundo grupo: Psicologia da Adolescência (Jersild, A.T. - São Paulo - Ed. Nacional - 1976) e Desenvolvimento do Adolescente (Hurlock, E.B. - São Paulo - MacGraw-Hill - 1979). E no terceiro grupo três foram as obras analisadas: Problemas Psicológicos, com ênfase especial na formação de grupos (Deutsch, H. - Rio de Janeiro - Zahar - 1974); Infância e Adolescência (Outeiral, J.O. e outros, Porto Alegre - Artes Médicas - 1982); e Adolescência Normal (Aberastury, A. e Knobel, M. Porto Alegre - Artes Médicas, 1981).

perspectiva desenvolvimentista. Nessas obras os temas não foram abordados em função da especificidade do adolescente e os estudos sobre os aspectos psicológicos que englobam uma perspectiva físico sócio-político cultural não contemplaram a dinâmica das inter-relações entre essas dimensões. As duas obras analisadas no segundo grupo tratam a adolescência abstraída do processo de desenvolvimento, não oferecendo uma visão integrada desse fenômeno. No terceiro grupo são analisadas três obras que abordam a questão da adolescência do ponto de vista psicanalítico, mas considerando aspectos que não são especificamente exclusivos da adolescência.

Segundo Sisto, questões importantes ainda não foram estudadas devidamente nos manuais de Psicologia, tais como: o problema das drogas, do homossexualismo, o aspecto lingüístico e cognitivo, percepção extra-sensorial, etc.

A desvinculação do adolescente das condições reais de vida e a não compreensão das interações que ele estabelece no seu processo de desenvolvimento, parecem ter contribuído para a criação do "mito da adolescência".

É escasso o conhecimento que se tem do jovem brasileiro das classes sociais menos favorecidas e que constituem a maioria dos jovens deste país. As pesquisas elegem o jovem de classe média e média alta para seu objeto de estudo. No mundo científico existem alguns estudos que privilegiam jovens das classes desfavorecidas. Entre eles, citaremos os trabalhos de Ulhoa (1974), Enderle (1984), Monteiro (1988), Suárez (1988) e Clímaco (1991). Ulhoa (1974), realizou um estudo comparando adolescentes

escolarizados de 11 a 17 anos, da zona urbana e rural de Minas Gerais, do sexo masculino e feminino. Para a pesquisa ela utilizou bateria de testes de inteligência, personalidade e interesses profissionais, além de entrevistas. Identificou diferenças entre os adolescentes do meio urbano e rural e concluiu que as diferenças sócio-econômicas desses dois meios influenciam o desenvolvimento psíquico do adolescente, encontrando diferenças de nível intelectual, de atitude face ao sexo oposto, na linguagem e nos papéis assumidos na sociedade. Segundo a autora, este estudo revelou que não há um tipo de adolescente brasileiro, considerando que os problemas do adolescente assumem características particulares numa sociedade que apresenta em si mesma aspectos tão divergentes.

Enderle (1984), realiza um estudo sobre o perfil psicológico comparativo de adolescentes estudantes e adolescentes que trabalham, entre 15 e 17 anos. Avaliou neste estudo quatro áreas do desenvolvimento do jovem: sexualidade, controle emocional ou senso ético, relacionamento interpessoal e estrutura do Eu. Nos três primeiros aspectos, a autora encontrou significativas diferenças entre os jovens que estudam e os que trabalham e estudam. A estruturação do Eu aparece, entretanto, com uma certa homogeneidade entre as duas categorias estudadas, havendo então a hipótese, não comprovada segundo a própria autora, da existência de homogeneidade na estruturação do Eu, independente da classe social.

Monteiro (1988), em sua dissertação de mestrado intitulada "Passagem e Juventude - um estudo de rituais femininos

em camadas de baixa renda", realizou uma pesquisa com jovens do sexo feminino, de 13 a 17 anos, da camada de baixa renda, a fim de entender como se passa a adolescência das jovens dessa categoria social, e perceber rituais de passagem que possam existir nessa faixa de idade. Partiu do questionamento da inexistência da adolescência na pobreza e, após uma análise antropológico-psicanalítica, a autora constatou a existência de rituais de passagem da adolescência à vida adulta e também a existência da adolescência como fase de vida, na população pesquisada. As adolescentes pesquisadas apresentaram comportamentos juvenis característicos do seu grupo, mas revelaram também, segundo os resultados, um comportamento tradicionalmente característico da adolescência: de revolta, oposição, de procura de identidade, desejo de se agruparem, de se divertir, a busca de ídolos.

Suárez (1988), em um estudo realizado com um grupo de 60 jovens cubanos, estudantes e trabalhadores, tentou captar o sentido da vida como expressão da motivação superior humana. Seu objetivo era o de investigar os conteúdos fundamentais do sentido da vida e seu nível de elaboração pessoal. Na maioria dos jovens entrevistados se constatou um deficit quanto ao conhecimento de si mesmo e do nível de autocrítica. Os jovens trabalhadores orientam seus objetivos de vida para a esfera familiar (80%) e profissional (60%), enquanto os jovens estudantes elegem como objetivo a esfera sócio-política (86,6%) e familiar (76,6%). Existe um grupo de jovens estudantes que não projetam seus objetivos à esfera profissional e sim à educação, por se

encontrarem imersos no objetivo imediato de se graduarem e ainda não se colocarem metas concretas relacionadas com o exercício de sua profissão futura. A maioria dos jovens estudantes (15) e trabalhadores (11) têm proposto objetivos concretos ao sentido de sua vida, porém com quase nenhuma elaboração pessoal (43,3%). O segundo grupo de respostas (31,6%) são encontradas entre jovens estudantes (13) e jovens trabalhadores (6) que possuem objetivos concretos na vida e manifestam um elevado nível de reflexão e compromisso para com esses objetivos.

Clímaco (1991), se propôs a repensar as concepções de adolescência e compreender até que ponto, dependendo da inserção social do indivíduo, o processo de adolescência se diferencia, assumindo coloridos específicos. Entrevistou adolescentes trabalhadores e não trabalhadores, regularmente matriculados em escolas, públicas ou particulares, e indagou sobre as interpretações que eles elaboram frente à sua própria condição de adolescente.

Os resultados demonstraram que a nossa sociedade, ao definir modos de vida tão distintos para os nossos jovens, definem também diferentes formas de passagem da infância para a idade adulta. Assim, enquanto que muitos entrevistados encontram-se expostos à necessidade de garantir a própria sobrevivência, o que os impossibilita de experimentar a adolescência como período de descomprometimento com o processo produtivo, outros vivem esta fase como um longo período de desobrigações com a própria sobrevivência, sendo preparados para a realização de seus projetos futuros. Foi possível perceber que, por força das

influências culturais, ocorre uma certa "quebra" no forte impacto das diferenças de classe, produzindo uma aproximação nas representações sociais dos adolescentes. Nas representações sociais dos entrevistados estas influências culturais aparecem na forma de um discurso contraditório, mesclado tanto por padrões de comportamento específicos de seus contextos, quanto pelos padrões em vigência nas camadas dominantes, isto pelo fato da acentuada influência que os meios de comunicação de massa exercem na definição do comportamento dos indivíduos.

Num país como o Brasil, de acentuada desigualdade social, existe um contingente cada vez maior de trabalhadores não qualificados que assumem trabalhos esporádicos e vivem nas favelas, invasões e periferias da cidade. Neste contexto onde 16,5 milhões de famílias ganham menos do que um salário mínimo - 4,4 milhões delas sobrevivem com um rendimento inferior a um quarto do salário base; onde mais de 4 milhões de famílias constituem a parcela mais pobre da população brasileira e um quinto delas é atingida pelo desemprego total, ou seja, mais de 800 mil famílias têm todos os seus membros desempregados e em 30% delas os maridos abandonaram a mulher e os filhos, as crianças e os jovens são responsáveis pelo sustento de 900 mil destas famílias. (Retrato do Brasil)

Assim, dados obtidos em 1980 atestam que das 43 milhões de pessoas que formavam a população econômica ativa no Brasil, 8,5 milhões possuíam idade inferior a 19 anos. Desses, 2 milhões tinham entre 10 a 14 anos. E, de acordo com números coletados

pelo IBGE em 1984, esse mesmo contingente, com idade entre 10 e 14 anos, já chegava a 2,7 milhões.

Em 1980, das crianças trabalhadoras de 10 a 14 anos, apenas 1,5% trabalhava menos de 15 horas semanais. A maior parte delas, 41,2%, cumpria jornadas de 40 a 48 horas, enquanto que, para significativos 18,7%, o período semanal trabalhado excedia 49 horas.

As crianças e os jovens obrigados a sustentarem-se, sempre encontraram seu principal mercado de trabalho na agricultura. A modernização, que expulsou o homem do campo e urbanizou o país, enviou-os para a indústria e os serviços. Mas nem a nossa estrutura econômica tem lugar para todos eles, nem existem escolas para acolhê-los e ajudá-los a completar sua formação.

A inserção no mercado de trabalho, para os jovens menos favorecidos, é dificultada por vários fatores; além de serem vistos com desconfiança pela população em geral, a oferta de empregos para menores é reduzida. Daí que a maioria deles acaba exercendo alguma atividade no mercado informal, que abriga aproximadamente 40% da população economicamente ativa do país. (Frigotto, 1989, p. 41)

Segundo dados do IBGE, do total de trabalhadores que existem no Brasil, aproximadamente 1,1 milhão são crianças/adolescentes de 10 a 14 anos; 93% não têm carteira assinada, 33,4% (entre jovens de 15 a 17 anos) só trabalham; e 31,6% recebem até meio salário-mínimo.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Yankelovik Clancy Shulman e divulgada pela Revista Veja de 13.11.91, foram entrevistados 2.000 jovens em seis países, quais sejam, Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Japão, Austrália e Brasil. Os temas abordados versavam sobre política, aids, música, sexo, trabalho e futuro. As principais preocupações apresentadas pelos brasileiros foram manifestadas no item desemprego (79% contra 17% das opiniões dos japoneses); também foram altos os índices quanto à preocupação com o futuro (72% dos brasileiros e um índice mais elevado por parte dos americanos - 77%).

Estes são alguns dos aspectos da realidade das condições de vida do jovem e do trabalho. Para que se possa aprofundar na compreensão do significado psicossocial do trabalho para os jovens, o "fio condutor" destas reflexões é a consideração sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano; portanto, a minha opção teórica se apoia fundamentalmente numa perspectiva sócio-histórica da Psicologia.

Por mais que a Psicologia se apresente hoje de uma forma esfacelada, fragmentada, não se pode negar que ela é um ingrediente da nossa Cultura. Cada vez mais as teorias se popularizam e são assimiladas pela linguagem popular e os termos técnicos da ciência psicológica tornam-se gíria adolescente e são usados no cotidiano das pessoas, instituições, grupos sociais.

As críticas que a Psicologia tem sofrido não devem reverter-se em imobilismo, e sim num repensar da ciência psicológica que se faz necessário para direcionar as reflexões de "quem faz", ensina e investiga a Psicologia e considera o homem

como um ser biológico, histórico, social e concreto. A dimensão histórica do sujeito não pode mais ser negada, e reconhecê-la "significa assumir que tanto os processos internos como os estímulos do meio têm uma significação anterior à existência deste indivíduo; e esta anterioridade decorre da história da sociedade ou do grupo social ou, ainda, da cultura na qual nasce o indivíduo. Por mais que enfatizemos a unicidade, a individualidade de cada ser humano, por mais 'sui-generis' que se possa ser, só poderá ocorrer sobre os conteúdos que a sociedade lhe dá, e sobre as condições de vida real que ela lhe permite ter." (Lane, 1980, p. 96)

A visão unilateral da análise dos fatos com que a Psicologia vem lidando deve ser superada por uma direção livre de dogmas e limitações. Serra (1982) aponta o objeto de estudo da Psicologia como sendo "os fenômenos psíquicos em seu caráter específico e irreduzível (secundário, ideal, subjetivo e sócio-histórico) como reflexos, processos, estados e propriedades psíquicas, em seu autodesenvolvimento e autodeterminação, regidos por leis internas, porém, em unidade dialética com o mundo material e social, ou seja, em sua penetração, transformação e determinação recíprocas com a atividade do ser humano (sua interação com o meio social e seu próprio organismo biológico), que se reflete constantemente no psiquismo e o engendra e o transforma..."(p. 19)

A Psicologia estuda a consciência do ser humano concreto imerso num determinado sistema de relações sociais, mas

não deve reduzir as leis psicológicas às sociais ou as sociais às psicológicas.

É preciso, portanto, partir das condições concretas de existência do homem para compreender o psiquismo da consciência, ou seja, é através da atividade real que se dá a união do organismo com o meio.

O caráter ativo do objeto da Psicologia pressupõe, segundo Leontiev (1978), considerar a psique como uma forma da atividade vital do sujeito e receptor do psíquico.

A natureza do desenvolvimento psíquico do homem é sócio-histórica, visto que o indivíduo assimila a experiência das gerações passadas e transmite essa experiência, e isto se processa através da educação.

Rubinstein (1972) entende que a investigação científica deve englobar a realidade objetiva e representá-la como objetivo real, levando em conta o seu próprio desenvolvimento e as relações reais que interferem nesse desenvolvimento.

Para se chegar à realidade objetiva e sua representação, Rubinstein apresenta algumas colocações a respeito da consciência. O primeiro requisito da consciência humana foi o desenvolvimento do cérebro; porém esse cérebro e suas naturais características são fruto da evolução histórica. E no curso dessa evolução, o organismo se desenvolve, fruto da mudança no gênero de vida. A lei dessa evolução histórica postula que o homem se desenvolve enquanto ser que trabalha, que se modifica ao modificar a natureza. E o homem, ao criar com sua atividade

prática ou teórica, cria, modifica e desenvolve sua própria natureza psíquica.

A Psicologia, ao investigar os fenômenos da percepção, do pensamento, do sentimento, dos desejos, etc, ou seja, o que forma o conteúdo interno de nossa vida, coloca na vinculação a um sujeito que experimenta estes fenômenos, a primeira característica do psíquico. E nenhuma descrição psicológica pode substituir o que nos é dado sentir pela experiência direta. Portanto, cada emoção é um produto que depende da vida orgânica individual e, por outro lado, é o reflexo do mundo externo que cerca o indivíduo.

A consciência se dá e se determina por sua relação com o objeto da consciência, ou seja, se forma na prática social. E a atividade do homem, o seu trabalho, o seu cotidiano concreto, não podem ser determinados à margem da sua consciência, e nem sua consciência pode ser determinada separadamente daquelas relações reais que resultam de sua atividade.

A vida psíquica do indivíduo não pode ser reduzida apenas à questão orgânica, porque o seu pensamento vem determinado pelo tipo de vida concreta e a sua consciência é determinada pelas práticas sociais.

A finalidade da investigação psicológica deve ser a revelação ou descoberta de leis psicológicas específicas, e sua descoberta se dará somente se se proceder a uma análise dos casos individuais concretos, que poderão revelar as suas dependências reais.

Segundo Rubinstein, a evolução da consciência humana está ligada diretamente ao início da atividade do trabalho social, ao emprego de instrumento de trabalho e ao surgimento da linguagem. É através da linguagem que se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, sendo também o meio pelo qual os homens se apropriam desta experiência.

É a partir dessas reflexões sobre o psiquismo humano que desenvolvi meu referencial teórico. Essas reflexões tiveram início na minha dissertação de mestrado que se constituiu em uma compreensão da "crise" da Psicologia e de alguns aspectos de sua aplicação na Educação, quais sejam: identidade, concepção e delimitação. Apresentei algumas reflexões incluídas naquele estudo para situar o objetivo de minha investigação neste trabalho.

A Psicologia "científica" tem seu papel definido historicamente e a sua aplicação à educação se manifesta impregnada das mesmas determinações da própria Psicologia, adaptativa e reguladora.

A função adaptacionista que a Psicologia vem desempenhando na educação não pode ser apreendida de forma mecânica e linear; é cheia de contradições, que só podem ser esclarecidas pela história, uma história que recrie e apreenda o seu real movimento, e que para isso vá às fontes da sua constituição.

Retomando a evolução da produção da Psicologia da Educação, percebe-se que a sua utilização sempre esteve ligada a interesses específicos, em sociedades também específicas. Seus

temas de pesquisa se constituem em verdadeiras "colchas de retalho", e o referencial teórico utilizado se sustenta nas abordagens de cunho essencialmente behaviorista ou humanista.

Essa situação de multiplicidade de enfoques interfere e dificulta a definição dessa área e a delimitação do seu campo. O que ocorre é que a Psicologia da Educação só parece existir enquanto disciplina formal e não enquanto corpo teórico que a caracterize. Para oferecer sua contribuição à Educação a Psicologia deve partir da análise do universo escolar, considerando as suas determinações sociais, econômicas e políticas.

Deve-se ainda considerar que a Educação traz em suas raízes toda uma influência dos conhecimentos científicos da Psicologia, ditando normas e influenciando na organização de programas escolares, etc. Por outro lado, o "desconcerto" pedagógico é que tem feito a Psicologia se rever e avançar. Em outras palavras, essa relação entre a Psicologia e a Educação só pode ser apreendida dialeticamente, e não de forma unilateral. As determinações de uma sobre a outra significam que os condicionantes de cada área entram em relação entre si e iniciam um processo de influência de uns sobre os outros, contribuindo cada qual com sua especificidade/totalidade, e modificando-se como consequência dessa relação.

Reconhecer que a aplicação da Psicologia à Educação não se dá de forma neutra e homogênea, e que há limites históricos, epistemológicos e metodológicos que se impõem a essa área, é a

condição primeira para a compreensão de sua "crise" e a busca de novas possibilidades.

Ao mesmo tempo em que se critica os caminhos percorridos pela Psicologia "tradicional", profundamente marcada por uma perspectiva reducionista e conservadora, reafirma-se a importância da necessidade do conhecimento psicológico para a Educação.

Como não se pode reduzir a Psicologia à Educação, não se pode, da mesma forma, prescindir da Psicologia para auxiliar no processo educativo. Para educar o homem é preciso conhecer esse homem, porém um homem concreto, cuja natureza é historicamente determinada.

Considerar o homem como um ser histórico e concreto, pressupõe que o processo de desenvolvimento humano se efetiva a partir da assimilação e apropriação do saber, social e historicamente construído na evolução da humanidade.

O papel da Psicologia na questão das diferenças individuais deve ser o de apontar essas diferenças e, principalmente, desvelar suas causas, identificando as condições concretas de vida e a maneira como ocorre o processo de desenvolvimento e de apropriação do saber.

Os constructos teóricos da Psicologia que oferecem uma contribuição à Educação devem ser aqueles relacionados às questões do desenvolvimento, aprendizagem, linguagem e pensamento, e a articulação entre eles. Devem, entretanto, ter como fundamento básico uma concepção de criança e adolescente

como um ser concreto, definido socialmente, e não mais como um ser único e universal.

A Psicologia precisa rever, desenvolver e aprofundar, o estudo de algumas categorias que são imprescindíveis para a compreensão do processo educacional como um todo: trabalho, identidade, consciência, papéis sociais, interação, afetividade, comunicação, autoridade, etc. Essas foram algumas das considerações resultantes da minha dissertação de mestrado e que suscitou o direcionamento para a elaboração desta tese.

Realizarei uma investigação da realidade dos jovens, tentando captar em seu discurso as suas representações, o seu cotidiano, e essencialmente, o significado por eles atribuído ao trabalho.

O significado que o trabalho assume para esses grupos diferenciados de jovens, inseridos na sociedade capitalista brasileira concreta, temporal e histórica, as manifestações e atribuições desse significado para o desenvolvimento de seu psiquismo, constitui o objetivo do presente estudo.

Pretendo com este trabalho evidenciar as possíveis diferenças existentes a partir das diferentes condições de vida, de um cotidiano que reflete e é refletido no mundo psicológico do jovem; captar o significado real do trabalho na vida desses jovens e obter uma imagem desses jovens condizente com suas condições objetivas de vida. Realizei entrevistas com oitenta jovens de 13 a 18 anos de idade, distribuídos em quatro grupos de categoria, a saber, jovens estudantes; estudantes e

trabalhadores; trabalhadores e os "excluídos" do mundo do trabalho e da escola.

No capítulo I apresentarei um breve histórico da evolução e do significado social do trabalho e discutirei o trabalho como categoria psicológica.

Para que se apreenda o significado psicossocial do trabalho, faz-se necessário situá-lo apontando sua concepção e evolução sócio-histórica e sua caracterização psicológica.

É esta referência teórica que fornecerá os primeiros subsídios para a análise do objeto de estudo, tratando-se assim, de um primeiro nível de reflexão de maior abrangência e abstração, para em seguida, relacioná-los às vivências dos jovens.

Em seguida, no capítulo II estarei mostrando a evolução e situação atual do conceito de juventude em muitas das suas nuances e suas articulações com a Educação e o Trabalho.

Ao abordar a questão da juventude, situarei, inicialmente, a posição assumida pela Psicologia do Desenvolvimento perante essa fase da vida humana. Apresentarei a evolução histórico-cultural da concepção de adolescência e juventude, e abordarei a realidade do mundo, da escola e do trabalho para o jovem brasileiro.

Para se realizar uma análise do significado social e psicológico que o trabalho assume para os jovens, torna-se fundamental um referencial teórico que permita uma compreensão mais clara das concepções manifestadas pelos jovens a respeito do significado do que é ser jovem, do trabalho e de seu cotidiano.

Para tal, recorri aos estudos sobre Representação Social realizado por Moscovici, Goffman, Moura e Silva, Lane, Vigotsky e Bakhtin. Os autores Heller e Berger e Luckmann darão o respaldo teórico para a reflexão sobre a Cotidianidade.

Compreender o que os jovens conhecem como realidade em sua vida cotidiana e como sentem, pensam e agem diante de determinadas situações, e como podem superá-las, me levou a buscar nos estudos acerca da Representação Social (Linguagem) e da Cotidianidade, subsídios teóricos para o objeto de estudo. No capítulo III abordarei essas questões.

E finalmente, no capítulo IV, apresentarei e discutirei os dados coletados de grupos diferenciados de jovens, tentando mostrar a sua realidade no contexto da sociedade brasileira e o significado psicossocial do trabalho para eles.

O esforço empreendido ao longo deste estudo buscou compreender e captar dos jovens o significado psicossocial atribuído ao trabalho. Nas considerações finais evidenciarei, a título de conclusão provisória, os resultados da análise da realidade e da possibilidade do trabalho para os jovens. Pretende-se com esses esclarecimentos recolocar a problemática dos jovens e do significado do trabalho sob a ótica da realidade concreta e histórica das diferentes condições objetivas de vida.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

O TRABALHO E SUA CONSTITUIÇÃO PSICOSSOCIAL

1.1 - O significado social do trabalho e sua evolução histórica.

Na linguagem cotidiana a palavra "trabalho" tem muitos significados e sempre esteve predominantemente ligada a uma visão negativa. Etimologicamente a palavra trabalho origina-se do vocábulo latino "tripaliare", do substantivo "tripalium", que corresponde a um aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram amarrados os condenados ou animais que eram difíceis de ferrar.

A concepção de trabalho esteve sempre associada à tortura, sofrimentos, dor. Na Bíblia, a condenação de Adão pelo Criador foi: "... a terra será maldita por causa da tua obra: tu tirarás dela o teu sustento à força de trabalho... tu comerás o teu pão no suor do teu rosto..." E a Eva também foi dada a condenação: "... Eu multiplicarei os trabalhos dos teus partos, tu parirás teus filhos em dor, e estarás debaixo do poder de teu marido, e ele te dominará." (Gen. 3: 6 e 7)

Na Segunda Carta do Apóstolo Paulo aos Tessalonicenses, encontramos mais uma passagem bíblica fazendo referência ao trabalho como fardo e peso necessário para o sustento: "Nem de graça comemos o pão de homem algum, mas com trabalho e fadiga, trabalhando noite e dia para não sermos pesados a nenhum de vós

(...) Porque, quando ainda estávamos convosco, vos mandámos isto, que, se alguém não quiser trabalhar, não coma também. (II Tess, 3: 8 e 10)

Na Carta Encíclica "Rerum Novarum" sobre a condição dos operários, datada de 15 de maio de 1891, o Papa Leão XIII assume uma posição de defesa ao cumprimento igualitário, tanto dos deveres como das obrigações para o capital e o trabalho. Critica e refuta o critério socialista acerca da propriedade privada e prega a igualdade entre ricos e pobres. Analisa o compromisso e a percepção da questão social pela Igreja, pelo Estado e pela ação conjunta de patrões e operários. No item relativo à posição da Igreja sobre a questão social, destacamos algumas passagens. Podemos verificar em uma delas, a concepção de homem como ser "natural", desvinculado de suas condições objetivas de vida:

"O primeiro princípio a pôr em evidência é que o homem deve aceitar com paciência a sua condição: é impossível que na sociedade civil todos estejam elevados ao mesmo nível (...) mas contra a natureza todos os esforços são vãos. Foi ela, realmente, que estabeleceu entre os homens diferenças tão múltiplas como profundas; diferenças de inteligência, de talento, de habilidade, de saúde, de força; diferenças necessárias, de onde nasce espontaneamente a desigualdade das condições." (o grifo é nosso) (Rerum Novarum, p. 13)

A vinculação do trabalho com dor e sofrimento é manifestada e reforçada:

"... O homem, mesmo no estado de inocência, não era destinado a viver na ociosidade, mas, ao que a vontade teria abraçado livremente

como exercício agradável, a necessidade lhe acrescentou, depois do pecado, o sentimento da dor e o impôs como uma expiação (...) a dor e o sofrimento são o apanágio da humanidade..." (Rerum Novarum, p. 13)

A diferença entre as classes sociais e a luta que se estabelece entre elas é negada e apresentada de uma forma idealizada:

"O erro capital (...) é crer que as duas classes são inimigas natas uma da outra, como se a natureza tivesse armado os ricos e os pobres para se combaterem mutuamente num duelo obstinado (...) na sociedade, as duas classes estão destinadas pela natureza a unirem-se harmoniosamente e a conservarem-se mutuamente em perfeito equilíbrio." (Rerum Novarum, p. 13 e 14)

A Rerum Novarum estabelece normas e critérios para a ação do Estado e deste para com os operários, concernentes à questão social. Algumas dessas recomendações, calcadas na visão idealista da sociedade, indicam ainda assim, um avanço da Igreja ao considerar, pelo menos, a existência das péssimas condições de vida dos operários.

Em 14 de setembro de 1981, o Papa João Paulo II, em comemoração ao 90º aniversário da Rerum Novarum, publica a "Carta Encíclica sobre o trabalho humano", que confere ao trabalho novos significados. Aborda tanto aspectos objetivos como subjetivos do trabalho; critica o "economismo" e o materialismo; defende os direitos à propriedade privada e, finalmente, reforça a crença de que é pela fé e espiritualidade que o homem suportará todos os "males" do trabalho: "O suor e a fadiga, que o trabalho comporta

necessariamente na presente condição da humanidade, proporcionam aos cristãos (...) a possibilidade de participar no amor à obra que o mesmo Cristo veio realizar (...) Suportando o que há de penoso no trabalho em união com Cristo crucificado por nós, o homem colabora, de algum modo, com o Filho de Deus na redenção da humanidade." (Carta Encíclica de João Paulo II, 1991, p. 94)

Em visita recente ao Brasil, o Papa João Paulo II aborda, na cidade de Maceió (AL), no dia 19/10/91, o tema "Trabalho e Moradia", elogiando a Campanha da Fraternidade desencadeada pela CNBB, cujo tema é "Solidários na dignidade do trabalho", e mostra-se preocupado com a situação de injustiça pessoal e social no Brasil, afirmando que esses problemas podem ser solucionados pela fé e pela prática religiosa autêntica.

Nas citações bíblicas o trabalho assume um significado fatalista e determinista, ou seja, é concebido como expiação, dor e sofrimento ou como uma missão que o homem deve cumprir para chegar à salvação. O papel que a Igreja tem desempenhado ao longo de sua história, denota preocupação e solidariedade com as precárias condições de vida dos trabalhadores, entretanto a sua ação reproduz os preceitos bíblicos, apresentando-se conservadora e reforçando atitudes de resignação e conformismo, ao depositar na fé e na espiritualidade cristãs a superação das dificuldades concretas de vida.

Nas canções populares o fatalismo do trabalho também se manifesta.

"Vai trabalhar, vagabundo
Vai trabalhar, criatura

Deus permite a todo mundo
 Uma loucura
 Passa o domingo em família
 Segunda-feira beleza
 Embarca com alegria
 Na correnteza
 Prepara o teu documento
 Carimba o teu coração
 Não perdem nem um momento
 Perde a razão

 Vai te enforcar
 Vai te entregar
 Vai te estragar
 Vai trabalhar"
 (Chico Buarque, "Vai trabalhar vagabundo")

Expressa também a "concessão" para viver, subsistir:

"Por esse pão pra comer,
 por esse chão pra dormir
 A certidão pra nascer
 e a concessão pra sorrir
 Por me deixar respirar,
 por me deixar existir
 Deus lhe pague"
 (Chico Buarque, "Deus lhe pague")

Ou ainda o caráter massificante, robotizado do
 trabalho:

 "Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima

 Subiu a construção como se fosse sólido
 Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
 Tijolo com tijolo num desenho lógico
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego
 *****"
 (Chico Buarque, Construção)

No Novo Dicionário Aurélio a palavra "trabalho" também aparece associada a esforço, luta:

"Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim"; "Esforço incomum; Tarefa, obrigação..." (Ferreira, 1975, p. 1393)

Encontramos também no dicionário referência à lenda grega de Sísifo, segundo a qual o rei de Corinto, ao escapar do deus da morte, Tanatos, enviado por Zeus para castigá-lo, foi levado ao inferno e condenado ao suplício de rolar uma rocha até o cimo de um monte, de onde ela se despencava, e o rei condenado devia recomeçar o trabalho, incessantemente. Dessa forma, quando nos referimos ao trabalho esgotante e inútil, que "nunca tem fim", estamos invocando o mito do "trabalho de Sísifo".

Nos livros didáticos o trabalho, que é uma atividade social essencialmente humana é apresentado de uma forma idealista, abstrata e a-histórica. A forma como o trabalho é tratado pelos textos, atividades e ilustrações nos livros didáticos, serve para escameotear a exploração e as diferenças, levando à obediência, ao conformismo, à resignação com a ordem estabelecida, ao invés de abrir espaços aos questionamentos, à crítica, às transformações.

Bonazzi; Eco (1980) realizam uma análise de textos de manuais italianos onde revelam a ideologia subjacente aos livros didáticos, apresentando várias categorias. O trabalho, segundo estes autores, é encarado de uma forma arcaica, pois os textos dos manuais são ilustrados por figuras de camponeses,

marceneiros, ferreiros etc. O trabalho industrial quase não é citado, e o aspecto transformador do trabalho está quase ausente do discurso. O tema da qualificação não é abordado, e a temática dominante é a fadiga e a aceitação dela com alegria. Em síntese, o trabalho nos manuais analisados está associado a dever ou divertimento e nunca é apresentado como um direito.

Duas passagens citadas na obra de Bonazzi e Eco, são muito representativas da análise por eles elaborada:

"Quem não trabalha pensa demais.

Eles trabalham e cantam, porque o trabalho é alegria e saúde. Os animais também trabalham: os bois subjugados ao arado, os passarinhos ao redor do ninho, as abelhas, para recolher o doce néctar. Quem não trabalha tem tempo de pensar em coisas feias e de praticá-las." (p. 33)

" Que beleza!

O operário mostra suas mãos cheias de calos: durante toda a vida tocaram a terra, os fogos, os metais. Estão vazias de riquezas, estão negras, cansadas, pesadas. Diz o Senhor: - Que beleza! Assim são as mãos dos santos." (p. 32)

Nosella (1981) em sua obra "As belas mentiras" analisa a ideologia da classe dominante subjacente aos textos de leitura das quatro primeiras séries do Primeiro Grau, indicados pelo Ministério da Educação, e adotados nas escolas da rede oficial do Estado do Espírito Santo, no ano de 1977. A autora, após examinar os livros didáticos, elegeu alguns temas significativos para sua

análise. Dentre eles o tema "trabalho" é apresentado nesses livros didáticos como um entretenimento, um amigo inseparável e como uma das maiores virtudes, ocultando portanto, "... Os reais mecanismos econômicos e sociais que regem o 'mundo do trabalho'." (p. 137)

"Eu trabalho bem contente, /Quero sempre trabalhar./Assim fazendo, minha gente,/Bem saudável vou ficar." (p. 123)

"Feliz quem pode orgulhoso/dizer:
'Nunca fui vadio,/e, se hoje sou
venturoso/devo ao trabalho o que sou!'" (p. 124)

Jurema (1989), ao analisar o conteúdo dos textos didáticos, no estudo intitulado: "O que dá pra rir dá pra chorar - trabalho e ensino nos livros didáticos", apresenta algumas passagens ilustrativas da concepção de trabalho veiculada nos textos didáticos: "Todo mundo trabalha"; "Trabalho é alegria"; "Tudo o que nós temos é resultado do trabalho"; "Quando trabalhamos recebemos um salário, isto é, uma quantia em dinheiro. Com o salário compramos alimentos, roupas, casa para morar e muitas outras coisas"; "O trabalho enobrece e dignifica o homem"; "O trabalho é desenvolvido com a força física ou com o estudo que recebemos"; "A união faz a força - dizem as formiguinhas. E vão tranquilas para o formigueiro. A união faz a força - dizem as crianças. E vão felizes para o trabalho em equipe".

Essas são as idéias veiculadas pela escola que, ao omitir as contradições existentes no mundo do trabalho, nega o seu caráter de exploração e alienação, a desvalorização do trabalhador e escamoteia o caráter competitivo e individualista do trabalho. Esses textos e ilustrações são veiculados junto a alunos (crianças e jovens) da rede pública de ensino, que são em sua maioria, trabalhadores. Sendo assim, o papel da escola deveria ser o de fazê-los pensar criticamente sobre as relações de trabalho por eles vivenciadas.

E o que pensam os protagonistas dessa estória - os trabalhadores - sobre o significado do trabalho?

Em 1989 realizei junto a alguns alunos do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, um estudo intitulado: "A representação do trabalhador acerca de seu trabalho, condições e relações". Entrevistei pessoas de idade, profissão e escolaridade variadas. Apesar de a análise deste estudo não ter sido concluída, pode-se invocar alguns depoimentos que revelam conteúdos a respeito do trabalho que são significativos para a nossa reflexão.

Alguns depoimentos expressam o fardo, a obrigação, o mal necessário, que caracterizam o trabalho:

"O trabalho é uma necessidade para a sobrevivência, mas é também um dever; quem não trabalha ou não tem ocupação começa a inventar moda e acaba se dando mal" (auxiliar de laboratório, 46 anos, 19 grau incompleto)

"Quanto ao trabalho, pode-se dizer que é uma maneira de subsistência, trabalho tem essencialmente função de sobrevivência. Eu

trabalho sempre pensando em ver o tempo passar rápido e chegar o dia do pagamento. O trabalho serve para me remunerar, sinto como uma obrigação." (estagiário, 19 anos, 3º grau incompleto).

"Ninguém é motivado sem um salário justo. A pessoa pode até trabalhar, mas por uma questão de sobrevivência e não por satisfação pessoal" (gerente de boutique, 20 anos, 3º grau incompleto).

"Trabalho é um mal necessário. Temos que trabalhar para sobreviver. Não que seja bom, se pudesse viver sem trabalhar seria melhor" (caixa de supermercado, 28 anos, 2º grau incompleto).

Outras falas manifestam o caráter idealista e a-histórico do trabalho, não evidenciando suas diferenças e contradições:

"O trabalho engrandece e enobrece a pessoa, com o trabalho a gente fortalece o país..." (governanta, 65 anos, 1º grau).

"O trabalho é a alavanca propulsora do progresso. Através do trabalho o homem adquire sua independência financeira e social e contribui para a sua evolução intelectual". (técnico em refrigeração, 43 anos, 2º grau).

"O trabalho é uma opção que fazemos, um tipo de atividade que gostamos de desempenhar e que determina a nossa função na sociedade. Não entendo que seja uma forma de sobrevivência, mas sim um modo de vida que a gente abraça" (agro-pecuarista, 22 anos, 3º grau incompleto).

E ainda aparecem concepções oscilantes entre a obrigação e a realização:

"O trabalho é a forma mais sublime de crescimento que usamos para nos manter. Acredito no trabalho como terapia, embora tenha se tornado um fardo" (agente administrativo, 23 anos, 3º grau incompleto).

"O trabalho para mim é um dever, uma obrigação e uma alegria de viver, é um complemento na vida de cada um" (comerciante, 43 anos, 2º grau completo).

Algumas manifestações de intelectuais acerca do significado do trabalho são assim apresentadas:

"O trabalho é um dever do dia-a-dia, que tem como objetivo precípua garantir a sobrevivência e o bem-estar psíquico" (profissional liberal, 41 anos, nível universitário).

"O trabalho é uma atividade que tem diversos aspectos: possibilita meio para sobrevivência, conduz a uma satisfação pessoal, afastando a pessoa da sensação de inutilidade, sendo também uma ótima terapia para se fugir do ócio" (biólogo, professor universitário, 42 anos).

"O trabalho é uma atividade importante porque através dele o indivíduo preenche seu tempo fugindo da ociosidade que é a causa de muitos males. Eu gosto do que faço, inclusive tenho que me esforçar para que o trabalho não me absorva totalmente em prejuízo de assistência à família" (professor universitário, 41 anos).

Dejours publica em 1949 um estudo sobre a psicopatologia do trabalho, abordando as consequências na estruturação psíquica do sujeito decorrente da organização atual do trabalho. É nas relações entre o trabalho e a vida dos

trabalhadores que o autor encontra as causas dos problemas mentais. O trabalho significando e causando sofrimento, medo, ansiedade, frustrações, provoca na vida dos trabalhadores um perigo para sua vida mental. Então, o trabalho que é considerado o centro da atividade humana, favorecendo o desenvolvimento do psiquismo humano, passa a ser o motivo da sua própria degradação psíquica.

O sofrimento e o esgotamento físico no trabalho podem ser causados pelo "choque entre um indivíduo, dotado de uma história personalizada, e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante..." (Dejours, 1988, p. 43) Quando o indivíduo percebe que o nível de insatisfação no trabalho não pode ser minimizado, tem início o processo de sofrimento e esgotamento físico e psíquico, que varia de acordo com o tipo de organização do trabalho. O sentimento de unidade entre os operários é o de indignidade - vergonha de ser robotizado, de estar despersonalizado - que surge pelo contato com tarefas repetitivas, monótonas e desinteressantes. O sentimento de inutilidade também aparece entre os operários, causado pela falta de qualificação e de finalidade do trabalho. Esses sentimentos geram uma vivência depressiva - cansaço, esgotamento, estresse - para os quais os trabalhadores constroem sistemas defensivos acarretando uma total "alienação psíquica".

Em um artigo intitulado: "Como o trabalho afeta sua saúde, sua família, sua vida", a revista Cláudia, de grande circulação popular voltada para o público feminino, aponta em sua edição de Março/91, os resultados de uma "pesquisa sobre os

efeitos do estresse sobre as mulheres que trabalham fora". O fator econômico é indicado como fato decisivo para que a mulher trabalhe fora, enquanto que outros fatores, como por exemplo, desejo de efetivamente seguir uma carreira, aparece com uma baixa porcentagem de respostas. Também são concretas e materiais as principais causas que levam ao estresse, apontadas pelas mulheres entrevistadas: não ser bem paga, não ter chance de promoção, horário de trabalho extenso. "O estresse, então, não é o volume ou a desorganização do trabalho, mas o fato desse trabalho não gratificar, material e emocionalmente, a quem o executa". Fazer parte de uma equipe, tarefas interessantes, aumentos salariais e oportunidades de subir na carreira são os aspectos que amenizariam e "compensariam" o estresse no trabalho. Um depoimento de uma trabalhadora na revista citada, indica a real consciência das consequências do estresse no trabalho:

"... não posso me queixar do meu trabalho atual, ou mesmo dos anteriores. Sempre fui reconhecida e prestigiada nas empresas por onde passei.... Jamais fui discriminada por chefias ou colegas, nunca fui molestada sexualmente, e tudo isso, acredito, deve-se à atitude bastante profissional que imprimo no meu relacionamento de trabalho. Sempre exerci a função de secretária: júnior, depois senior, bilingüe.... À primeira vista, poder-se-ia pensar: 'Puxa, como secretária essa criatura não pode ambicionar mais nada...' É verdade. E por falta de ambição, oportunidade ou mesmo por comodismo ou insegurança, não penso em alçar grandes vãos para sair de onde estou. Por outro lado, estou insatisfeita e estressada, pois o trabalho não poderia ser mais monótono e rotineiro. Não me sinto útil à empresa, meu tempo - 99,9% dele - é dedicado a resolver assuntos de caráter pessoal de chefia (costumo dizer que sou a empregada de luxo do meu chefe e sua

família), não faço absolutamente nada em termos criativos, perdi o contato com os colegas, as coisas acontecem na empresa e eu sou a última a saber... Não consigo me imaginar em casa, aposentada, pedindo dinheiro ao meu companheiro para comprar um sapato, ou sustentar meus hobbies ou vícios... Acho que o grande mal de quem trabalha fora, tanto o homem quanto a mulher, é que a grande maioria exerce uma atividade que não lhe dá prazer: daí o estresse..." (Revista Cláudia, mar.91)

Pagés em sua obra "O trabalho amoroso", ao definir que o amor é um trabalho posto em jogo na relação com o outro, nas suas contradições individuais, e a transformação de si mesmo e do outro pela elaboração das contradições, utiliza esse mesmo argumento para abordar o trabalho na vida social que envolve um esforço mais amplo do indivíduo para lidar com as contradições psicológicas, econômicas, políticas e ideológicas presentes na relação consigo próprio e com os outros. Segundo Pagés "... a exploração econômica e a dominação política apóiam-se sobre a separação do privado e do público, das emoções e do trabalho (...) exploram e reforçam os fantasmas coletivos de medo e onipotência que as consolidam e (...) pervertem o trabalho". (Pagés, p. 21)

Na sociedade capitalista o trabalho, que já se apresenta fragmentado e massificante, ainda aparece diferenciado em seus problemas, condições e oportunidades para as "minorias" ou grupos não considerados "produtivos" - aí se encaixam o trabalho da mulher, da criança e do adolescente, etc.

O trabalho da mulher faz parte de toda uma história de lutas, violências e exploração da condição feminina. A mulher é

confinada aos setores do mercado de trabalho tidos como femininos ou a empregos subalternos e menos qualificados, e o seu salário é bem menor que os salários pagos aos homens. No mundo do trabalho as mulheres estão ainda sujeitas a violência sexual por parte de seus patrões:

"Eu te encarcerava
 Te acorrentava
 Te atava ao pé do fogão
 Não te dava sopa, morena
 Se eu fosse o teu patrão
 Eu te encurralava
 Te dominava
 Te violava no chão
 Te deixava rota, morena
 Se eu fosse o teu patrão".
 (Chico Buarque, Se eu fosse o teu patrão)

A atual situação política e econômica do país, o estado de miserabilidade da maioria da população brasileira, tem contribuído particularmente para tornar a realidade do mundo do trabalho mais alarmante. O lema "Salve-se quem puder" passa a ser a norma e a regra; com isso o homem está perdendo todas as oportunidades de desenvolvimento que o trabalho pode lhe proporcionar.

Em decorrência, a busca por alternativas são intensificadas e inócuas. Em um artigo intitulado "Astrólogos revelam que o prazer de trabalhar está escrito nas estrelas", que circulou no Diário de Pernambuco de 27-05-91, uma astróloga garante que tem nas mãos ferramentas e informações que podem motivar a pessoa no relacionamento com o trabalho. "O trabalhador tem que começar a pensar na sabedoria que está colocando em seu

trabalho... E um dos deveres é colocar um pouco de sabedoria e otimismo no seu trabalho. E mesmo sabendo que o mundo não é um paraíso, temos que pensar em reconstituí-lo. Temos que ver a questão não sob o prisma do social, mas também simbólico, que é a questão da excitação no trabalho. É no trabalho que se perde, quando se deveria ganhar, a maior parte das vidas”.

Concordo também que as relações no mundo do trabalho podem e devem ser revistas, redimensionadas, mesmo nesse atual estágio de massificação; mas o que não se pode aceitar é apresentar uma visão idealista do trabalho, sob pena de escamotear e camuflar ainda mais as reais condições de degradação e insatisfação no mundo do trabalho.

O que ocorre hoje é a existência de uma minoria que se apropria direta ou indiretamente do trabalho alheio ou de seus resultados e que pode desfrutar de bens e serviços, sendo que para a maioria que vive unicamente de seu trabalho a situação é de expropriação e exploração da sua força de trabalho e quase que total exclusão do uso desses bens e serviços disponíveis na sociedade.

É certo que vivemos rodeados de bens que nossos ancestrais não podiam nem imaginar. No entanto, apesar das imensas comodidades oferecidas pelo mundo moderno, apesar do acelerado progresso, da era da automação eletrônica, da computação, o homem não é mais feliz. Vive cercado pela ansiedade, pelo estresse e pela insegurança. Tudo é rápido, certamente rápido demais, e a rapidez mata a vida.

Gonzaga Jr., na canção "Guerreiro Menino" expressa em um verso a angústia do homem moderno.

".....
Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E a vida é o trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz".

Hannah Arendt em sua obra "A condição humana", editada em 1958, afirma que, com o advento da era moderna, o sentido do trabalho se apresenta de forma ambivalente:

"A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária. Assim, a realização do desejo, como sucede nos contos de fadas, chega num instante em que só pode ser contraproducente. A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade (...). O que se nos depara, portanto, é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior." (Arendt, 1985, p. 12-13)

O trabalho assume, portanto, formas e abordagens diferenciadas na vida cotidiana, seja na literatura, na música, na cultura popular, nas revistas, etc. Como execução, o trabalho

é parte orgânica de nossa vida cotidiana, e como atividade é uma objetivação diretamente genérica.

Passarei agora a examinar a concepção de trabalho, baseada na distinção entre "labour" e "work".¹³ Para essa análise apoio-me nos estudos de Heller (1987) e Arendt (1985).

De acordo com Arendt todas as línguas européias possuem duas palavras de etimologia diferente para designar trabalho e que hoje significam a mesma atividade. Do ponto de vista linguístico a palavra "labour" não designa o produto final, o resultado da ação de laborar, mas é da palavra correspondente a "work" que se deriva o substantivo que designa o próprio produto, isto é, trabalho.

O fato de a distinção entre "labour" e "work" ter sido ignorada, tem origem no desprezo atribuído ao termo "labour" na antigüidade, que dessa forma não deixava nenhum vestígio para aqueles que dele se envergonhavam.

Para Arendt, "labour" é uma atividade do campo da necessidade e o resultado do seu esforço é consumido tão depressa quanto o esforço que é dispendido, caracterizando o "animal laborans".

"A vida é um processo que, em tudo, consome a durabilidade, desgasta-a, fá-la desaparecer, até que a matéria morta, resultado de pequenos processos vitais, singulares e cíclicos, retorna ao círculo global e gigantesco da própria natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas

¹³ Nas obras de Heller consultadas, uma em espanhol e uma em português, foram mantidos os termos na língua inglesa: "labour" e "work". Optei pela manutenção da grafia em inglês julgando dar maior clareza ao texto.

naturais circulam em imutável, infundável repetição". (Arendt, 1985, p. 106)

Já o trabalho como "work", não está necessariamente contido no ciclo repetitivo da vida humana. Os homens criam coisas extraídas da natureza, convertendo-as em "coisas" partilhadas entre eles. A fabricação é, pois, a atividade de trabalho do "homo faber", que inventou os utensílios e ferramentas para construir um mundo e não para servir ao processo vital da espécie humana.

Enquanto "work", o processo de trabalhar termina quando o objeto está acabado, pronto para ser agregado ao mundo das coisas; como "labour", o processo move-se sempre no mesmo círculo, próprio da reprodução biológica do organismo vivo, cujas "penas e fadigas" só serão destruídas com a morte desse organismo. A produtividade do "labour" só ocorre ocasionalmente, considerando que a preocupação principal reside na satisfação e garantia dos meios da própria reprodução. Já a produtividade do trabalho acrescenta novos objetos ao artifício humano. No "labour" o homem revela as suas necessidades corporais, enquanto que no "work" manifesta a sua capacidade e criatividade artesanal.

O trabalho como "work" produz valor de uso, pois o produto do trabalho deve satisfazer uma necessidade social. Se o produto não satisfaz nenhuma necessidade social ou é fabricado em um tempo superior ao socialmente necessário, estamos nos referindo ao trabalho como "labour".

Segundo Heller, o empirismo do conceito cotidiano de trabalho deriva da consideração de "work" do ponto de vista do "labour".

Arendt analisa e critica a visão marxista, que ao considerar todo trabalho como produtivo, invalida a distinção entre as tarefas servis que não deixam vestígios, e a produção de coisas duráveis que são acumuladas. E então para Marx, "labour" seria a atividade alienada do trabalho. Para ele, somente quando o trabalho é abolido pode o reino da liberdade suplantar o reino da necessidade. O reino da liberdade começa somente onde termina o trabalho imposto pela necessidade e pela utilidade exterior. Arendt ressalta que nesse aspecto, Marx define o homem primeiramente como "animal laborans" para depois levá-lo a uma sociedade em que este poder não é mais necessário. "Resta-nos a angústia alternativa entre a escravidão produtiva e a liberdade improdutiva". (Arendt, 1985, p. 116)

Arendt faz referência em sua obra a Simone Weil que assinala ser a esperança de uma libertação final do trabalho, o único elemento utópico do marxismo e, ao mesmo tempo, é a força que motiva todos os movimentos de trabalhadores de inspiração marxista.

Após as diferenças assinaladas entre "labour" e "work", Arendt conclui afirmando: "Se o 'animal laborans' precisa do auxílio do 'homo faber' para atenuar seu labor e minorar seu sofrimento e se os mortais precisam do seu auxílio para construir um lar na terra, os homens que agem e falam precisam da ajuda do 'homo faber' em sua mais alta capacidade, isto é, a ajuda do

artista, de poetas e historiógrafos, de escritores e construtores de monumentos, pois, sem eles, o único produto de sua atividade, a história que eles vivem e encenam não poderia sobreviver". (Arendt, 1985, p. 187)

Segundo Heller, se o trabalho é necessário para que o homem se reproduza como ser particular, ele é, portanto, uma atividade cotidiana, em torno da qual estão organizadas as outras atividades da vida cotidiana. O trabalho pode manifestar-se ao mesmo tempo como uma ocupação cotidiana e como uma atividade genérica que supera a cotidianidade; isto não significa uma relação necessária com sua alienação. Outras atividades da vida cotidiana podem ou não ser alienadas; por exemplo, a relação entre o homem e a mulher pode ser uma relação entre possuidor e coisa possuída ou uma relação entre dois indivíduos livres; porém, seja qual for a maneira em que essa relação ocorra, ela continua fazendo parte integrante da vida cotidiana.

Heller considera o trabalho ao mesmo tempo como "labour" e "work", podendo ser observado tanto do ponto de vista do desenvolvimento da humanidade como do homem particular que realiza o seu trabalho. Assinala porém, que no conjunto da sociedade todo trabalho que é ao mesmo tempo "work" e "labour", pode excepcionalmente desenvolver atividades nas quais um dos dois momentos esteja ausente.

Ao apresentar o significado que o trabalho assume no cotidiano das pessoas, analisando-o nas suas diferentes expressões sociais e culturais, percebe-se que conceituar

trabalho é uma tarefa complexa, pois o uso desse termo envolve uma multiplicidade de significados.

A organização atual do trabalho passou por várias transformações histórico-sociais. O trabalho é um produto social e como tal tem a sua história. Para compreender em profundidade as situações que vivemos no mundo atual é preciso recuperar a história. A diversidade de sentidos atribuídos ao trabalho e às formas com que ele se reveste hoje, só serão compreendidos se resgatarmos a sua história. Essa história já foi, e é, alvo de inúmeros estudos abordados segundo várias correntes de pensamentos e áreas de conhecimento. Neste estudo irei me abster de uma análise mais profunda sobre a evolução histórica do trabalho, considerando a existência de estudos que contemplam plenamente essa questão, e o meu objetivo que consiste em mapear essa evolução, com a finalidade específica de compreender o significado psicossocial do trabalho.

Na Antiguidade Grega, o trabalho manual é desvalorizado e indigno, por isso exercido pelos escravos. A atividade teórica é muito mais digna do homem e a contemplação das idéias, segundo Platão, é a finalidade dos melhores homens. O homem no mundo grego só age livremente quando utiliza as coisas, e não quando as fabrica. Os gregos distinguiam o esforço do trabalho na terra, da atividade livre do cidadão. Inicialmente entretanto, na Antiguidade Grega, o trabalho na lavoura gozava de prestígio, tal qual a atividade do guerreiro. Foi no período helenístico que o trabalho no campo passou a ser realizado por escravos.

Para o pensamento antigo, o homem só age livremente quando sua ação não gera um produto material visível.

São Tomás de Aquino, na Idade Média, afirmava que todos os trabalhos se equivalem, buscando, dessa forma, reabilitar o trabalho manual, mas as origens gregas da construção teórica do seu pensamento valorizavam a idéia contemplativa.

Já nos primeiros tempos do cristianismo o trabalho era visto como punição para o pecado, principalmente para afastar os maus pensamentos provocados pela ociosidade.

Com a Reforma Protestante, o trabalho passa a ser a base e a chave da vida, o caminho para a salvação. A profissão torna-se então uma vocação, um modo de servir a Deus. No cristianismo de Calvino, o trabalho se associa à idéia de predestinação. Para esse cristianismo, a perda de tempo é o principal pecado, e a divisão do trabalho e a diferença entre os homens torna-se uma vontade divina. É pelo trabalho árduo que o homem pode chegar ao sucesso, realizando a vontade de Deus, que o inclui entre seus eleitos.

Max Weber, em sua famosa obra "A ética protestante e o espírito do capitalismo", afirma que é na concepção de trabalho como instrumento de purificação e meio de salvação que reside o espírito do capitalismo. A força da convicção religiosa faz com que trabalhadores eficientes e obedientes se dediquem ao trabalho como uma forma de agradar a Deus, fortalecendo e favorecendo a acumulação capitalista.

Há uma valorização positiva do trabalho, mas também uma valorização positiva da riqueza, não para ser consumida nem

economizada e sim reinvestida para criar novas formas de trabalho. Para Weber, o capitalismo seria a cristalização desses princípios teológicos e éticos que proclamam ser pelo trabalho e pela riqueza gerada que os homens podem conquistar o reino de Deus.

Uma outra visão do trabalho se descortina durante o Renascimento, que passa a ser a expressão do homem, sujeito ativo e construtor do mundo. A satisfação do trabalho está contida no próprio trabalho, e não em suas consequências.

Com o início das relações capitalistas e o desenvolvimento da ciência e da técnica, uma nova atitude a respeito do trabalho prático se constitui como condição para a liberdade do homem. O desenvolvimento da idéia de valor, da transformação da natureza e da produção se prolonga pelos séculos XVI e XVII.

O século XVIII marca uma profunda modificação na concepção do trabalho. Os Enciclopedistas - filósofos franceses ideólogos do humanismo burguês, adeptos do Iluminismo - louvam a técnica, as artes e exaltam o domínio do homem sobre a natureza, graças ao trabalho e à técnica.

Também no século XVIII, Adam Smith e David Ricardo, economistas clássicos, viram no trabalho humano a fonte de toda riqueza social e de todo valor, mas dissociaram o operário do homem concreto.

Com todo o progresso industrial, no século XVIII, junto aos setores têxtil e metalúrgico, as condições de trabalho se

apresentam de forma subumanas e nenhum direito trabalhista é concedido ao trabalhador.

Com a passagem do feudalismo para o capitalismo objetiva-se libertar o homem tornando-o livre para vender sua força de trabalho. O modo de produção feudal deu lugar ao modo capitalista de produção cuja função principal passou a ser a "mais-valia", ou seja, a diferença entre o trabalho necessário à reprodução da vida do operário (o que é pago) e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar (não pago).

A transformação do trabalho em mercadoria, o advento da "mais-valia" e a alienação do trabalho trouxeram mudanças profundas nas relações sociais, nas relações de produção.

Com a divisão social do trabalho e sua crescente especialização, o homem perde o controle sobre o que produz, o seu trabalho fragmenta-se e ele não domina as etapas da produção, e muito menos o projeto do produto de seu trabalho. O homem, ao perder a noção de totalidade, perde também o produto de seu trabalho, que não mais lhe pertence, gerando a alienação.

O trabalho é necessário para a sobrevivência humana, mas possui um elemento que o converte em atividade livre. Hegel, filósofo alemão do século XIX, faz então a primeira leitura otimista da função do trabalho. Para ele o homem só pode manter-se humano na relação com outros homens. A atividade prática material adquire nova dimensão; é pelo trabalho que o homem se produz a si mesmo. O aspecto positivo do trabalho é evidenciado por Hegel, visto que o trabalho forma e forja o próprio homem.

Marx retoma a temática hegeliana, mas critica essa visão otimista do trabalho, que considera a alienação como movimento em que o espírito "sai de si" e se manifesta na construção da cultura. Essa cisão provocada pelo espírito que se exterioriza na cultura (por meio do trabalho) é superada pelo "trabalho" da consciência, que neste estágio superior é consciente de si. Ao privilegiar a consciência, Hegel "perde" a materialidade do trabalho, o que se justifica considerando o caráter idealista de seu pensamento. Isso não significa que Marx não considere o trabalho como condição de liberdade. Para ele a essência do ser humano está no trabalho, os homens são aquilo que produzem. Através do trabalho o homem se transforma, modifica o mundo e a sua própria natureza. É o projeto e a visão antecipada do produto que forma o trabalho humano e que não se torna possível na produção industrial mecanizada e em série. O homem passa a não ser dono do projeto que produz. Para Marx o trabalho pertence ao reino da necessidade. O reino da liberdade deverá ser conquistado no tempo livre, que o trabalhador deve reivindicar cada vez mais.

Verifica-se que na passagem do feudalismo para o capitalismo, as mudanças ocorridas nas relações de produção libertaram o homem para escravizá-lo, obrigando-o a vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Mudanças profundas ocorreram na sociedade e no comportamento humano com o advento da "mais-valia" e a transformação do trabalho em mercadoria e a conseqüente divisão do trabalho. O trabalho hoje,

é, portanto, o trabalho alienado, dissociado do homem que o realiza.

Fazendo um paralelo da concepção do trabalho nas sociedades pré-industrial e industrializada, percebe-se a degradação e alienação do trabalhador. Nas sociedades pré-industriais (na economia de subsistência) o trabalho é indissociável de seus fins, produz-se para satisfazer necessidades limitadas e o trabalhador decide o que, como e quando produzir, bem como o ritmo de sua produção. Dispõem de seu tempo de trabalho, de sua duração, intensidade e interrupções. Na sociedade industrializada a situação é muito diferente. A maioria das pessoas não tem a capacidade de decidir qual será o produto de seu trabalho. O trabalho passa a ser uma carga, um esforço, e uma fonte de desprazer, os trabalhadores não podem controlar e determinar o seu processo de trabalho, e o ritmo é imposto pela máquina.

Segundo Enguita (1989), na sociedade capitalista os trabalhos não se apresentam de uma maneira única. Podem ser encontrados desde os trabalhos mais livres, até os mais rotineiros. No primeiro grupo estão as profissões liberais, os camponeses independentes e os autônomos que possuem um certo grau de controle sobre o produto de seu trabalho, o que se pode perceber no depoimento de um profissional liberal - (advogada, 41 anos, casada, formada há 15 anos):

"O aspecto mais positivo do exercício liberal de uma profissão é a independência de ação. O fato de não estar sujeita a um horário dá uma sensação de liberdade, desejada por toda

pessoa... não estou sujeita a um comando, o que me dá uma sensação de criatividade, de fazer o que mais gosto... Mas tem os aspectos negativos do exercício liberal da profissão: a concorrência desleal, além de estarmos muito vulneráveis às crises econômicas do país..."

Já num segundo grupo se encaixariam as semi-profissões que representam o primeiro estágio de subordinação do trabalho ao capital. São os ditos profissionais liberais que, entretanto, exercem suas profissões como assalariados. Também nesse grupo aparecem os professores, médicos assalariados da saúde pública, assistentes sociais, etc. Esses trabalhadores conseguem manter um certo grau de autonomia em relação ao seu processo de trabalho, embora não tenham nenhum controle sobre o produto de seu trabalho. Eis um depoimento de um médico - (funcionário público, 40 anos, casado, formado há 13 anos):

"Eu sou médico, há 4 anos deixei de exercer essa profissão na prática e passei a exercer uma profissão administrativa de chefe dos Centros de Saúde municipais. Muitas vezes eu me pergunto se realmente eu não deveria ter passado mais um tempo exercendo a medicina em consultório particular... Fico às vezes meio deprimido com isso, embora reconheça a importância social do meu trabalho, ainda que no país a saúde pública esteja tão desamparada".

Em um terceiro grupo aparecem os dirigentes e executivos das organizações, que possuem um grau de controle maior ou menor sobre o produto de seu trabalho em função da centralização de decisões sobre os fins da organização. Verifica-

se no depoimento de um agropecuarista o aspecto de autonomia "relativa" do trabalho.

"O meu trabalho é um modo de vida que escolhi, tenho prazer em lidar com a terra, com os animais... É um tipo de atividade muito criativa, que requer raciocínio para enfrentar os problemas com soluções imediatas. O fato que mais me aborrece é o pouco caso com que o Governo nos trata... a maior satisfação que tenho é, quando após uma jornada consigo uma boa produtividade (colheita) ou quando olho para o gado e vejo que o nível melhorou, tudo isso se resume numa satisfação que geralmente vem ao final de um ano de trabalho".

Já no quarto grupo estão os postos de trabalho subordinados, sem controle nem decisão sobre o produto e processo de seu trabalho. Nesse grupo estariam enquadrados os trabalhadores que realizam atividades rotineiras e mecanizadas, tais como balconistas, funcionários de escritório, até os operários de linha de montagem. Um operador de computador de 23 anos fez o seguinte depoimento:

"Eu trabalho na área de processamento de dados. É desgastante, eu passo oito horas e meia por dia num ambiente totalmente artificial, barulho de impressora, terminal. Além do desgaste físico tem o desgaste mental, você tem que estar com a atenção voltada para todos esses aparelhos o tempo todo... por mais que uma pessoa imagine que é uma delícia, não é não. É uma coisa desgastante, já estou com problemas de audição e de vista... o meu trabalho não me dá muita chance de criar não, é uma coisa de rotina..."

Em outro depoimento uma jovem de 21 anos, escriturária da Caixa Econômica Federal revela a massificação e robotização do trabalho:

"O meu trabalho é um serviço de rotina. Todo dia é a mesma coisa. As mesmas caras, os mesmos problemas. Pra falar a verdade não gosto do que faço. O meu setor é só processos e mais processos, e quando não tem obra, tem que ficar enrolando, é um 'saco'. O que mais gosto é o salário que é compensador. Não gosto da disposição das mesas, que fazem com que o chefe fique a nos observar o tempo todo. Como já disse, é um trabalho rotineiro, sem nenhuma motivação. Não se cria, não se inova nada..."⁴⁴

As diferenças, entretanto, entre os diversos tipos de processo de trabalhos presentes na sociedade não são significativas. De um modo geral, a maioria da população economicamente ativa está submetida a formas degradantes de trabalho.

1.2 - O trabalho como categoria psicológica.

O que distingue o trabalho humano dos animais, e que o caracteriza, é a existência da consciência e da intencionalidade. Compreender de que modo os homens transformam a natureza, como se organizam, como produzem, é necessário para se compreender o

⁴⁴ Os cinco depoimentos que ilustram os grupos de trabalhadores classificados por Enguita, fazem parte de um estudo sobre a "representação do trabalhador acerca de seu trabalho - condições e relações", realizado por mim em 1989 junto a alunos da disciplina Psicologia Aplicada à Administração na UFMS.

comportamento do homem. As relações de trabalho determinam o comportamento do indivíduo e suas manifestações.

Ao considerar o trabalho humano como uma temática com a qual a Psicologia deveria se ocupar primordialmente, verifica-se que, ao contrário, a ciência psicológica só lhe tem atribuído um significado puramente ideológico, restringindo sua atuação a instrumentais de adaptação do homem às condições empresariais, abordando aspectos ligados à seleção, treinamento e avaliação de desempenho, destinados à conservação e manutenção da ordem estabelecida.

Nos primeiros momentos da história da humanidade, a relação do homem com a natureza através do trabalho é uma aprendizagem totalmente nova; porém, a relação do homem com a natureza nesta etapa consiste fundamentalmente na obtenção de alimentos para sua manutenção. Já nos momentos finais do estágio da comunidade primitiva e na etapa escravista, o homem trabalha não somente para sua manutenção, mas também para obter outros produtos. Podemos dizer que nesta etapa existe uma certa especialização nas atividades de trabalho e, num certo sentido, já se dá uma "aprendizagem laboral" (Diaz, 1987), ainda que não tenha a complexidade que existe em nossos dias.

Na etapa do feudalismo já se percebe a existência de uma aprendizagem para o trabalho, que consiste em atividades manuais, com a existência de um mestre especializado em determinada atividade que se reúne com um grupo de aprendizes para prepará-los para o desempenho de tal atividade.

Com o surgimento do capitalismo e os avanços na indústria, torna-se mais complexa a relação do homem com o trabalho. É com o capitalismo que a atividade de trabalho torna-se complexa devido ao desenvolvimento da técnica que requer uma maior preparação por parte do homem para realizar sua atividade. O desenvolvimento da ciência e o surgimento da Psicologia científica abrem novos caminhos para tornar o homem mais produtivo em seu trabalho.

Como se sabe, no século XIX a Psicologia se torna ciência independente e ao final desse mesmo século surge a Psicologia Industrial, depois denominada Psicologia do Trabalho, como consequência da expansão do capitalismo e pela necessidade de o próprio desenvolvimento do sistema incrementar ao máximo a produtividade do homem e das máquinas.

Pode-se registrar três etapas no desenvolvimento da Psicologia do Trabalho. Na primeira etapa encontra-se as idéias desenvolvidas pelo engenheiro norte-americano F. Taylor (1856 - 1915), cujos trabalhos tinham como objetivo o estudo do tempo e dos movimentos operacionais, com o fim de criar as bases para uma execução mais racional do trabalho. A aplicação na indústria dos resultados dos trabalhos de Taylor levaram ao aumento da produtividade, porém, constituiu-se também numa via de exploração dos trabalhadores. O taylorismo como "método de racionalizar a produção,.... possibilitar o aumento da produtividade do trabalho 'economizando tempo', suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo,... aperfeiçoou a divisão social do trabalho... assegurando

definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante". (Rago; Moreira, 1987, p. 10)

O sistema de Taylor consistia, principalmente em colocar "o homem certo no lugar certo". Para isso foi necessária a análise das ocupações profissionais, descrevendo minuciosamente os seus requisitos relacionando-os às metas da produção.

"O 'homem certo para o cargo adequado' precisa ter, além das aptidões específicas, uma família correta, amigos adequados e, principalmente - pensamentos adequados. A condição humana fica assim submetida a requisitos abstratos da seleção profissional e é, sob todos os aspectos um 'negócio'..." (Merani, 1977, p. 27)

Na visão taylorista a concepção de trabalho se orienta muito mais ao estabelecimento de uma estratégia de movimentos econômicos do que aos processos psíquicos superiores que regulam a atividade humana. O alcance do taylorismo ultrapassou a linha das organizações e a sua máxima em intensificar a produção em um menor espaço de tempo, penetrou em vários campos da sociedade. "... no esporte ou no trabalho doméstico, procura-se obter o máximo rendimento do tempo, não raro obedecendo-se às regras e instruções ditadas por bulas e guias 'científicos' de racionalização do agir, do sentir e do pensar." (Rago; Moreira, 1987, p. 11)

A Psicologia do Trabalho sob a influência do sistema taylorista é fortemente criticada porque, ao tentar, através dos processos de seleção, treinamento e avaliação de desempenho, escolher "o homem certo para o lugar certo", acaba por fazer o

jogo do capital, servindo como instrumento adicional de exploração do trabalhador.

A Psicotecnia aparece como a segunda etapa de desenvolvimento da Psicologia do Trabalho e é representada pela figura de Munsterberg. Essa corrente busca estudar e explicar, pela primeira vez, os componentes psíquicos que estão presentes na atividade de trabalho, como por exemplo, a percepção, a memória, o pensamento, a atenção, enfim, as características psicofísicas do homem. Os resultados destes trabalhos se expressaram na prática da seleção de pessoal e na formação profissional e também na orientação dos meios e movimentos de trabalho para evitar acidentes, fadiga e racionalizar o trabalho.

No taylorismo, o critério para a adequação do homem ao trabalho e sua conseqüente racionalização era a análise dos movimentos empregados na execução do trabalho; na Psicotecnia, o critério não é a rapidez e a economia dos movimentos, e sim, a segurança e harmonia em sua execução. Do ponto de vista ideológico, a Psicotecnia constituiu-se em um enfoque muito mais refinado que o taylorismo; porém, seus resultados também levaram a uma estabilização do sistema capitalista; como afirmou Munsterberg, "o experimento psicológico deve estar ao serviço planificado da atividade econômica".

Na terceira etapa há uma ênfase nos aspectos sociopsicológicos do trabalho, entre eles seus aspectos motivacionais, representada por Joseph Tiffin e Ernest McCormick. Estudam aspectos que vão desde a repetição prática de uma série de movimentos do trabalhador frente a uma máquina, até a

informação dada ao trabalhador sobre a estrutura empresarial e seus produtos. Apesar de estes estudos apresentarem um avanço em relação às duas etapas anteriores, constata-se a concepção mecanicista do homem evidenciada nas idéias de mensuração, descrição e avaliação das etapas do comportamento do trabalhador.

A prática da Psicologia floresce com o regime industrial e sob os domínios do taylorismo, mas foi o início do século XX o marco de grande desenvolvimento da Psicologia que deslocou o enfoque da "psicologia individual" para a "psicologia dos grupos sociais", dando ênfase nas "relações humanas" dentro das organizações..

A Psicologia passa a se utilizar de técnicas específicas para facilitar a adaptação do homem ao trabalho, adaptação do trabalho ao homem e adaptação do homem ao homem, recorrendo à elaboração e execução dos Cursos de Relações Humanas, que acabam por camuflar as causas verdadeiras dos conflitos e das contradições existentes nas relações de trabalho.

As relações de trabalho afetam o comportamento do indivíduo, determinando suas expectativas, seus projetos de vida, sua afetividade e sua linguagem. A Psicologia deve, portanto, estudar o trabalho humano a partir das relações sociais, considerando que a configuração humana ocorre mediante as atividades do homem no mundo e as relações sociais que ele estabelece. Entretanto, nos livros de Psicologia, o trabalho é tratado simplesmente como um "aspecto" que pode interferir na vida do indivíduo, ou então, sob a forma de "conselhos" para o indivíduo estabelecer relações humanas no trabalho "adequadas" às

normas da organização. Feinberg (1975) em seu livro "Psicologia para Administradores", recorre a uma citação do capítulo 18 do Êxodo para justificar, através de analogia a lógica atual do trabalho nas organizações, não considerando dessa maneira a lógica das contradições presentes nas relações de trabalho:

"Moisés, líder dos hebreus, está conduzindo seu povo 'para sair da terra dos faraós' quando é visitado por seu sogro Jetro. Jetro observa logo que Moisés é o líder solitário e sobrecarregado de muitos milhares de seguidores... 'Ouve o que vou te dizer', disse Jetro, 'é o conselho que vou te dar... Isto que fazes não é bom. Estás te fatigando sem propósito... Este trabalho está acima de tuas forças e, sozinho, não o poderás aturar'. Jetro sugere a Moisés que selecione alguns assistentes capazes entre seu povo: 'Escolhe dentre os do povo uns tantos homens poderosos, que temam a Deus, que sejam amigos da verdade, e inimigos da avareza; e constitui do número destes homens uns chefes de mil, outros chefes de centos, outros chefes de cinquenta, outros chefes de dez', diz Jetro, 'que reservem ao teu conhecimento os negócios de maior suposição, e julguem sozinhos os menores. Desta sorte o peso que te oprime virá a ser mais leve sendo repartido entre outros. Esta estória bíblica é o primeiro exemplo registrado de psicologia do trabalho... Jetro aconselha Moisés a descobrir quais de seus homens são capazes de liderar muitas pessoas e quais os que são capazes de liderar apenas uns poucos; ele aconselha ainda a Moisés a atribuir aos homens tarefas adequadas com a autoridade adequada para resolverem sozinhos os problemas menores, reservando para Moisés apenas as decisões principais em assuntos importantes... Assim, em uns poucos versículos, Jetro comunicou a sabedoria e a lógica fundamentais subjacentes ao recrutamento e seleção de pessoal, distribuição de trabalho, atribuição de responsabilidades, delegação de autoridade, e outras preocupações vitais da Psicologia do trabalho". (p. 1 e 2)

Mais recentemente surgiram alguns estudos de Psicologia voltados à uma leitura das relações de trabalho, desocultando a opressão e a exploração do trabalhador, a fim de contribuir para a sua conscientização. Pagés (1987) realiza uma pesquisa sobre o fenômeno do poder nas organizações, comparando as formas de poder exercidas por uma empresa multinacional com uma empresa capitalista clássica. Ele tenta explicar a aceitação, por parte dos trabalhadores, de uma ideologia de lucro e de expansão, apesar dos conflitos e sofrimentos que os acompanham, verificando as representações inconscientes coletivas da organização. O controle político, ideológico e psicológico sempre existiu nas organizações, mas o que é novo "é a capacidade das empresas de penetrar nas esferas até então consideradas 'privadas', as dos ideais, dos valores, do estilo de vida e das estruturas da personalidade." (Pagés, 1987, p. 224) Pagés considera que o poder se instala por falhas nas relações entre os indivíduos, na falta de uma solidariedade orgânica entre os trabalhadores. Em sua pesquisa tenta demonstrar o duplo mecanismo da relação entre os limites da coesão dos empregados e sua aceitação da exploração. Propõe o conceito de "sistema sócio-mental" como um referencial que permite dar uma resposta a essas questões.

"O sistema sócio-mental constitui uma prática global da existência, cujos diversos aspectos esclarecem mutuamente seu sentido, que só pode ser lido nas relações entre as instituições sociais e as formas de investimento das quais são objeto (...) a dependência infantil à organização só tem um sentido de exploração pela análise do sistema econômico e, inversamente, à submissão à lógica econômica da organização só pode ser

compreendida se intervir nas estruturas inconscientes (...) atacar ao mesmo tempo o desmantelamento dos grandes aparelhos de dominação, no nível do regime de propriedade, de suas escolhas econômicas básicas, e prosseguir um trabalho de desalienação básicas". (Pagés, 1987, p. 232 e 233)

Estas são, em síntese, algumas das contribuições da Psicologia para o estudo do trabalho humano. Leontiev, Vigotsky, Luria e Rubinstein veiculam e representam as idéias de uma Psicologia que considera o homem em uma perspectiva histórica e que implica numa nova forma de ver e estudar o trabalho humano. Abordarei, então, algumas idéias desses teóricos que nos permitem dispor de outro instrumental para a compreensão da atividade básica e central do homem: o trabalho.

1.2.1 - O Desenvolvimento sócio-histórico da consciência e do psiquismo humano.

A consciência humana não é um constructo estático, imutável. O seu desenvolvimento resulta da evolução histórica que pressupõe um processo de transformações qualitativas na aquisição da hominização. Deve-se, portanto, considerar o desenvolvimento da consciência humana em seu "devir", que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. As transformações que ocorrem no curso do desenvolvimento da consciência são, portanto, engendradas pelas transformações do modo de vida.

O psiquismo humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico, diferentemente do mundo dos

animais, em que as leis que regem o seu desenvolvimento são as da evolução biológica. As transformações decorrentes do modo de vida, historicamente determinadas⁽⁵⁾, geram modificações de caráter geral na consciência humana, oriundas da transformação radical das relações de produção.

A consciência tem o seu próprio conteúdo psicológico, que deverá ser estudado considerando a maneira como se formam as relações vitais do homem em uma determinada condição social, e que estrutura particular que decorre destas relações; e investigando também como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade.

Um estudo histórico da consciência deve considerar os fenômenos da vida, que pressupõem interação real entre o sujeito real e o mundo que o cerca. É, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. O sentido consciente da atividade humana, do ponto de vista psicológico, é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. (Leontiev, 1978)

A realidade está presente ao homem na sua consciência, através do reflexo psíquico, que resulta de um movimento dialético da atividade, por meio da qual o indivíduo entra em contato com o mundo. O reflexo psíquico resulta então de uma relação, interação real entre um sujeito vivo e a realidade

⁽⁵⁾ Quando utilizamos neste trabalho os termos determinado, determinante ou determinação, estamos nos referindo à relação estabelecida entre o "sujeito" e o "objeto", que não implica em redução, subordinação ou submissão. Caso contrário, estaríamos adotando uma postura "mecanicista", incoerente com a proposta "interacionista" ou "sócio-histórica" que assumimos.

material, e depende da atividade do sujeito. O reflexo é uma propriedade da matéria em geral, que aparece sob a forma de sensações - imagens sensoriais - na matéria viva e no homem passa a adquirir a forma de reflexo psíquico ativo.

O conteúdo sensível ou imagens sensoriais (sensações, representações e percepção) determinam a base e as condições do desenvolvimento da consciência.

As imagens sensoriais deixam de ser genéricas e passam a ter uma nova qualidade na estrutura da consciência humana através dos significados.

"O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade (...). No decurso de sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações... A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida". (Leontiev, 1978, p. 94)

Segundo Leontiev, a significação é o reflexo da realidade, independente da relação individual ou pessoal do homem com ela, ou seja, quando o homem nasce, encontra estabelecido no mundo um sistema de significações elaborado historicamente e dele se apropria subjetivamente.

O estudo histórico da consciência parte dos fenômenos da vida, "característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a objetividade e independentemente das suas relações, ligações e propriedades.

Razão por que num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito". (Leontiev, 1978, p. 97)

Para todo sentido existe um motivo correspondente; é sempre sentido de alguma coisa. É preciso diferenciar os conceitos de "significação" e "sentido", ou seja, "é o sentido que se exprime nas significações e não a significação ao sentido." (Leontiev, 1978, p. 98) A distinção entre significação e sentido reside no motivo que orienta a atividade do sujeito; o sentido pessoal é a relação do sujeito com os fenômenos objetivos.

Resumindo, a consciência individual compreende três elementos: os significados, o sentido e o conteúdo sensível ou imagens sensoriais. As imagens sensoriais constituem a base concreta do reflexo psíquico das propriedades sensíveis do mundo sobre o qual o sujeito atua. Essas imagens são produzidas através dos órgãos dos sentidos ou de instrumentos construídos pelo homem para substituir ou ampliar esses órgãos. A finalidade é criar a base sensorial da consciência. Os significados são as idéias ou conceitos que o sujeito tem acerca da realidade. São produzidos historicamente e apropriados pelo indivíduo através da linguagem. Seu papel é criar a base social da consciência do indivíduo. E, finalmente, o sentido constitui o significado pessoal atribuído pelo indivíduo à realidade que o cerca. O seu papel é registrar no indivíduo a maneira pessoal como ele vivencia a realidade. (Silva, 1986)

A consciência do mundo real do sujeito é assim determinada:

"... é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo. Por outro lado, este conteúdo é imediato na consciência: ele é aquilo que cria diretamente a transformação da energia do estímulo exterior em fato de consciência". (Leontiev, 1978, p. 99)

A estrutura da consciência humana está ligada à estrutura da atividade humana, isto é, às condições concretas, ao espaço e ao tempo que o homem ocupa em determinada circunstância. O método de estudo da consciência consiste em considerar inicialmente, a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, e em seguida, a partir desta estrutura, evidenciar as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens.

A consciência como uma forma especificamente humana de reflexo psíquico da realidade, pode ser compreendida como um processo complexo, de natureza histórica, mediatizada pela atividade do indivíduo.

A atividade do sujeito, tanto exterior como interior é mediatizada pelo reflexo psíquico da realidade. A atividade é concebida como um sistema de transformação do meio com a ajuda de instrumentos, isto é, deve ser entendida como um processo de mediação.

A atividade humana compreende três elementos: operações, ações (fins) e o motivo (objetivo). As operações

constituem o modo de execução das ações responsáveis pela concretização da atividade. As ações são caracterizadas pelos fins a serem atingidos e constituem os processos subordinados às representações mentais dos resultados que se pretende alcançar com a atividade. E o motivo tem o papel de impulsionar a ação do indivíduo em direções ao objetivo pretendido.

Toda atividade origina-se de uma necessidade, mas esta não pode determinar a orientação concreta de uma atividade.

Psicologicamente isto significa que os objetos, meios de satisfazer as necessidades, devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem expressar-se como necessidade, estimulação e como fim. Leontiev afirma que o fato psicológico decisivo consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para os fins que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais.

Com a divisão social do trabalho o homem passa a representar os processos de atividade interior de maneira diferente dos processos de atividade exterior. Com a separação do trabalho intelectual do trabalho físico, o homem torna-se menos capaz de reconhecer a interpenetração das duas atividades e das suas leis psicológicas. A relação dialética entre a atividade interior (teórica) e exterior (prática) é que permite à atividade interior incluir ações e operações exteriores, e à atividade exterior incluir ações e operações interiores do pensamento.

Quando estou produzindo este trabalho, a minha atividade é eminentemente mental, teórica. Entretanto para

realizar este trabalho uma série de "fins" se manifestam necessitando de ações exteriores práticas para sua conclusão.

A alienação da vida do indivíduo se dá mediante a discordância entre o motivo e o objetivo da atividade humana.

As relações pessoais entre os homens passam a ser puras relações entre coisas e tornam-se relações alienadas.

Uma citação de Marx assinalada por Leontiev (1978) ilustra claramente essa questão:

"Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, falar, fazer esgrima, etc, tanto mais poupará, tanto maior será o seu tesouro, que nem a traça nem a ferrugem roerão o seu capital. Quanto menos cada um **for**, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais **possuirá**, maior será a sua vida alienada ... tudo o que não podes por ti mesmo, o teu dinheiro conseguiu-lo-á: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro. Pode adquirir a arte, a erudição, as curiosidades históricas o poder político, pode viajar, apropriar-se de todas estas coisas, comprar todas as coisas. Ele é a verdadeira capacidade". (p. 124)

Sob o reino da propriedade privada dos meios de produção, qualquer que seja a atividade do homem, o que ele vive e faz manifesta um duplo sentido. Esse dualismo desvirtua os sentimentos mais elementares do homem, tudo se reveste das formas mais abjetas, até mesmo o amor; as relações entre os homens tornaram-se impessoais e "alienadas". Estas relações penetram na consciência do homem, e psicologicamente desintegram sua

estrutura geral e caracterizam uma relação de alienação na qual o homem não "percebe" nem o seu mundo e nem a si mesmo.

O psiquismo humano (pensamento, interesses, sentimentos) traz a marca desta "desintegração" e só pode ser compreendido a partir do traço histórico-concreto. Se não levarmos em consideração as particularidades de estrutura da consciência, estaremos fazendo da Psicologia uma "ciência do psiquismo do homem abstrato".

Na sociedade capitalista a dualidade e a contradição estão presentes em todas as suas manifestações. E ao homem resta a luta interior, que se traduz na resistência do sujeito à própria relação que o submete.

Estas reflexões nos revelam a concepção da consciência na sociedade de classes:

"A consciência individual do homem só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete através dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente."
(Leontiev, p. 130)

A natureza histórica dos traços psicológicos dirige a investigação do psiquismo humano, considerando a dependência de suas particularidades pelas condições da vida real e objetiva do homem. Nessa consideração histórica do psiquismo humano as suas propriedades são determinadas, portanto, pelas relações reais do homem com o mundo, e que dependem das condições históricas objetivas da sua vida.

A concepção histórica que procuro desenvolver rejeita a oposição entre atividade interior teórica e a atividade exterior prática.

Vigotsky (1984) preconizava que a consciência e as funções superiores têm sua raiz no espaço exterior e não no interior. É na mediação com os objetos e com as pessoas nas condições objetivas da vida social que o indivíduo internaliza essas funções superiores.

Para Vigotsky as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior na atividade prática. Portanto, o aspecto característico da Psicologia humana é a internalização da atividade socialmente enraizada e historicamente desenvolvida.

1.2.2 - A atividade humana: o trabalho e suas manifestações

O homem e a sua condição de vida sofreram modificações durante seu processo de evolução histórica, e foi preciso então, que as aquisições decorrentes da própria evolução da humanidade se fixassem através dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, para serem transmitidas às gerações seguintes. A forma de fixação e de transmissão dessas aquisições foi permitida pelo fato de ter o homem uma atividade criadora e produtiva: o trabalho.

A atividade vital concreta - o trabalho - é a forma específica de interação pela qual o homem, como sujeito e organismo se relaciona com o mundo. É pela atividade do trabalho que o homem modifica a natureza em função do desenvolvimento e da conseqüente satisfação de suas necessidades; constroem casas, confeccionam suas roupas, trabalham na agricultura, etc.

O trabalho, como atividade especificamente humana, é um processo que liga o homem à natureza e é caracterizado por dois elementos interdependentes: o uso e o fabrico de instrumentos, e a atividade comum coletiva. O instrumento é o objeto com o qual se realiza uma ação, o produto de uma experiência social de trabalho.

Cada geração encontra no mundo objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores e apropria-se das riquezas deste mundo pela atividade do trabalho e outras formas de atividade social.

"Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana." (Leontiev, 1978, p. 267)

Segundo Leontiev, as aquisições do desenvolvimento histórico da "cultura humana" não são simplesmente "dadas" aos homens, mas apenas "postas". Para se apropriar desses resultados, o homem deve entrar em relação com os fenômenos do mundo real através da relação com os outros homens, pelo processo de

comunicação com eles. Esse "movimento da história só é, portanto, possível, pela transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, através da educação." (p. 273)

A desigualdade existente entre os homens é produto da desigualdade econômica, das diferenças de classes e conseqüentemente das diferentes formas de apropriação das aquisições humanas.

A divisão social do trabalho proporciona a separação entre a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo; assim, "enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo 'tomado à parte' estreita-se e empobrece." (Leontiev, p. 275)

Com a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante, ocorre também nas mesmas mãos, a concentração da cultura intelectual. A desigualdade do desenvolvimento cultural dos homens serve muitas vezes para justificar a distinção entre raças "superiores" e "inferiores", justificação esta, ideológica, para levar à submissão os povos menos desenvolvidos econômica e culturalmente.

Sintetizando, o homem não nasce dotado de todas as aquisições da humanidade. É preciso apropriar-se delas durante sua vida; mas "na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação

destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.”
(Leontiev, p. 283)

A consciência humana forma-se pela atividade. O aspecto psíquico da atividade, que expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, deve ser objeto de estudo da ciência psicológica.

“...a relação do ser humano com a realidade depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento, etc, mas mais essencial é a dependência em que se encontram os seus processos psíquicos em relação com a sua atividade(...) A concreta e ativa relação da personalidade com o ambiente condiona essencialmente o trabalho das suas funções e processos psíquicos e determina a sua orientação.” (Rubinstein, 1977, p. 13)

É na relação ativa entre o homem e o mundo que se forja o significado da atividade, e que se manifesta sob a forma de uma real unidade e interação entre sujeito e objeto. Através da atividade o homem se impõe, como sujeito, na sua relação com os objetos que cria, e como personalidade, na relação com os outros homens sobre os quais influi por meio de sua atividade, e com os quais entra em contato por meio dela.

O homem não é um ser passivo, contemplativo; o homem é ação, movimento, atividade. E essa atividade não é algo só externo, mas é a própria manifestação do caráter do homem. O que caracteriza a atividade humana é o seu caráter consciente e orientado para um fim determinado.

Segundo Rubinstein, o trabalho que o homem realiza, e que surge da relação entre o objetivo e as condições de sua

realização, é o mesmo que determina a sua estrutura psicológica, isto é, os processos psíquicos apresentam uma estrutura de ação externa e interna.

"Em toda atividade humana se estabelece necessariamente uma determinada relação entre o socialmente importante e o importante para o homem pessoalmente (...). O contraste que existe entre o socialmente significativo e o pessoalmente significativo(...) não se origina(...) no seu caráter(...) manifesta-se apenas quando o pessoal se limita estritamente ao individual-pessoal." (Rubinstein, 1977, p. 17 e 27)

O caráter social da atividade humana pressupõe uma dependência da tomada de consciência, da satisfação das necessidades pessoais da atuação, convertendo-se, portanto, de intuitiva em consciente, manifestando convergência e divergência entre o motivo e o fim da atividade.

As motivações da atividade humana estão vinculadas aos seus fins ou objetivos, ao atuarem como estímulo para atingir o referido fim; essa motivação porém, pode deslocar-se do objetivo.

Do ponto de vista psicológico, a penetração social na atividade humana é produzida pela valoração.

"A valoração tem como base os resultados da atividade, do seu êxito ou do seu fracasso, das suas vantagens ou méritos ou dos seus defeitos, por isso deve ser um resultado e não a finalidade da atividade. Para alcançar uma valoração positiva deve ambicionar-se o objetivo da ação propriamente dita. Aí onde a valoração se converte no objetivo propriamente dito do sujeito ao qual se dirige, como se quisesse iludir o objeto direto da atuação, este não alcança, geralmente, nem um nem outro. Não existe

nenhum meio mais seguro para frustrar seu êxito que o pensar apenas neste, esquecendo-se do meio para conseguir. Para se conseguir um êxito em qualquer coisa deve pensar-se mais nesta que no próprio êxito." (Rubinstein, 1977, p. 68)

O tipo de relações existentes entre o sujeito e o ambiente que o valoriza ou não, é que vai determinar a atitude em relação à valoração da atividade, que depende do nível da aspiração da personalidade do indivíduo.

Na sociedade capitalista onde a competição, o individualismo, são exacerbados, o sucesso e o êxito convertem-se na única e exclusiva finalidade de uma ação, o processo é preterido pelo produto, pelo resultado, e pela eficiência. Entretanto, o homem como ser consciente espera ou prevê uma valoração de sua atividade, que é por ela influenciada.

É preciso refletir, então, sobre a real caracterização psicológica do trabalho como atividade humana. O trabalho não é uma categoria psicológica, mas sociológica; é estudado do ponto de vista das Ciências Sociais e não da Ciência Psicológica. Portanto, o trabalho, na sua unidade ou conjunto, não é objeto de estudo psicológico, mas apenas enquanto vinculado ao componente psicológico do trabalho. Ora, se o trabalho é orientado para a criação de uma determinada produção, seja de bens ou serviços, ele é o meio mais importante para a formação da personalidade.

"No processo do trabalho não somente se cria um determinado produto da atividade de trabalho do sujeito, como é ele mesmo que se forma com o trabalho. Na atividade do trabalho desenvolvem-se as aptidões do ser humano, forma-se o seu caráter, forjam-se os

seus princípios ideológicos e muda-se a sua atitude para com a atuação prática.” (Rubinstein, 1977, p. 80)

O aspecto psicológico do trabalho depende de ser o trabalho uma atividade orientada para a produção de bens ou serviços necessários ou úteis para a sociedade.

Na atividade do trabalho estão presentes o projeto e o controle para a sua execução, que incluem uma disciplina interna para a sua consecução. Como o indivíduo não pode produzir os objetos necessários para a satisfação de suas necessidades, o motivo da atividade humana passa a ser produto da atividade dos outros, da atividade social, e não do próprio indivíduo.

As condições sociais objetivas é que determinam a concepção de trabalho como sendo um dever, que exige tensão, esforços, como uma maldição, ou então, uma questão de honra, de glória, de heroísmo. A atitude do sujeito para com o trabalho depende das relações objetivas que se refletem em sua consciência. O trabalho não abarca somente as relações do indivíduo com os objetos, com o produto de trabalho, mas engloba também as relações com as demais pessoas. A relação subjetiva do homem com o trabalho está condicionada pelas relações objetivas que se refletem na consciência humana.

Rubinstein assinala, porém, que: “Na sociedade capitalista, a qual se baseia na propriedade privada e na competição de todos contra todos, dominam na atividade do trabalho as motivações individualistas e pessoais (no sentido da competição, da ambição pelo progresso individual, mesmo que este

prejudique a causa comum). Deseja-se não só que corra tudo bem a cada um individualmente e se consiga alcançar o máximo possível, mas que corra tudo mal aos outros e que consigam menos possível. O principal é estar acima dos outros.” (p. 82)

A natureza psicológica dos processos e operações mediante os quais o trabalho se realiza é fundamental na análise psicológica da atividade do trabalho, pois todos os aspectos e manifestações da personalidade do indivíduo estão presente, embora se manifestem de modo diferente.

Como na nossa sociedade o trabalho se apresenta organizado de formas diferentes, isto leva a diferenças tanto no aspecto psicológico como no intelectual.

Uma análise psicológica do trabalho do operário depende das condições sociais existentes para a execução de sua atividade. Com a separação do trabalho manual e intelectual, na sociedade capitalista, o trabalho do operário torna-se mecanizado e irreflexivo e passa a ser considerado como uma pesada carga.

O trabalho do inventor possui suas particularidades específicas e tem as suas próprias exigências. Desse trabalho fazem parte os artistas de um modo geral, e os trabalhadores que na execução de sua atividade, introduzem algo novo no contexto da realidade.

O trabalho científico, do pesquisador, do investigador, pressupõe a intuição como critério para a criação, que se torna “a pedra final de um auge máximo da concentração de todas as forças intelectuais e físicas...” (Rubinstein, p. 96)

Quando a atividade do trabalho está orientada para a criação de um determinado objetivo, o homem submete-se ao livre exercício de suas paixões e forças, dirigidas para o produto do seu trabalho. Para Rubinstein "no trabalho criador, que cria algo objetivamente significativo e ao mesmo tempo novo, algo trazido pela personalidade, algo original, isto é, algo que leva a marca da sua personalidade, podem perfeitamente coincidir os significados objetivos e pessoais da sua atividade." (p. 109)

Procurei neste capítulo estabelecer uma reflexão relacionando os aspectos histórico-sociais e psicológicos do trabalho; no próximo capítulo será repensada a concepção de juventude, articulando as categorias "escola e trabalho".

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

REPENSANDO A CONCEPÇÃO DE JUVENTUDE

A introdução de cortes no fluxo temporal (categorias de idades, épocas, períodos) foi criada pelo homem para tornar possível a estabilização e conservação da sua própria história e conseqüente transmissão às gerações que se sucedem.

A aplicação da noção de idade aos diferentes momentos da vida do homem está ligada aos domínios da "educação", das técnicas e da cultura social às novas gerações. Foram as "necessidades educativas" que determinaram a divisão da vida em etapas diversas, necessidades estas dos indivíduos pertencentes às classes dirigentes da sociedade, aos quais a educação era reservada, isto desde a antiguidade. Ariés (1978) assinala que a evolução escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades.

Na Psicologia do Desenvolvimento um estágio é definido por um conteúdo determinado ou um certo tempo de desenvolvimento, e por limites impostos por uma sucessão de níveis. A noção de etapa, fase e estágio, está ligada ao devir, às mudanças, transformações e desenvolvimento dos fenômenos e envolve as noções tanto de continuidade como de descontinuidade. É a descontinuidade, entretanto, que fundamenta a noção de estágios, que são qualitativamente diferentes e aparecem sucessivamente ao longo do desenvolvimento da criança.

O conceito de estágio, então, pressupõe que

“...o seu conteúdo não é uma qualidade ou uma propriedade fixa, mas sim uma qualidade que se desenvolve durante um certo tempo, formando um momento entre o conjunto dos momentos dum devir. Os seus limites consistem em alterações qualitativas, em passagens duma qualidade para outra, implicando conseqüentemente uma relação de sucessão temporal irreversível, e não relações puramente quantitativas ou espaciais...”
(Tran-Thong, 1983, p. 156)

Entre os teóricos da Psicologia do Desenvolvimento não há uma uniformidade quanto ao conceito de desenvolvimento, mas parece haver uma aceitação de que o desenvolvimento compreende todas as transformações progressivas que ocorrem na vida do indivíduo, desde a concepção até a morte.

A Psicologia do Desenvolvimento por sua vez é um ramo da ciência psicológica que estuda a dinâmica da evolução psíquica do homem e sua ontogênese, ou seja, as particularidades dos processos psíquicos nas diferentes idades.

Uma conceituação de Psicologia do Desenvolvimento que encerra o consenso entre as tantas outras concepções, é a de Enderle (1987) que a define como “...estudo das formas de comportamento que, por sua frequência e marcante incidência em determinadas etapas da vida, acabam por caracterizar estas etapas e por se constituírem em seus marcos referenciais.” (p. 17)

Verifica-se também nas concepções de Psicologia do Desenvolvimento uma unidade em torno da inclusão de mudanças de comportamento através do tempo como um fator decisivo da evolução

do desenvolvimento humano. Monteiro Lobato, na estória de Peter Pan relata uma passagem ilustrativa do processo de mudança como condição do crescimento, assimilado pelo personagem como uma dificuldade em enfrentar as mudanças e assumir novos papéis:

- “— Que idade você tem, Peter Pan?
— Não sei. Só sei que sou bastante criança. Fugi de casa no mesmo dia em que nasci.
— No mesmo dia em que nasceu?
Que idéia! E por que, meu caro?
— Porque ouvi uma conversa entre meu pai e minha mãe sobre o que eu havia de ser quando crescesse. Ora, eu não queria crescer. Não queria, nem quero nunca virar homem grande, de bigodeira na cara feito taturana. Muito melhor ficar sempre menino, não acha? Por isso fugi e fui viver com as fadas.”

As teorias psicológicas do desenvolvimento ressaltam, entretanto, que a divisão em etapas cronológicas deve ser encarada de maneira flexível para evitar a compartimentalização do indivíduo e a conseqüente rigidez do desenvolvimento, ou o perigo da criação de rótulos que encaixem o indivíduo dentro de determinados critérios de comportamento estereotipados, mas considerados compatíveis com a sua idade. Essas observações minimizam, mas não eliminam a dicotomização e fragmentação do desenvolvimento humano, manifestada nas controvérsias entre hereditariedade x meio, biológico x social, objetivo x subjetivo, etc, e na divisão estanque dos aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo.

A primeira questão colocada pela Psicologia do Desenvolvimento é que se reveste de um caráter idealista e

mecanicista é a concepção de infância. A criança é vista como possuidora de uma "natureza infantil" determinada, presente de uma forma igualitária em todas as crianças. A visão psicológica da criança contempla uma universalidade dos estágios de seu desenvolvimento, abstraídos das condições concretas de vida da criança, gerando uma percepção abstrata da idéia de infância.

Não se pode negar a existência da individualidade e dos processos psicológicos do homem, pois estaríamos fragmentando a totalidade humana. Se se considerar, porém, que a história do homem é a história de suas transformações é só "... partindo de determinadas relações sociais - e não do indivíduo abstrato ou do homem em geral - é que podemos compreender os homens - isto é, os indivíduos concretos - membros de uma determinada formação social, como sujeitos da práxis histórica." (Vasquez, 1977, p. 332)

Considera-se desenvolvimento, a construção, enquanto história de um indivíduo particularizado, e enquanto história de todos os homens, ou seja, o processo de construção do homem enquanto indivíduo (cuja subjetividade é construída e reconstruída no jogo das relações sociais), sua evolução do nascimento até a morte. O desenvolvimento é, pois, o processo no qual a criança assimila a experiência histórico-social.

As funções psíquicas do homem se desenvolvem no processo durante o qual a criança assimila a experiência da humanidade. Trata-se de uma apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade, dos produtos do trabalho do homem.

O desenvolvimento da criança, que se efetiva a partir das circunstâncias concretas de sua vida, muda de acordo com o lugar que ela ocupa no sistema das relações sociais. Mas o que vai determinar "diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida... o desenvolvimento... tanto exterior como interior..." (Leontiev, 1978, p. 291)

Vigotsky (1984) distingue duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: os processos elementares, que são de natureza biológica, e as funções psicológicas superiores, que são de origem sócio-histórica. É a história do comportamento da criança se origina da interação dessas duas linhas.

"Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (...). Para a mente ingênua, evolução e revolução só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade... O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas... Vê também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento." (Vigotsky, 1984, p. 83 - 84)

Vigotsky não aceita a possibilidade de existir uma sequência universal de estágios de desenvolvimento, dada a

diversidade das condições de vida das crianças. Por considerar o caráter histórico dos períodos evolutivos, Vigotsky aponta a necessidade de se estudar o desenvolvimento em seu devir, no qual as condições sociais modificam-se, alterando as etapas sucessivas do desenvolvimento. A interação das condições exteriores e interiores é que proporcionam o específico de cada idade, e a mudança da relação entre elas condiciona a necessidade e a particularidade da sucessão para outra etapa evolutiva.

As mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança, que se caracterizam dentro dos limites de cada estágio, não constituem processos independentes, na medida em que as relações que se estabelecem entre a criança e o mundo, são relações sociais. Portanto, cada atividade da criança não expressa apenas sua relação com a realidade objetiva, visto que as relações sociais encontram-se objetivamente em cada uma das atividades da criança, influenciando a passagem dos estágios do seu desenvolvimento.

Os estágios de desenvolvimento embora tenham um lugar determinado no tempo, são limitados pelo seu conteúdo, que é dado pelas condições históricas concretas em que ocorre o desenvolvimento da criança.

A existência de crises de desenvolvimento é considerada pela Psicologia "clássica" como o amadurecimento das particularidades internas da criança e do adolescente, e das contradições entre eles e o meio. Segundo Leontiev, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas os saltos qualitativos no

desenvolvimento, considerando que as "crises" são postas pelas expectativas educacionais e sociais que se colocam diferenciadas, dependendo das condições sociais da criança e do adolescente. A modificação das condições de vida da criança e do adolescente, das formas de educação e ensino é que vão se constituir no fator primordial que caracteriza o específico da idade.

O desenvolvimento é considerado um processo contínuo de trocas, crescimento e evolução, de continuidade e descontinuidade, isto observado nas várias fases da vida do homem investidas de características particulares: o período pré-natal, a infância, a adolescência, a fase adulta e a velhice.

A concepção de adolescência é introduzida na Psicologia pelo psicólogo americano Stanley Hall (1844 - 1924), que considera a existência de crise e de um conjunto de características específicas nos adolescentes, como sendo de caráter universal e inevitável.

O conceito de adolescência assume forma e sentido diferentes. No Dicionário Aurélio Buarque de Holanda o termo adolescência é definido como período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas.

Geralmente os manuais de Psicologia definem o adolescente como um ser em desenvolvimento, em conflito e crise e que se torna adulto quando bem adaptado à estrutura da sociedade. A adolescência adquire em algumas conceituações um caráter universal, único, a-histórico e abstrato. As teorias veiculadas pelos manuais de Psicologia do Desenvolvimento explicam o

processo de adolescência privilegiando ora os fatores biológicos, ora os fatores ambientais.

Em uma análise dos contos de fadas realizada por Chauí (1984), a adolescência "é um período de feitiço, encantamento, sortilégio que tanto podem ser castigos merecidos quanto inmerecidos, mas que servem de refúgio ou de proteção para a passagem da infância para idade adulta." (p. 35) Segundo Chauí a adolescência é caracterizada como um período de espera que se expressa nos contos da Gata Borralheira, da Branca de Neve, da Bela Adormecida, e tantos outros. Uma espera que implica em uma necessidade de aguardar os que estão enfeitiçados, pela hora do desencantamento.

Paulo Leminski transmite um pouco as inquietações da adolescência nesta poesia:

"Quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta
adolescência

vou largar da vida louca
e terminar minha livre
docência

vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo
perfeito

vou fazer o que minha
mãe deseja

aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da
sociedade
e terminar meu curso de direito
então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência."

Ou então, a perspectiva sombria expressa nas palavras de Johnny (interpretado por Matt Dillon no filme "Outsiders" de Francis Coppola)

"Quando você é criança, tudo é novo, é aurora. É só quando você se acostuma com tudo que vira dia."

Nas revistas especializadas e veiculadas junto a adolescentes brasileiros a temática gira em torno do apelo excessivo dirigido ao jovem à entrada no mundo do consumo, ao cultivo do corpo, à cultuação dos ídolos, etc. Todos estes conteúdos são modismos juvenis próprios de uma parcela de jovens representados pela classe média e alta da sociedade.

A revista "Veja" de 31-10-90 em uma reportagem intitulada "Em paz e com amor" revela o retrato de uma geração, através da análise dos resultados de entrevistas feitas com 497 adolescentes tomadas em cinco capitais brasileiras com 16 e 17 anos de idade, estudantes do 2º grau, e caracteriza o perfil do jovem (diga-se jovens das classes média e alta). Os resultados evidenciaram que os adolescentes estão experimentando a emoção do sexo muito cedo (38% do total) e abusam das drogas assustadoramente (14% já experimentaram algum tipo de droga). Segundo a análise, os traços de rebeldia dos adolescente se restringem a estas duas situações acima citadas. Os pais são apontados como ídolos, há uma preocupação com a profissão e uma visão mais realista do mundo. Frequentam mais cinema que os adultos, compram muita revista e praticam esportes ao ar livre,

como canoagem, surfe, etc., ao invés do basquete e do futebol. A pesquisa assinala que os jovens dos anos 90 vivem em harmonia com os pais, começam a namorar cedo e trocam as passeatas da geração rebelde dos anos 60 pelos "shopping centers". Tratam o sexo sem preconceitos e "ficar" - o namoro relâmpago - é o verbo da moda.

Os dados desta pesquisa de opinião parecem revelar a realidade do comportamento do adolescente brasileiro, entretanto os resultados são apresentados como sendo a manifestação de todos os jovens, tratando-os de forma homogênea e abstrata. Essas características de comportamento reveladas, com certeza, não fazem parte do cotidiano dos adolescentes das classes populares da realidade brasileira.

A passagem da infância para a adolescência se dá de forma diferente, nas diferentes formas de organização da sociedade. Assim, gregos e romanos não consideram a adolescência um estágio da vida do homem. Aos doze anos, o pequeno romano de "boa família" abandona o ensino elementar; aos catorze anos, abandona suas vestimentas infantis e adquire o direito de fazer o que todos os jovens gostam de fazer e aos dezesseis ou dezessete anos pode optar pela carreira pública. A passagem direta da infância à idade adulta, sem que exista um período definido de adolescência, continua a verificar-se na Idade Média até o século XVIII. Segundo Ariés (1978) na Idade Média e até o século XVIII a adolescência era confundida com a infância, a criança se transformava imediatamente em homem jovem, crescia misturado com os adultos e aprendia a viver no contato direto com eles. "Daí em

diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente. (p. 47)

Historicamente, portanto, é só no século XIV que a palavra adolescente aparece em francês. Mas o seu uso corrente só acontece nos fins do século XIX, em que o tipo "moderno" do adolescente foi ilustrado pelo Siegfried de Wagner. "A música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza, de força física... de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência." (Arfés, 1978, p. 46)

Segundo Priour (1983) o fenômeno da adolescência, a expressão da crise adolescente, da crise de gerações, está muito ligada a um dado tipo de sociedade, tendo uma dimensão simultaneamente social e individual.

Poder-ser-ia argumentar, numa visão da antropologia cultural, que a adolescência é uma invenção cultural. Antropólogos constataram que povos primitivos não passam por essa fase. Não existe um longo período que separa as atividades infantis do mundo adulto. Com a maturação e alterações biológicas se inicia a puberdade, caracterizando a passagem para o grupo adulto através dos "ritos de passagem".

Margareth Mead realizou um estudo em 1929 com adolescentes de Samoa e constatou a inconsistência da crise e dos conflitos na adolescência, universalmente, e afirmou que a adolescência não é sempre e necessariamente um período de estresse, de angústia e de conflitos. A passagem da infância à feminilidade adulta era, para as samoanas, um processo livre das

dificuldades que caracterizam o estereótipo da adolescência. A adolescência em Samoa, não representava um período de crise ou tensão, mas ao contrário, era um desenvolvimento regular na vida do indivíduo. A criança de Samoa segue um padrão de crescimento relativamente contínuo, sem interrupções graves, interferências ou restrições, revelando a continuidade de certos ciclos vitais e uma "descontinuidade natural".

Ruth Benedict (1938) acentua a descontinuidade existente entre os ciclos vitais, afirmando que a integração cultural se mostra difícil, na medida em que uma criança assimila uma série de comportamentos e de valores que devem em seguida abandonar.

A antropologia cultural questiona a universalidade da teoria dos estágios, e o conflito entre continuidade x descontinuidade é resolvido "pela consideração de que o meio ambiente, as instituições sociais e o padrão específico de condicionamento cultural, determinam se o desenvolvimento se faz por estágios ou é contínuo(...) a transição se processa de formas diferentes em culturas diversas, de forma que nenhuma pode ser considerada natural e universal. Nas culturas ocidentais a sociedade reforça o processo de estágios no desenvolvimento através das instituições sociais, organizadas em torno desses estágios - séries escolares, tipos de escolas, e conceito legal e moral do 'menor de idade'." (Muuss, 1976, p. 64)

Etimologicamente, a palavra "adolescência" é derivada do verbo latino "adolescere" que significa "crescer até a maturidade". O conceito moderno de adolescência deixa de ter um

enfoque puramente psicológico e passa a ter uma conotação "psicossocial". Muuss define adolescência em termos sociológicos, cronológicos e psicológicos. Do ponto de vista sociológico, a adolescência é o período de transição da dependência para a autonomia; cronologicamente a adolescência seria o período que se estende dos 12 aos 22 anos de idade, com grandes variações culturais.⁶⁶ Psicologicamente, a adolescência se caracteriza pela busca da identidade do "eu" e estruturação de novos papéis. Várias são as teorias psicológicas que abordam a problemática da adolescência, entre elas citamos a teoria psicanalítica, a teoria do desenvolvimento de Gesell, a teoria psicossocial de Erickson e a teoria cognitiva de Piaget.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget é a que maior influência tem exercido na psicologia evolutiva contemporânea.

Piaget, ao estudar a adolescência, descreve as transformações das estruturas mentais que ocorrem nessa fase, cujo início se dá por volta dos 11 - 12 anos de idade. A gênese dessas novas estruturas se apoiam nos estágios anteriores do desenvolvimento cognitivo, sendo um prolongamento das estruturas sensório-motoras e dos agrupamentos das operações concretas. Esse estágio se caracteriza pela aquisição das operações lógico formais que evidencia a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal abstrato, isto é, o adolescente passa a pensar em termos formais, é capaz de refletir sobre suas próprias

⁶⁶ No Brasil, o IBGE considera adolescente os jovens de 10 a 17 anos. Já o Estatuto da criança e do adolescente (13-07-90) define adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

operações, raciocinar abstratamente, levantar hipóteses possíveis (pensamento hipotético-dedutivo) e construir seu projeto de vida.

Erikson (1976), ao analisar a evolução do ciclo humano, privilegia a organização da identidade como ponto central de sua proposta. Percebe a adolescência como um momento crítico de integração das etapas infantis, e para cada etapa do ciclo vital relaciona uma crise psicossocial de desenvolvimento. Essas crises se referem a transformações de identificações em identidade, cujos conteúdos psicológicos se clarificam na articulação, ou falta dela, entre o indivíduo e a sociedade. Segundo Erikson, a crise é um ponto crítico necessário ao desenvolvimento do indivíduo. E por ser a tarefa básica da adolescência a aquisição da identidade pessoal, "por isso diz-se que a crise evolutiva do processo adolescente é sobretudo 'uma crise de identidade'." (Osório, 1983, p. 65)

Charlot (1979) aponta alguns questionamentos em relação à inevitabilidade da crise da adolescência manifestada no comportamento dos adolescentes. Para ele a oposição do adolescente ao adulto, seu desejo de originalidade, seu sentimento de ser incompreendido, não seria consequência direta das transformações ocorridas durante a puberdade, e sim a reação de um indivíduo que se rebela contra a dependência que lhe impõe a sociedade e a incompreensão desta sociedade das suas aspirações, deixando pouco espaço para a criatividade e impondo regras contestáveis. Simone de Beauvoir faz uma constatação da visão a-histórica do tempo que é veiculado na nossa sociedade, e que parece sustentar a existência inevitável de crises no

desenvolvimento humano: "Os períodos sucessivos de uma vida não se conservam quando são superados, ficam separados (...) Tanto para o indivíduo como para a humanidade, o tempo não implica progresso mas divisão." (In: Snyders, 1984, p. 295)

A adolescência contemporânea, com todas suas dúvidas e perplexidades existenciais, abrange um período de moratória ou preparação para o mundo adulto, "não permitido porém àqueles que estão empenhados na encarnizada luta por sua subsistência. Esses apenas experimentam a puberdade enquanto inevitável processo de transformações corporais, mas não se lhes concede a oportunidade de vivenciar o processo de elaboração das perdas infantis e assimilação das aquisições adultas que caracterizam a adolescência do ponto de vista psicológico." (Osório, 1983, p. 67)

Há uma margem de transformações pelas quais todo o adolescente passa necessariamente; contudo essas transformações são realizadas de maneira diferente, assumindo significados diversos em função da cultura, da história, da classe social, etc. Isso pode ser verificado na variação da duração da adolescência. Na classe social mais elevada a fase de moratória da adolescência persiste por um período maior, considerando o prolongamento da escolaridade, o que não ocorre na classe social mais baixa, em que os adolescentes são levados desde a infância ao trabalho ou até à delinquência.

Para Vigotsky, Lúria, Leontiev e Petrovsky, representantes da Psicologia soviética, a especificidade da fase da adolescência é determinada pelas circunstâncias concretas de

vida do adolescente. A falta de coincidência dos três aspectos de maturidade - sexual, orgânica e social - é a base da peculiaridade e da contradição fundamentais da adolescência.

"... o desenvolvimento do pensamento teórico para explicar a 'crise' da adolescência consistiu em uma gradual acumulação de generalizações que indicam que as peculiaridades das manifestações e do curso do período da adolescência estão determinadas por circunstâncias sociais concretas da vida e o desenvolvimento do adolescente e por sua situação social no mundo dos adultos." (Petrovsky, 1982, p. 128)

Devido as restrições apontadas anteriormente, passarei a utilizar, a partir deste ponto do meu trabalho, o termo "juventude" ao invés de "adolescência".

Na realidade brasileira, a problemática da juventude se reveste de grande impacto. A maioria dos jovens vive em condições precárias ou mesmo subumanas.

Não existem hoje, problemas que sejam absolutamente próprios da juventude, mas verifica-se em nossa sociedade que o jovem é mais atingido pelas crises e dificuldades que assolam o país. Há entretanto uma diferença na maneira como as dificuldades são elaboradas pelos jovens. Por exemplo, enquanto para os jovens das classes exploradas a subcultura de massas constitui todo o seu acesso cultural, para os jovens dos meios favorecidos ela representa apenas um acessório, considerando que dispõem de outros meios para se apropriarem do saber culturalmente elaborado pela humanidade.

As precárias condições de vida dos jovens provenientes das famílias de classe baixa, afetam e determinam o seu nível cultural e educativo. A caracterização dos diferentes agrupamentos concretos de jovens se dá pela relação comparativa com os padrões de juventude das classes favorecidas. Dito em outras palavras, o comportamento e a inserção na sociedade dos jovens trabalhadores é definido pelos padrões vigentes nos grupos de jovens das camadas privilegiadas.

Em uma reportagem da revista "Veja", de 20-11-91, intitulada "O uivo da periferia" é apresentado um novo tipo de agrupamento de jovens que surge nas periferias das grandes cidades brasileiras. Andam em bandos, apresentam um aspecto assustador, são radicais e fanáticos. A maioria tem emprego fixo, se declaram nazistas, comunistas ou pacifistas e quase todos têm suas bandas próprias. Esses grupos que se caracterizam como gangues manifestam comportamentos pacíficos ou violentos - "Somos violentos mesmo, mas a sociedade também é." - (p. 67) Na música se espelham no rap radical nova-iorquino - "No Brasil, o samba deixou de ser a música dos negros e das classes pobres, já que só fala de amor(...) O rap veio para ocupar esse espaço." (p. 68) Verifica-se, portanto, na década de 90 o surgimento de gangues organizadas que, se não têm a mesma conotação da rebeldia dos movimentos da década de 60, "entoam eles próprios o seu brado contra os horrores do país. Esse uivo da periferia das grandes cidades pode vir em forma de violência gratuita e ideologias selvagens - mas é sempre estrondoso o suficiente para ser ouvido do outro lado da cidade." (p. 69)

A Constituição Brasileira de 1988, que sequer teve todas suas leis regulamentadas, prevê em seu artigo 227 do capítulo VII que "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. E ainda mais, em seu parágrafo terceiro, do mesmo artigo referido, aponta sete itens de proteção especial à criança e ao adolescente. Dentre eles destacamos três deles: a idade mínima de catorze anos para admissão ao trabalho; garantia de direitos previdenciários e trabalhistas e garantia de acesso do trabalhador adolescente à Escola.

O "Estatuto da Criança e do Adolescente" sancionado pelo Presidente da República em 13-07-90, entrou em vigor a partir de 12-10-90, apresentando entre suas disposições preliminares, no artigo 5º o seguinte texto: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais."

O Capítulo IV - "Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer" - em seu artigo 53, decreta que "A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho...". E ainda sobre o Estatuto, no seu capítulo V - "Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho" - regulamenta em seus artigos 60 e 61 sobre a proibição de qualquer trabalho ao menor de catorze anos e a proteção ao trabalho do adolescente através de legislação especial. A formação técnico profissional também é regulamentada através do artigo 63, que dispõe sobre a garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, indica horário especial para o exercício das atividades e que sejam compatíveis com o desenvolvimento do adolescente.

Entre o que a legislação diz, seja na Constituição ou no Estatuto da Criança e do Adolescente, e o que a realidade mostra, há um abismo e uma contradição que se manifesta no discurso veiculado e no estado de miséria absoluta da grande maioria dos jovens brasileiros.

Demo (1990) faz uma análise crítica do Estatuto da criança e do adolescente, apontando inicialmente os seus avanços em relação ao antigo Código do Menor. Para o autor supera-se a visão penal em favor da visão social, defende-se o caráter de prevenção e re-socialização em substituição à punição e ao cerceamento.

Ainda na opinião de Demo, alguns pontos são discutíveis no Estatuto. Um deles é a definição do próprio Estatuto como Lei dirigida à "proteção integral da criança e do adolescente", que traz como positivo a visão "integral" da população. Por outro lado, o conceito de "proteção" exprime, no caso brasileiro, uma tendência a transformar proteção em tutela, ou seja, todos os

direitos sociais são dados, garantidos, e mantidos pelo Estado. O segundo ponto de crítica assinalado pelo autor, é o que se refere à questão da profissionalização expressa no artigo 68 do Estatuto que, em seus parágrafos 1º e 2º define "trabalho educativo como a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo" e dispõe que a remuneração recebida pelo adolescente nesse trabalho não desfigure o caráter educativo do mesmo. Vejamos os pontos levantados por Demo ao analisar criticamente esses parágrafos: "a) é arcaísmo pretender que o 'trabalho produtivo', de si, não seja educativo ou menos educativo; ou imaginar que o trabalho improdutivo fosse mais educativo; b) não aparece a distinção em cheque, que se quer e deve combater, a saber, o trabalho espoliativo, degradante, exaustivo etc, que acaba sendo confundido com 'produtivo'; c) após falar da pertinência da 'atividade regular remunerada', é visível pedagogismo polemizar com educação, imaginando ingenuamente que emancipação seria possível fora da autosustentação econômica..." (p. 10)

Continuando na defesa de seus argumentos à crítica desses parágrafos do Estatuto, Demo ressalta que um dos desafios das políticas e programas deve ser o de unir educação e produção, para que os assistidos possam vir a dispensar a assistência. Ainda que as relações de trabalho sejam marcadamente espoliativas em nossa realidade, principalmente em relação ao trabalho da criança e do adolescente, temos que admitir que não há emancipação sem trabalho/produção. "Não se pode defender que seja

'educativo' trabalhar de 'mentirinha', passar o tempo(...) e chamar de trabalho tudo que exija algum esforço físico...". (p. 11)

Há que haver sim uma defesa da importância do trabalho/produção em que o jovem possa, além de dominar o processo, exercitar sua cidadania política. O artigo 68, portanto, evoca o trabalho como suspeito de degradar o processo educativo e não se percebe a verdadeira educação como "trabalho produtivo". Demo encerra suas reflexões críticas a respeito desse artigo, manifestando que "assim, com a mesma veemência com que é mister repelir formas de trabalho impróprias, e mesmo o próprio trabalho quando não necessário, é essencial valorizar o trabalho como componente sagrado da emancipação, sempre que for o caso." (p. 12)

A juventude como as outras fases da vida humana se organiza em função das relações sociais capitalistas que atuam decisivamente sobre o processo de evolução do ser particularizado, impossibilitando à grande maioria a satisfação de suas necessidades mais elementares, eliminando qualquer possibilidade de vida digna e humana e o direito ao exercício da cidadania. Fazem parte desse grupo os jovens "marginalizados" ou "excluídos" das garantias e dos direitos sociais.

No dicionário Aurélio Buarque de Holanda o termo "marginalizado" significa o sujeito "posto à margem de uma sociedade, como vagabundo, mendigo ou delinquente". E o termo "exclusão" designa o "ato pelo qual alguém é privado ou excluído

de 'determinadas' funções, desvio, afastamento, abandono, eliminação".

Percebe-se também nas canções, o caráter de denúncia e de constatação de uma cruel realidade a que estão submetidos os jovens marginalizados ou mesmo como estão sendo genericamente denominados "meninos de rua":

"Menino que vai pra feira
Vender sua laranja até se acabar
Filho de mãe solteira
Cuja ignorância tem que sustentar
É madrugada vai sentindo frio
Porque se o cesto não voltar vazio
A mãe já arranja um outro
Pra laranja, esse filho vai ter que apanhar
.....
Lá no morro a gente
Acorda cedo e é só trabalhar
Comida é pouca e muita roupa
que a cidade manda pra lavar
De madrugada ele menino
Acorda cedo tentando encontrar
Um pouco pra poder viver
Até crescer e a vida melhorar
Compra laranja, doutô
Ainda dou uma de quebra pro sinhô." (Théo)

Mercedes Sosa interpretando a "Cancion para un niño en la calle", expressa toda a situação de miserabilidade e abandono a que estão submetidos os "meninos de rua":

"A esta hora, exactamente,
hay un niño en la calle...
Hay un niño en la calle!

Es honra de los hombres proteger lo que
crece,
cuidar que no haya infancia dispersa
por las calles,
evitar que naufrague su corazón de barco,
su increíble aventura de pan y chocolate

poniéndole una estrella en el sitio del
hambre.
De outro modo es inútil, de otro modo es
absurdo ensayar en la tierra la alegría y el
canto,
porque de nada vale si hay
un niño en la calle.

A esta hora, exactamente,
hay un niño en la calle...
Hay un niño en la calle!

Pobre del que ha olvidado que hay
un niño en la calle.
Que hay millones de niños que viven
en la calle
y multitud de niños que crecen en la calle,
yo los veo apretando su corazón pequeño,
mirándonos a todos con fábula en los ojos,
un relámpago trunco les cruza la
mirada,
porque nadie protege esa vida que crece
y el amor se ha perdido, como un niño en la
calle...

No debe andar el mundo con el amor descalzo
enarbolando un diario como un ala en la mano,
trepándose a los trenes, canjeándonos la
risa,
golpeándonos el pecho con un ala cansada;
no debe andar la vida, recién nacida, a
precio,
la niñez arriesgada a una estrecha ganancia
porque entonces las manos son inútiles fardos
y el corazón, apenas, una mala palabra".
(A.Ritro)

Para compreender-se a realidade concreta dos jovens,
não se pode ignorar esse enorme contingente de "menores" em
situação de carência grave e abandono total ou parcial, no
Brasil.

Segundo dados disponíveis pelo IBGE, em 1980 uma em
cada cinco famílias brasileiras vivia em estado de pobreza
absoluta, com renda mensal menor que 1/4 do salário mínimo. Nas
cidades, 40% dessas famílias eram fortemente atingidas pelo

desemprego e milhares delas lançavam mão do trabalho das crianças e jovens nas ruas para sobreviver.

A análise das famílias urbanas que vivem em situação de pobreza absoluta ajuda a explicar porque tantos menores vagam pelas ruas das cidades brasileiras. Para 67 mil dessas famílias, o trabalho dos menores é fundamental. Segundo dados da Funabem, em 1985, a população brasileira de 0 a 19 anos era estimada em 63 milhões, dos quais, 36 milhões eram menores carentes, e 7 milhões, menores abandonados. Das famílias com renda menor que 1/4 do salário mínimo, 28,8% eram chefiadas por mulheres, devido à ausência do homem - abandono/separação ou viuvez. Um décimo dessas famílias utilizava o trabalho de menores, 20% deles com menos de 10 anos e 80% com até 17 anos.

Há dez anos o Brasil tinha uma população de 22,6 milhões de jovens entre 10 e 17 anos, conforme dados do IBGE. Desse contingente, apenas 3 milhões trabalhavam. Hoje, com cerca de 25 milhões de adolescentes no país, 4,5 milhões trabalham, ou seja, a mão-de-obra urbana jovem cresceu cerca de 50% na última década, enquanto a população adolescente total aumentou apenas 1 décimo. Mais da metade dos jovens trabalham acima de oito horas por dia e cerca de 30% dos que trabalham não chegam a ganhar um salário-mínimo. A grande maioria desses jovens não pode escolher o emprego e tem que se submeter a essas condições de exploração.<?>

<?> Estas informações foram retiradas do artigo "Trabalho precoce" publicado pela Revista Veja de 31-10-90, ps. 76 e 77.

A frequência do "menor" trabalhador à escola é praticamente inviabilizada. Depois de jornadas diárias de nove horas ou mais de trabalho, o desgaste físico associado à incapacidade da escola se adaptar à realidade desses jovens, acaba por expulsá-los do sistema de ensino.

No Brasil, estima-se que mais de 800.000 meninos e meninas saem à rua para ajudar no sustento da casa, vendem chicletes, limpam os carros, carregam pacotes em supermercados, etc. Alguns deles são infratores e acabam morrendo nas ruas de forma violenta. Na cidade de Recife-PE os meninos bandidos são mais numerosos e é o lugar do país onde há, proporcionalmente, um maior número de assassinatos desses meninos e meninas de rua. Segundo dados publicados na Revista Veja de 29-05-91, em uma reportagem intitulada "Infância de raiva, dor e sangue", o Instituto Médico Legal da cidade de Recife recebe quinze corpos de crianças mortas por mês, dos quais 80% sofreram algum tipo de tortura. "Há toda uma indústria criminoso, ligada a determinadas fatias da máquina policial, que lucra com os crimes dos meninos e, mais tarde, garante a impunidade a seus assassinos." (p. 36)

Os meninos e meninas de rua são iguais em qualquer lugar do país e fazem planos nos quais nem eles próprios, muitas vezes, acreditam.

Por ocasião do "Dia da Criança" o "Jornal do Commercio" de Recife publicou uma "entrevista" realizada com um menino de rua sob o título "Perfil de um menor abandonado", que transcreveremos a seguir por ilustrar um pouco da realidade de um menino de rua.

"Nome - A.F.S.
 Idade - 12 anos
 Altura - Um metro e alguns centímetros.
 Peso - Cerca de 30 quilos.
 Escolaridade - Frequentou a escola, esporadicamente, em duas ocasiões.
 O que gostaria de ser quando crescer?
 Juiz de Direito.
 Onde mora? Na rua (A família vive no Cordeiro). [Um bairro da cidade de Recife-PE]
 Onde gostaria de Morar? Em Carpina (PE).
 Perfume - Nunca usou.
 Xampu - Nunca usou.
 Desodorante - Nunca usou
 Roupa - Bermuda e camiseta enormes, rasgadas, imundas e com forte cheiro de cola.
 Sapato - Sempre descalço.
 Creme dental - Há mais de cinco anos não escova os dentes.
 Diversão - Cheirar cola e "amorcegar" ônibus.
 Brinquedos - Bola.
 Quais gostaria de ter? Uma bicicleta.
 O que ganhou, ou fez, no Dia das Crianças do ano passado? Não soube responder. (Mistura o Dia das Crianças com o Dia de São Cosme e Damião, quando recebeu bombons de senhoras na rua).
 Gosta de Xuxa? Adora. "Queria namorar com ela".
 Gosta mais do pai ou da mãe? Da mãe.
 Polícia ou bandido? "Não gosto da polícia porque prende a gente".
 Comida preferida - Feijão, arroz e carne.
 Comida de que não gosta? "Gosto de qualquer uma".
 O que acha feio? "Se eu tiver preso e uma pessoa ficar olhando para mim".
 O que acha bonito? "Minha casa".
 A pessoa de quem mais gosta - "Minha mãe".
 Quem mais detesta - Os motoristas que o jogam de encontro às árvores e aos postes quando "amorcega" os ônibus.
 Quem deveria morrer? Não soube responder.
 Quem deveria viver 100 anos? As pessoas da "comunidade" que lhe dão comida.
 Seu herói predileto - Super Homem.
 Seu melhor amigo - A sua turma (anda acompanhado por um grupo de seis garotos de 12 a 16 anos).
 Do que tem saudade? De casa.
 Lugar predileto - São Paulo e Rio de Janeiro (Nunca foi a essas cidades).
 Gosta do Brasil? Sim.
 Gostaria de viver em outro País? Sim.
 Onde? Em Boa Viagem. [Bairro da cidade de Recife-PE].
 Conhece o presidente? Sim.
 Qual o nome dele? Miguel Arraes (Um de seus colegas disse que era Joaquim Francisco) [Ex-governador e atual governador do Estado de Pernambuco, respectivamente].
 O que pediria a ele se o encontrasse? Uma casa.
 Maior tristeza - Não soube responder.
 Maior alegria - Ir à Praia de Boa Viagem aos domingos.

Gosta da vida que leva? Sim.
 Preferiria levar outra? Não.
 Sonho - Ter uma casa cheia de brinquedos e dinheiro bastante para comprar muita cola."

Warde (1985) coloca a necessidade de se interpretar a "questão do menor de rua" a partir de uma configuração histórica, estrutural e afastar as perspectivas psicologistas, institucionais ou conjunturais. A autora destaca dois pontos básicos a serem considerados nessa análise: 1) a questão do "menor" deve ser compreendida, não como fenômeno conjuntural, nem como o lúmpem nascido da transição para o capitalismo, já que, hoje, o lúmpem está nascendo no seio da própria classe operária; 2) As políticas de "atendimento ao menor de rua" representadas por entidades "criadas" para "proteger" o menor (BNH, Mobral e Febem) expressam na verdade a contradição entre os interesses populares e o comportamento social do Estado. "A questão do menor, é, talvez, a mais candente das 'questões sociais', para as quais o Estado deve se abrir aos setores subordinados da sociedade civil, para saber com eles, quais as medidas que lhe são socialmente adequadas." (Warde, 1985, Retrato do Brasil)

Em qualquer lugar onde estejam, os meninos e meninas de rua revelam uma face surpreendente, são meninos amadurecidos e, segundo Fischer (1979), com capacidade de organizar-se no trabalho e facilidade de manipular o dinheiro, mas que as vezes apresentam atitudes infantis. Segundo esta autora, o problema do "menor" marginalizado só alcançou atenção do Estado quando a ação desse menor passou a alterar a ordem constituída, ou seja, a questão da marginalidade como um problema, é considerado muito menos em função da pobreza e da miséria dessa população e muito

mais em função da eclosão da violência e intranquilidade provocadas. A questão do menor não pode ser reduzida a uma explicação psychologizante em que a causa do problema é o conflito familiar, e nem a uma explicação sociologizante que considera como causa o problema das rejeições às normas convencionais.

"Os processos de socialização são indissociáveis das características e formas de controle próprias das classes sociais onde se realizam (...). Assim, enquanto as crianças das classes populares são desde cedo expostas à necessidade de garantir a própria sobrevivência, assumindo papéis adultos, as de classe alta vivem um longo período de 'latência social'..." (Fischer, 1979, p. 50)

A própria sociedade focaliza de maneira diversa os "delitos" dos "menores" de acordo com a sua classe social. Vejamos em exemplo citado por Fischer:

"... o abandono do lar pelo adolescente pobre é considerado um indicador de sua futura inserção no mundo do crime e ele é procurado para ser encarcerado, enquanto que o mesmo ato de um jovem de classe alta é categorizado em termos de rebeldia e aspiração de liberdade e tratado com métodos educativos e terapêuticos que visam seu bem-estar e não sua repressão." (p. 50)

Oliveira (1991), em sua dissertação de mestrado "O menor abandonado: quem é esse?" se propôs a desvelar, através dos discursos dos meninos de rua, quem é o "ser menor abandonado". Realizou a coleta de quinze discursos dos "meninos de rua" da casa Dom Bosco e do Ceaph (Centro de Promoção Humana) na cidade de Campo Grande - MS e analisou os resultados a partir da

construção de quatro categorias: dinâmica social, aspectos emocionais, perspectivas e senso crítico. Eis algumas de suas conclusões:

"Os discursos evidenciaram que essas crianças-adolescentes têm suas peculiaridades vivenciais fragilizadas pelo existir de muitas dificuldades e lutam pela preservação intencional de sua trajetória de vida (...) O relacionamento interpessoal na existência de todos esses meninos fica prejudicado, uma vez que há exigências, critérios e valores pré-estabelecidos pela sociedade dominante e pelos dominados (...) São pessoas 'carentes de oportunidades' na sua caminhada existencial. O estado de miserabilidade faz com que, para sobreviverem, essas crianças adolescentes sejam levadas a praticar atos considerados anti-sociais. Por outro lado, esses menores demonstram criatividade, garra e ousadia diante dos desafios vivenciados no dia-a-dia." (Oliveira, 1991, p. 146)

A Psicologia parece ter assumido uma orientação mais clínica e corretiva em relação a questão dos "marginalizados" e menos comprometedora com as reais necessidades psicológicas e educacionais desses jovens.

Eis algumas idéias a respeito da delinquência que constam dos manuais de Psicologia:

"Os delinquentes são significativamente mais suscetíveis de se perceberem, consciente ou inconscientemente como 'preguiçosos', 'maus', 'tristes' e 'ignorantes', do que os 'não-delinquentes' (...) É óbvio que características de personalidade e as relações pais-filhos também importam no desenvolvimento da delinquência..." (Mussen; Conger; Kagan, 1977, p. 524 e 529)

"O melhor previsor de comportamento delinquente é o relacionamento do adolescente com os pais (...)" 'A delinquência individual' resulta da incapacidade do indivíduo de enfrentar as exigências societárias e de seus relacionamentos com os outros (...)" 'A delinquência social' resulta da socialização do indivíduo ter ocorrido dentro de um grupo cujas normas sociais sancionam e encorajam a delinquência." (Faw, 1981, p. 288 e 289)

Os comportamentos marginais na nossa sociedade não são exclusivos dos jovens, já que assim são caracterizados pela manifestação do alarme social que provocam.

"... por influência de algumas teorias psicológicas ou sociológicas, tomadas extremamente gerais, tendemos a considerar a adolescência como uma fase de crises inevitáveis e considerar que um dos correlatos desta crise seja uma certa cota de comportamento marginal." (Rizzi, 1988, p. 91 in - SENISE, Tommaso)

A construção da identidade delinquente começa a ser instaurada na medida em que a pobreza é associada à criminalidade, o que encobre "que tanto a criminalidade como a pobreza têm origem em um modo de organização econômica e política que se caracteriza pela distribuição desigual da renda e por um processo de pauperização crescente de amplas camadas da população, mantendo alguns setores, os mais miseráveis no limiar da sobrevivência, e serve para desviar a atenção da opinião pública de outros tipos de crimes cometidos pela classe média e alta, dos crimes contra a economia popular e dos chamados crimes de 'colarinho branco'." (Bock, 1988, p. 261 e 262)

São vários os programas de assistência aos "menores de rua" hoje no Brasil. Geralmente vinculados a grupos religiosos ou a órgãos assistenciais de promoção humana.

Se se deseja apreender e compreender o cotidiano, a realidade e a significação da escola e do trabalho para os jovens, não se pode ignorar essa parcela de jovens "excluídos" e "marginalizados" que vem crescendo assustadoramente no Brasil, devido principalmente à condição de miséria da maioria das famílias brasileiras.

Não se pode mais ignorar a presença desses jovens, ainda que não façam parte do mundo formal da escola e do trabalho. Eles estão presentes e precisam ser conhecidos e ter garantidos seus direitos à vida e à educação.

"No sinal fechado
 Ele vende chiclete
 Capricha na flanela
 E se chama Pelé
 Pinta na janela
 Batalha algum trocado
 Aponta um canivete

No sinal fechado
 E se chama pivete
 E pinta na janela
 Capricha na flanela
 Descola uma bereta
 Batalha na sarjeta
 E tem as pernas tortas."

(Pivete - Francis Hime, Chico Buarque)

2.1. A escola, o trabalho e o jovem no Brasil

Discutirei a função da escola na nossa sociedade, especialmente o ensino de 2º grau, abordando questões específicas

desta realidade, quais sejam, a "escolha" profissional e a relação escola x trabalho. Muito já foi investigado e produzido sobre a relação escola x sociedade e, mais recentemente, nos meios acadêmicos, a função do ensino de 2º grau tem sido alvo de intensas discussões, especificamente a questão da relação educação x trabalho.

Minha intenção neste estudo é o de fornecer um referencial que subsidie a análise e a discussão sobre o significado psicossocial do trabalho para os jovens, e quicá, propor avanços teóricos significativos a esta discussão, sem que isso represente o meu objetivo principal.

2.1.1. Algumas considerações sobre a Escola

Iniciaremos nossas reflexões sobre a escola, considerando a concepção que dela tem, os que a frequentam ou a frequentaram.

Eis alguns depoimentos^(*) em que se pode perceber a força atribuída à escola como a equalizadora dos males e diferenças sociais, possibilitando efetivamente a ascensão social e colocando no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, camuflando a real função da escola na sociedade capitalista.

^(*) Os depoimentos que ilustram a concepção de escola fazem parte de um estudo sobre a "representação do trabalhador acerca de seu trabalho - condições e relações", realizado por mim em 1989 junto a alunos da disciplina Psicologia Aplicada à Administração na UFMS.

"A escola é importante para enfrentar a vida. Na época de hoje se não tiver estudo tá ferrado. Todo emprego pede escola. Quem não tem acaba como porteiro..." (53 anos, porteiro, curso primário completo)

"A escola para mim, apesar da Educação no Brasil estar tão esquecida, é somente através da escola que o ser humano tem condições de se auto-realizar, sem a escola não há realização." (39 anos, funcionário público estadual, professor, Curso superior completo).

"Escola é o que temos de mais importante na vida, porque com a escola podemos crescer e progredir, adquirindo sempre novos conhecimentos e técnicas..." (22 anos, auxiliar de contabilidade, curso superior incompleto)

A escola aparece também como o local onde se aprende a teoria para depois ser aplicada na prática profissional, representando dessa maneira a dicotomia intelectual x manual, teoria x prática, pensar x fazer, etc:

"Na escola só se aprende a teoria. A teoria sem a prática fica incompleta..." (35 anos, comerciante, curso superior)

"A escola tem muito peso na balança da vida só que o nível em que estão as escolas e universidades atualmente, nem sempre um diploma ajuda na busca de uma vida profissional satisfatória; a experiência profissional, o conhecimento pela prática as vezes nos traz benefícios maiores do que nos oferece um diploma." (20 anos, bancária, 2º grau completo)

As contradições entre o "mundo do trabalho" e o "mundo da escola" não são colocadas. Há sim, uma visão idealista da

escola, que qualifica e prepara para o trabalho, escondendo os embates que têm sido realizados no interior da escola sobre a articulação escola x trabalho:

"É o meio de se qualificar para o trabalho. A escola deve facilitar a profissionalização." (25 anos, bancária, 2º grau completo)

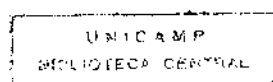
"A escola é um meio por onde as pessoas passam para adquirir conhecimentos, onde futuramente irão desempenhar atividades relativas à teoria aprendida." (41 anos, professora primária, 3º grau completo)

"A escola prepara e educa o ser para a vida, e desenvolve sua inteligência e o qualifica para sua profissão no futuro." (43 anos, técnico em refrigeração, 2º grau completo)

Alguns depoimentos revelam consciência da necessidade de uma escola de qualidade e de investimentos em educação como obrigação do Estado e direito do cidadão, ainda que de uma forma um tanto simplista:

"A escola está inserida em qualquer sociedade que queira se modernizar, é o sustentáculo da educação. Para que nós possamos ter uma sociedade mais justa precisamos melhorar a qualidade do ensino das nossas escolas, o governo precisa investir mais nesse setor melhorando por exemplo, a didática dos nossos mestres, bem como os salários." (23 anos, policial, 2º grau completo)

"Hoje o ensino no Brasil está nesta situação porque o que falta é uma política educacional. Aliás, não só o Brasil como todos os países do terceiro mundo. Nos países desenvolvidos há um investimento total na educação, como é o caso do Japão. É através da educação que as pessoas se desenvolvem,



adquirem novos conhecimentos e exercem sua cidadania." (21 anos, economiária, 2º grau completo)

Uma pesquisa divulgada pelo Instituto Gallup sobre "Importância do equipamento público-escolar", realizada em agosto de 1988 na rede estadual de ensino, nos subdistritos de São Miguel Paulista e Itaim Paulista, na cidade de São Paulo, revelou entre outras coisas que 60% dos alunos gostam da escola onde estudam; e são os alunos mais novos, pertencentes às classes econômicas mais pobres, que mais gostam da escola que frequentam. Indagados sobre o que menos gostam na escola, 17,6% dos alunos apontaram a falta de segurança nas suas escolas como maior problema, acima das questões de ordem pedagógica. Quanto à perspectiva de cursar o 2º grau, 96,6% gostariam de fazê-lo. Dos alunos de 16 e 17 anos, 8,3% não pretendem cursar o 2º grau por necessidade de trabalhar. Os resultados indicaram também que a importância dada pelos alunos à frequência à escola varia em função do grau de ensino, da faixa etária e da classe econômica.

Uma reportagem publicada pela Revista "Veja" de 20-11-91 sobre ensino básico traz algumas constatações, alguns dados e alguns depoimentos a respeito da "falência" da educação no país, abordando em especial a escola pública. É evidente que esse tipo de pesquisa realizada para compor a referida reportagem tem limitações grosseiras. Os problemas educacionais brasileiros são muito mais amplos do que os atestados pela reportagem, que aborda os assuntos com uma certa superficialidade (própria do tipo de veículo e do público a que se destina) trazendo, contudo, alguns

dados que, se não contemplam a seriedade e a profundidade dos problemas da escola pública brasileira, se mostram, ao menos, interessantes. E além disso se prestam a despertar a atenção do grande público sobre uma realidade nem sempre de todos conhecida.

Segundo essa reportagem, de cada 100 alunos que se matriculam na escola de 1º grau apenas doze chegam ao 3º colegial e seis sobrevivem como alunos até o curso superior; destes, apenas dois chegam a frequentar uma universidade pública conceituada. O analfabetismo total ou funcional é também enfocado. Segundo os dados da "Veja", o Brasil, com uma previsão de 155 milhões de habitantes, possui um contingente de 45 milhões de analfabetos totais ou funcionais. "Num mundo em que a produção torna-se cada vez mais automatizada e complexa, exige-se que as pessoas saibam ler manuais de instrução, que possam fazer tarefas variadas e tomem decisões a cada momento... Atualmente, não é possível pensar em educação sem o computador, que está para o aluno de hoje como o alfabeto estava para o de ontem". (p. 46 e 50) A reportagem alerta para a necessidade de se conhecer que tipo de escola o Brasil precisa, e constata que "os educadores estão de acordo num ponto: a escola brasileira deve formar cidadãos com capacidade intelectual para atuar na sociedade do próximo século, altamente marcada pela tecnologia." (p. 52)

O distanciamento entre a escola e a realidade da sociedade moderna é refletido na transmissão de um saber fossilizado e conservador que favorece a visão idealista e ideológica da relação escola x sociedade. A essência da educação situa-se, portanto, na compreensão das contradições da sociedade,

enquanto totalidade, que reflete na escola essas mesmas contradições.

A função da escola na sociedade capitalista não é satisfatoriamente explicada pela crença liberal, que atribui à escola um enorme poder de gerar desenvolvimento econômico, político e social, e nem tampouco pela teoria do capital humano, que veicula a existência de uma relação direta entre o tempo de investimento em educação e a situação no mercado de trabalho, ou seja, educação concebida como um investimento com retorno expressivo.

Outra função atribuída à escola é posta pela teoria reprodutivista que pressupõe ser a escola o local, por excelência, da reprodução da ideologia burguesa. Essa explicação não permite uma total compreensão do papel da escola, se considerarmos que outros mecanismos e instituições exercem com muito mais propriedade essa função, como por exemplo os meios de comunicação de massa.

A função da escola vai além da mera reprodução ideológica no interior da sociedade capitalista, e assume outras atribuições de caráter cada vez mais assistencialista e controlador, tais como, contribuir para o controle dos níveis de desemprego; transformar-se num vasto refeitório e num local de convivência social.

O conhecimento, a ciência, a cultura deixaram de ocupar espaço na escola no estágio atual do capitalismo e a questão da formação parece ser tão bem definida nessa fábula chinesa:

"Era uma vez um homem
que aprendeu como matar dragões,
e deu tudo que possuía
para dominar esta arte.

Depois de três anos
ele estava totalmente preparado mas,
ai dele, não teve oportunidade
para praticar a sua especialidade.

... como resultado, começou
a ensinar como matar dragões."

A escola pode significar todavia um espaço de vinculação orgânica a um projeto de transformação da sociedade, se considerarmos que ela configura e expressa o movimento da totalidade social, refletindo as contradições postas na sociedade e reproduzindo internamente o confronto entre interesses antagônicos.

É no espaço das contradições que a escola pode desenvolver uma prática comprometida com as classes trabalhadoras, desempenhando as seguintes atribuições: facilitar a apropriação e valorização do conteúdo sócio-cultural das próprias classes populares; garantir a aprendizagem de conteúdos essenciais da chamada cultura básica e possibilitar a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que foi negado às classes populares através da dominação. (Miranda, 1985, p. 133) Em uma escola progressista as crianças e jovens das classes trabalhadoras deixam de constituir um corpo estranho voltado ao fracasso e podem pleitar o acesso à educação como um bem e um direito necessários e básicos ao exercício pleno da cidadania.

O estudo, que é a atividade pela qual os indivíduos se apropriam dos resultados generalizados do trabalho de outras gerações, não decorre espontaneamente mas está integrado no processo educativo. Rubinstein (1977) conceitua "estudo" como um aspecto do processo educativo ou formativo, que pressupõe a aprendizagem, não como uma absorção passiva, mas sim a apropriação ativa dos conhecimentos. "A finalidade principal do estudo, à qual toda a sua organização social está adaptada, consiste na preparação para a futura atividade independente do trabalho." (p. 131)

A atividade do sujeito, como estudo, apresenta-se como uma atividade propriamente dita quando satisfaz a uma necessidade cognoscitiva ou quando atua como um objetivo intermediário constituindo-se em uma ação que realiza outra atividade. Independente da necessidade para cuja satisfação o estudo se dirige, ele se realiza sempre pela ação ou por uma cadeia de ações. O estudo caracteriza-se, portanto, por um processo de assimilação pelos alunos dos diversos tipos de atividade humana e, por conseguinte, das ações que as realizam.

2.1.2. A escolha profissional em questão

"Para mim há uma questão que tem o condão de me arrepiar, e é esta: que é que tu queres fazer mais tarde? Querem que a gente decida a toda hora em que direção vamos... este espírito de decisão arrepia-me..."
(depoimento, Prieur, 1983, p. 31)

é precisamente no momento que percebem as coisas com menos clareza que os jovens são solicitados a tomar um conjunto de decisões, principalmente a escolha da profissão/ocupação, que os comprometem para um novo período da sua vida. A escola, a família e a sociedade não lhes proporcionaram nenhum estímulo ao questionamento, às opções, às escolhas. Os jovens, via de regra, desconhecem as relações e contradições do mundo do trabalho e as "leis" que regem o mercado desse trabalho; porém, com todas as angústias e tensões deverão realizar uma escolha.

Essa situação ocorre com os jovens das classes mais favorecidas, e, em relação às classes mais desfavorecidas, o direito da escolha não é sequer posto. O que é a escolha? Como se escolhe quando condições básicas de existência estão comprometidas? À maioria dos jovens é negado o direito à juventude, à cidadania, à garantia dos direitos, à educação e, conseqüentemente, a sua ocupação estará determinada pelas suas condições objetivas de vida.

A escolha de uma ocupação só passa a ser representativa na vida dos jovens no momento em que o modo de produção capitalista se instala. Sob o jugo do liberalismo, com suas idéias de liberdade, individualidade e igualdade de oportunidades, a posição do indivíduo na sociedade dependerá exclusivamente de seu esforço pessoal. Ele será responsabilizado pelas suas escolhas, sem se considerar a ideologia que camufla as influências sociais que determinam a sua opção.

A idéia de que há liberdade e oportunidade para todos realizarem suas escolhas tem sua sustentação na concepção da teoria dos dons, dos talentos, da vocação.

A idéia da escolha profissional é associada a determinantes de herança genética, e a idéia de vocação acaba sendo um elemento que justifica e legitima as desigualdades sociais, e que tem sua expressão máxima na discriminação do negro, da mulher, dentre outros grupos minoritários. A vocação do homem é não ter vocação nenhuma; o que ele faz dentro de determinados limites, ao longo de sua vida, são escolhas.

Entretanto, as desigualdades produzidas pela estrutura social são justificadas pelas diferenças individuais; assim, "se o indivíduo é pobre e torna-se operário (sua profissão) e o outro torna-se médico, dizemos que um não tem capacidade, não se esforçou, não tem talento nem vocação para ser médico, por isso é um operário". (Bock, 1988, p. 247) Nessa perspectiva podemos inferir que, se um indivíduo não teve sucesso na sua ocupação é porque não escolheu de acordo com sua "verdadeira vocação". O sucesso e o fracasso profissional passa a ser medido em função do prestígio, do poder, da riqueza que a escolha profissional proporcionou.

Na luta pela sobrevivência a maioria dos jovens brasileiros não escolhe sua profissão, os limites são impostos pela sua condição social que o "empurra" precocemente para o mundo do trabalho.

O falseamento da realidade do trabalho e das profissões é veiculado às crianças e aos jovens, nas nossas escolas, através

dos manuais didáticos, dificultando-lhes obter uma compreensão desmistificada das relações entre escolha profissional, ocupação e mercado de trabalho. Vejamos duas situações que ilustram essa visão ideológica de trabalho e profissão, veiculada nos livros didáticos e narradas por Bonazzi; Eco, 1980, p. 88 e 89:

“ ‘O Bobinho’

Ficamos amigos, falamos do netinho dele.

Ele também vai ser Ferreiro? - pergunto.

Ele sacode a cabeça:

- De jeito nenhum! Ele quer ser Engenheiro, infelizmente.

A profissão de ferreiro é tão bela e tão útil!”

“ ‘Como tornar-se Presidente’

Um rapaz, com sete irmãos, filho de um pedreiro está procurando emprego, mas não é aceito na oficina onde se tinha apresentado. Ao passar pelo pátio, na saída, pega do chão um alfinete. E quem o está observando através de uma janela? O dono da oficina, que o chama de volta...

- O que achou no chão - pergunta o patrão.

- Um alfinete - responde o rapaz.

- Então, vou procurar trabalho para você - diz o patrão - porque quem aprecia as pequenas coisas, sabe vencer na vida.

E aquele pobre rapaz, quando adulto, tornou-se, de fato um dos maiores industriais dos Estados Unidos.”

O que se verifica, portanto, é uma visão idealista do trabalho, e de suas relações, que se expressa como sendo o reino da harmonia e da fraternidade. Nessa perspectiva nenhum trabalho é inferior ao outro e a união e a cooperação entre os homens deve ser estimulada na diversificação das ocupações, falseando os reais mecanismos sociais e econômicos que regem o “mundo do trabalho”.

O poeta, em sua "Conversa com o lixeiro", ilustra ironicamente essas diferenças existentes nas diversas formas de trabalho:

"Amigo lixeiro, mais paciência.
 Você não pode fazer greve.
 Não lhe falaram isto, pela voz
 do seu prudente Sindicato?
 Não sabe que sua pá de lixo
 é essencial à segurança nacional?

 Veja você, meu caro irrefletido:
 a Rua Cata-Piolho, em Deus-me-livre,
 equiparada à Atlântica Avenida
 (ou esta àquela)
 por idêntico cheiro e as mesmas moscas
 sartrianamente varejando,
 os restos tão diversos uns dos outros,
 como se até nos restos não hovesse
 a diferença que vai do lixo ao luxo!

 Ouço falar que tudo se resume
 em você ganhar um pouco mais
 de mínimos salários.
 Ora essa rapaz! já não lhe basta
 ser o confiável serviçal
 a que o Rio confere a alta missão
 de sumir com seus podres, contribuindo
 para que nossa imagem se redoure
 de graças mil sob este céu de anil?
 Vamos, aperte mais o cinto,
 se o tiver (barbante mesmo serve)
 e pense na cidade, nos seus mitos
 que cumpre manter asseados e luzidos.
 Não me faça mais greve, irmão lixeiro."
 (Drummond, 1988, ps. 1112 e 1113)

Como já mencionamos, as "leis" que regem o mercado de trabalho são apresentadas aos jovens de uma maneira muito simplista (estabilidade ou mobilidade natural), e a dinâmica da economia não é considerada. O mercado de trabalho depende da lei da oferta e da procura - e é estabelecido em função de determinados interesses relacionados às regras e prioridades da

economia existentes em um país. "Quando existem funções que a sociedade está reclamando, as escolas passam a formar maciçamente esses elementos. Na medida em que o mercado começa a suprir as necessidades, os excedentes vão desempenhar justamente o papel de reserva de força de trabalho e fazer pressionar os salários para baixo, acarretando a diminuição do valor da profissão." (Saviani, 1985, p. 218)

Saber e conhecer é a primeira condição para escolher. Nas contradições da escola o desenvolvimento do processo de escolha ocupacional de uma forma crítica pode se dar a partir da relação trabalho x escola, manifestada sob a égide do trabalho como princípio educativo.

2.1.3. A relação escola x trabalho

Se se considerarmos que, "de cada 100 alunos que se matriculam na 1ª série de uma escola de 1º grau apenas doze chegam ao 3º colegial e seis sobrevivem como alunos até o curso superior" e destes, apenas "dois chegam a frequentar o curso que desejam numa universidade federal ou estadual conceituada..." (Revista "Veja", 20/11/91, p. 46), torna-se imprescindível discutir o papel do ensino de 2º grau e as relações entre educação e trabalho.

Vejamos alguns depoimentos⁹⁹ de algumas pessoas sobre o vínculo educação x trabalho, ou seja, como essas pessoas estabelecem as articulações entre o "saber" da escola e o "fazer" do trabalho:

"A escola prepara o indivíduo para o trabalho, apesar de muitas vezes não atingir este objetivo, mas as teorias passadas pela escola são necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho, para conhecer melhor o que se faz e criar uma consciência crítica." (21 anos, programador, 2º grau incompleto)

"A relação escola x trabalho tem muito a ver com a minha área, só que na maioria das vezes o que eu aprendo na escola e deveria aplicar no trabalho é o contrário, o que eu sei no trabalho eu aplico na escola, acho que é porque o ensino no país está muito baixo e o que vale é a experiência que você tem, porque o que você aprende na escola é uma coisa tão vaga... os professores ou não têm capacitação ou não têm interesse em deixar as coisas claras..." (23 anos, operador de computador, superior completo)

"Nem toda escola dá campo para um trabalho. O indivíduo que se forma em uma determinada área muitas vezes opta por outra completamente diferente da sua, isto porque a sociedade não lhe dá oportunidade de exercer a profissão na qual ele é diplomado." (41 anos, representante comercial, superior completo)

Percebe-se nestes depoimentos o quão complexa se apresenta a articulação do mundo da escola com o mundo do trabalho, mundos isolados e desarticulados. Por outro lado, uma

⁹⁹ Os depoimentos que ilustram a relação escola x trabalho fazem parte de um estudo sobre a "representação do trabalhador acerca de seu trabalho - condições e relações", realizado por mim 1989, junto a alunos da disciplina "Psicologia Aplicada à Administração", na UFMS.

visão idealista e linear da relação da escola com o trabalho é manifestada neste depoimento:

"A escola prepara as pessoas da melhor maneira possível para o trabalho, ela nos transmite informações para que possamos, mais tarde, praticar o que aprendemos e alcançar o sucesso profissional..." (19 anos, auxiliar de escritório, superior incompleto)

Segundo dados não-publicados oficialmente de uma pesquisa de âmbito nacional sobre o "Ensino de 2º grau no Brasil - caracterização e perspectivas", desenvolvida por nove universidades brasileiras, cerca de 85% dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 19 anos estão fora do 2º grau; na média nacional, 50% deles são trabalhadores, e a grande maioria dos alunos estuda nas escolas da rede pública.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que está em vias de ser votada na Câmara dos Deputados, dispõe, em seus capítulos X, XI e XII respectivamente, sobre o ensino médio, a formação técnico-profissional e a educação básica de jovens e adultos trabalhadores. Em seu artigo 51, do capítulo X, trata dos objetivos do ensino médio; dentre eles, o quarto item destaca "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica". (LDB, 1990, p. 23) Em seu artigo 53 define as modalidades normal e técnica como áreas de educação profissional a serem oferecidas no ensino médio.

A aprovação e regulamentação da Nova L.D.B. depende de sua tramitação pela Câmara dos Deputados e Congresso Nacional,

mas pressupõe-se que ela viria a minimizar a problemática da escola de 2º grau que, em decorrência da lei 7.044/82, desobrigou esse nível de ensino da profissionalização, implantada na Lei 5.692/71, gerando sua indefinição e falta de identidade.

O ensino profissionalizante, inspirado e postulado pela Lei 5692/71, preconizava a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou concretamente a ser realizada.

Em uma pesquisa realizada por Vicentini e Assis (1983) intitulada "Terminalidade geral e continuidade de estudos de 2º grau: expectativas congruentes?" foram apontadas entre outras, as seguintes implicações para a reflexão do ensino de 2º grau profissionalizante: "... enquanto questionamos a capacidade do aluno para o trabalho, numa perspectiva tecnicista... a maioria destes alunos já estão efetivamente inseridos no mercado de trabalho e buscam na escola o diploma como 'passaporte legal' para uma 'situação melhor de vida' que esperam alcançar com o ingresso na universidade;... a maioria dos alunos não encontra um significado social para o trabalho... Revelam... ausência de consciência do verdadeiro papel da escola e do significado psicológico e social do trabalho humano. "Os autores concluem que "em nome de um ensino profissionalizante, a escola está desvinculada do trabalho e não é correto afirmar que esta desvinculação se dá apenas pela inadequação entre o que é ensinado e o que as empresas solicitam como qualificação. A relação é mais profunda e revela que a escola de 2º grau incorporou a própria divisão do trabalho em intelectual e manual

dedicando-se a preparar 'os que fazem' e não 'os que pensam'..." (p. 41 e 42)

Para uma melhor compreensão dessa problemática do ensino de 2º grau, dentro dos limites dos objetivos deste trabalho, faz-se necessário destacar alguns pontos da evolução do ensino médio no Brasil, contemplando a relação educação x trabalho. Para esse desenvolvimento tomarei por base os trabalhos de Kuenzer (1987 - 1988).

No Brasil, a constituição do ensino médio se estrutura desde sua origem diferenciando a articulação da educação com o trabalho e o sistema de ensino regular. Os cursos de qualificação profissional são destinados aos "marginalizados" do acesso ao ensino regular e que constituiriam a clientela para os cursos "profissionais".

Os primeiros cursos profissionais foram criados no Brasil em 1909, através de escolas de aprendizes artífices subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Mas foi na década de 40 com a Lei Orgânica do Ensino Industrial que se forjaram as bases do ensino profissional para a indústria e o comércio, com a criação do SENAI, em 1942, e do SENAC, em 1946, cujos objetivos eram o atendimento às necessidades das empresas com uma proposta curricular eminentemente prática. Até esse período, a relação da educação com o trabalho se caracterizava pelo sistema regular e profissional de ensino de um lado, e de outro pelo sistema de formação profissional encampado pelo SENAI e pelo SENAC.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024) incorpora os cursos técnicos de nível médio ao sistema regular, articulando os cursos propedêuticos e profissionalizantes; entretanto, permanece o caráter seletivo e classista da escola, que dirige o ensino profissionalizante para os menos privilegiados, e garante às camadas mais privilegiadas o ensino propedêutico, preparatório ao ingresso no ensino superior, estabelecendo dessa maneira a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. À escola cabe o desenvolvimento das habilidades cognitivas, e ao mundo do trabalho cabe possibilitar o domínio das técnicas instrumentais, através da formação profissional, permanecendo "a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo." (Kuenzer, 1988, p. 15)

Com o regime de ditadura militar imposto a partir de 64 que propunha a racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, um novo discurso educacional se impunha. Esse discurso se fundamentava na "Teoria do Capital Humano", de origem norte-americana, com uma visão "economista" de educação que determinava uma relação direta entre o investimento e o retorno na educação, para o aumento da produtividade no trabalho.

Em 1971 surge a Lei 5692 "cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola". (Kuenzer, 1988, p. 16)

O ensino de 2º grau continua a se caracterizar por sua diversidade como evidencia Kuenzer:

"... continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade... As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade." (p. 17)

Em 1982, a Lei nº 7044 extingue a perspectiva da escola única de profissionalização obrigatória e substitui pela indefinida "preparação para o trabalho", passando a "coexistir todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola". (p. 20)

No quadro atual permanece a falta de identidade do ensino de 2º grau, que tem se colocado como uma das questões mais polêmicas no debate nacional. A questão básica é justamente a falta de clareza sobre a relação educação e trabalho neste grau de ensino e a tentativa de superar as discussões de sua função como propedêutica ao ensino superior ou profissionalizante;... "essa falta de identidade pedagógica do ensino de 2º grau se evidencia também na flutuante concepção de suas reformas legais que, em alguns momentos, o entendem como ponto terminal de um

processo formativo e, em outros, o concebem como mera etapa transitória de uma fase escolar para outra". (Nosella, 1991, p. 1)

Os estudos sobre "educação e trabalho" ganharam especial destaque no Brasil na década de 80. Esses estudos tentaram superar os limites da formação profissional imposta pela teoria do capital humano, do tecnicismo e das teorias reprodutivistas, colocando o "trabalho" como princípio fundamental do ensino de 2º grau. É preciso definir melhor que trabalho é esse e qual a sua essência e significado, indicando as formas de incorporação e articulação com a escola.

O papel da escola na socialização para o trabalho requer uma discussão sobre as formas de trabalho: assalariado, doméstico, autônomo, etc, evidenciando a lógica inerente no mundo da escola e no mundo do trabalho e a qualificação da escola x a desqualificação do trabalhador.

Embora a escola tenha adotado como direção a preparação de jovens para o trabalho assalariado, que se constituiria numa mão-de-obra submissa e manipulável, o trabalho assalariado não se tornou uma forma absoluta e única de trabalho; o trabalho autônomo, por exemplo, mantém-se como um setor importante da economia. Outro aspecto não contemplado são as formas não remuneradas de trabalho, evidenciando-se apenas um único modelo de trabalho: o assalariado.

Cabe então a seguinte questão abordada por Enguita (1989) - "Se a escola foi modelada a partir da consideração de uma forma única de trabalho, como pode servir para socializar uma

população que irá desempenhar diversas formas de atividade de trabalho?"

A escola em sua forma atual não se relaciona com o trabalho agrícola ou autônomo, que se caracterizam pela iniciativa, tomada de decisões, criatividade, etc, por não proporcionar e nem estimular essas capacidades, e sim, exatamente as opostas, ou seja, hábitos rígidos de pontualidade, regularidade, organização do trabalho de acordo com o calendário, e execução do trabalho perante a presença e vigilância de uma autoridade.

A relação com o trabalho doméstico também não é considerada pela escola, salvo em suas disciplinas sobre "economia doméstica" ou "trabalhos manuais para o lar".

Como decorrência percebemos que:

"Mesmo no próprio âmbito do trabalho assalariado desenvolvem-se tendências que fazem duvidar da adequação da socialização escolar. As formas tradicionais de organização hierárquica da produção estão sendo hoje parcialmente substituídas pelas genericamente 'novas formas de organização do trabalho' (...) Está claro que a escola não propicia aos futuros trabalhadores as características não cognitivas... é duvidoso que propicie as cognitivas..." (Enguita, 1989, p. 223 - 224)

Na história da Sociedade Capitalista, tanto a organização do trabalho como o acesso ao ensino, evoluíram de uma forma desconsonante, causando uma desarmonia na relação entre educação e trabalho. A escola, com suas funções cognitivas, evoluiu em direção diversa à qualificação dos trabalhadores e dos

postos de trabalho. Em decorrência, aponta Enguita correm "em paralelo, mas com sentidos opostos, a desqualificação do trabalho e uma crescente qualificação dos trabalhadores. Jovens que saem da escola com uma formação cada vez mais elevada vêm-se obrigados a ocupar empregos escassamente desafiantes, se não simplesmente embrutecedores... A escola gera expectativas que a produção não satisfaz". (Enguita, 1989, p. 234)

Enguita aponta ainda na relação entre educação e trabalho, formas de resistência por parte dos alunos aos valores escolares. Na escola se aprende a trabalhar segundo os modelos operacionais e dicotômicos do trabalho intelectual e manual, mas "aprende-se" também a "resistir" ao trabalho. A operação tartaruga, comum no ambiente de trabalho como forma de resistência dos trabalhadores, é "ensinada" na escola:

"Aprende-se a olhar o livro como se o lesse com grande atenção, quando... se está fazendo castelos no ar..., a fazer cara de santo no instante preciso em que o professor busca algum sinal de desassossego que lhe indique a quem perguntar..., a partir com um gesto alarmante para ir ao banheiro em cada aula, etc." (p. 236)

Como visto, para abordar a questão da qualificação é impossível não tocar na divisão do trabalho e, como consequência na escola. Segundo Lettieri, partindo da premissa de que a crise da escola decorre diretamente de sua separação do mundo da produção, podemos compreender a separação que a escola faz entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

"A crise da escola, na sociedade capitalista de hoje, está menos na limitação do 'direito ao estudo' do que na recusa do 'direito do trabalho': ao trabalho produtivo e livremente escolhido. (...) A escola apresenta-se... como uma válvula de segurança para o mercado do trabalho, como meio de dissimular o crescente número de semi-desempregados que o desenvolvimento do capitalismo produz (...) De um lado, o problema da escola está ligado ao da qualificação e do controle social sobre a organização do trabalho; de outro, só a transformação da organização do trabalho e uma utilização diferente da ciência e da técnica podem desincumbir a escola da função de institucionalização do 'trabalho improdutivo forçado'." (Lettieri, A - In: Gorz, 1989, p. 205)

Enguita (1989), em um artigo intitulado "La economía y el o discurso sobre la educación", discute criticamente algumas premissas comumente apresentadas como indiscutíveis sobre a função da escola e as exigências do mundo do trabalho. Discutiremos algumas delas que se dirigem especificamente à relação escola x trabalho.

A primeira consigna discutida por Enguita é sobre a necessidade da adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho. A mensagem subjacente a essa premissa revela que, se os estudantes converterem-se em desempregados a culpa será exclusivamente deles por não terem escolhido adequadamente a sua educação, ou da escola por não tê-la oferecido, e não se discute a incerteza e as alterações da economia. Em consequência, a obrigação da escola e dos indivíduos é de "adaptação" ao mercado de trabalho.

Um outro aspecto discutido por Enguita é a crítica ao desconhecimento das novas tecnologias em geral, e da informática

em particular, causando uma nova categoria de analfabetos: os eletrônicos. A crescente incorporação das inovações tecnológicas aos modos de trabalho veiculam algumas profecias decorrentes desses avanços: a supressão dos empregos rotineiros, a incorporação das novas tecnologias aos velhos empregos, e criam uma série de novos empregos de alta qualificação.

Para Enguita, o incremento das novas tecnologias não tem relação direta com a necessidade de uma maior qualificação para a realização de um trabalho. "A maioria das inovações tecnológicas pretendem tornar mais simples os empregos, não ao contrário." (p. 32) O autor apresenta um estudo sobre o futuro do trabalho realizado pelo Departamento do Trabalho dos Estados Unidos, que revelou haver um aumento relativo e não absoluto da oferta de empregos na área da Informática, por representarem ainda muito pouco no conjunto total dos trabalhos disponíveis na sociedade. Segundo ainda este estudo, calcula-se que até 1995 somente 6% dos novos empregos irão requerer uma preparação relevante em relação às novas tecnologias, e de uma forma mais otimista, chegaria a 10 ou 11%, e isto nos Estados Unidos, que é o paraíso da alta tecnologia.

"É preciso desenvolver os recursos humanos de acordo com as novas necessidades" - esta é uma outra premissa criticada por Enguita. É muito divulgada a ênfase dada pela escola à formação humanista e social em detrimento da formação tecnológica. De acordo com Enguita essa afirmação não é verdadeira; o que falta nas escolas é formação humanista e social, para os jovens poderem compreender, e até participar da

transformação social do contexto ao qual estão inseridos. Outro aspecto presente na discussão dessa premissa é a existência, na escola, de especializações obsoletas, e a não incorporação de especializações que têm grande futuro no mercado de trabalho. É evidente que a escola se mostra lenta na adaptação e incorporação de mudanças nos programas e equipamentos escolares, mas isto não justifica a assertiva de que há uma série de empregos que não encontram trabalhadores com a formação necessária para desempenhá-los. Na realidade, o que existe é sobretudo uma imensa maioria de trabalhadores que não encontram um emprego adequado. Afirma ainda Enguita que o problema não é a carência de recursos humanos qualificados, e sim, um péssimo aproveitamento dos recursos existentes.

De acordo com Enguita, a educação não tem fins autônomos, ou seja, ela deve preparar os jovens para sua incorporação na sociedade, porém isso não significa uma adaptação a-crítica da sociedade tal como ela se apresenta.

Willis (1991), em seu livro "Aprendendo a ser trabalhador - Escola, resistência e reprodução social", relata os resultados de uma pesquisa realizada durante três anos (1972 a 1975) na Inglaterra, que objetivava a compreensão do processo de transição da escola para o mercado de trabalho. A amostra se constituía de jovens do sexo masculino, da classe operária, e que cursavam o 2º grau não propedêutico.

Willis tentou verificar a forma pela qual se manifesta o padrão cultural de "fracasso" da classe operária, marcadamente diferente com relação a outros padrões.

"A identidade de classe não é verdadeiramente reproduzida até que tenha passado de forma apropriada pelo indivíduo e pelo grupo, até que tenha sido recriada no contexto daquilo que parece ser uma escolha pessoal e coletiva. As pessoas realmente vivem seu destino de classe quando aquilo que é dado é re-formado, reforçado e aplicado a novos propósitos. A força de trabalho é um pivô importante disso tudo porque é o principal modo de conexão 'ativa' com o mundo..." (Willis, 1991, p. 12)

Segundo Willis, a própria cultura operária prepara mais eficazmente alguns jovens dessa mesma classe para a oferta manual de sua força de trabalho, existindo quase que um elemento de auto-condenação. Essa condenação "é experienciada, paradoxalmente, como um verdadeiro aprendizado, como uma afirmação, como uma apropriação e como uma forma de resistência". (p. 13)

Após essas colocações sobre o "saber" e o "fazer" da escola e do trabalho, introduzirei a discussão sobre educação e trabalho no Brasil, apresentando algumas de suas contribuições.

O trabalho como princípio educativo, "enquanto expressão do estágio do desenvolvimento das relações sociais contemporâneas em que a ciência se faz operativa e a técnica se faz complexa, reunificando cultura e produção", é a proposta que se estabelece para o ensino de 2º grau. (Kuenzer, 1988, p. 130) Nessa perspectiva, as bases para o ensino de 2º grau teriam como estrutura o princípio da escola única, a politecnia como conteúdo, e a dialética como método.

O princípio de escola única tem suas origens na posição gramsciana:

"A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa." (Gramsci, 1986, p. 121)

A escola única do trabalho para o ensino de 2º grau, terá como conteúdo a politecnia, numa tentativa de superar o academicismo clássico e o profissionalismo estreito.

Segundo Saviani (1988), o ensino de 2º grau deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizadas na produção, e não o mero adestramento em determinada técnica produtiva. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas constitutivas do trabalho nas condições atuais. Nesta perspectiva, o ensino de 2º grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais, que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Nesta temática têm sido abordados os limites e as possibilidades de uma formação politécnica em educação que postula uma formação em que, inicialmente, se considere o homem enquanto uma totalidade histórica; pressupõe o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual e defende a apreensão dos eixos científicos-técnicos básicos, comuns à produção industrial. Essa perspectiva vem sendo discutida por Saviani (1988, 1989), Machado (1989), Warde (1988), Frigotto

(1988), Franco (1989) e Arroyo (1990). Outros estudos que discutem o trabalho como princípio educativo e que tomam por base principalmente as análises de Gramsci têm sido produzidos e defendidos por Nosella (1989), Manacorda (1990), Kuenzer (1985, 1988), e Franco (1989).

Franco (1989) aponta as possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo e assinala que, para superar os entraves da aplicabilidade desse princípio ao ensino de 2º grau seria preciso considerar a organização da escola a partir da gestão democrática, para que se derivasse um projeto pedagógico adequado às necessidades dos alunos de 2º grau.

Uma proposta curricular fundamentada na politecnia deve viabilizar, segundo Kuenzer, a compreensão das relações sociais do processo de trabalho, a aquisição dos princípios científicos da tecnologia empregada, e a discussão das formas de participação no processo produtivo, na vida social e política.

Kuenzer argumenta que "a escola única de ensino politécnico, ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica necessariamente a articulação entre teoria e prática... "que ocorre "ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos (...); ao nível do conteúdo, negando, através da politecnia, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento". (p. 142)

Implantar essa proposta nas nossas escolas implica em avançar, tanto nas posições teóricas (o que já vem sendo exaustivamente realizado por vários estudiosos da área) como nas questões práticas, e viabilizá-la no espaço das contradições que se expressam pelas necessidades do capital e pelas exigências da classe trabalhadora.

Procurei neste capítulo, percorrer os caminhos teóricos da concepção de juventude, centrando nossa análise em duas categorias principais: o trabalho e a escola. A articulação entre o jovem, a escola e o trabalho é uma temática que só recentemente começou a ser discutida, e por isso ainda nos encontramos no meio dessa travessia, tentando captar o momento histórico, sócio-político e educacional, a fim de evidenciar algumas alternativas para a compreensão dessa problemática. No quarto capítulo apresento uma análise das entrevistas realizadas com jovens que permitirão, em um primeiro momento, conhecer o que o trabalho representa para os jovens e caracterizar o cotidiano desses jovens, com possibilidade de propor alternativas para a articulação escola, trabalho e juventude, condizentes com o real momento histórico.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A COTIDIANIDADE

Para compreender de que modo se efetiva para os jovens a apreensão do mundo enquanto realidade social, dotada de sentido, considera-se fundamentalmente que, por nascer numa estrutura social objetiva e pertencer a um mundo social objetivo, o indivíduo absorve este mundo na perspectiva de sua classe social, com conotações peculiares à sua individualidade.

Assim, o indivíduo vai integrando concepções a um quadro coerente, do real, o qual confere forma e sentido à sociedade e à condição social a que pertence.

É através da interiorização que o indivíduo apreende ou interpreta os acontecimentos, através do ponto de vista de pessoas significativas dentro de sua estrutura social. Esses acontecimentos tornam-se, então, subjetivamente significativos para ele próprio.

Uma das vias de apreensão do mundo concreto consiste na chamada Representação Social. Entendemos por Representação Social a "manipulação" de um conjunto de idéias que interpretam, elaboram e desvelam o real.

A representação é sempre social; as idéias e concepções socialmente existentes, apesar de acontecerem dentro do sujeito que reelabora esse conjunto de idéias socialmente disponíveis, não nasceram com ele. A subjetividade é constituída objetivamente

a partir de suas condições de vida. A representação advém da relação que estabelecemos com o mundo, através dos objetos e das experiências, e o significado que a eles atribuímos. A esse significado elaborado socialmente o indivíduo atribui um sentido pessoal.

Para Moscovici (1978), as representações sociais correspondem ao conteúdo simbólico, que entra na elaboração mental, e à prática que produz o dito conteúdo. É uma das vias de apreensão do mundo concreto, possuindo uma característica psicológica, e é propriedade de nossa sociedade e de nossa cultura. As Representações Sociais atuam através de observações e de suas análises e linguagens, apropriadas das ciências e das filosofias. O universo exterior e o universo do indivíduo, o sujeito e o objeto, não são, em absoluto, heterogêneos quando o indivíduo exprime sua opinião sobre um objeto, já se representou algo desse objeto.

Os pontos de vista dos indivíduos e grupos, segundo Moscovici, são encarados tanto pelo seu caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão, ou seja, as imagens e as opiniões são apresentadas na medida em que revelam a posição do indivíduo ou de um grupo.

"Uma pessoa que responde um questionário nada mais faz do que escolher uma categoria de respostas; ela transmite-nos uma mensagem particular. (...) Ela procura aprovação ou espera que sua resposta lhe acarrete uma satisfação de ordem intelectual ou pessoal. Esta pessoa está perfeitamente cônica de que, diante de outro pesquisador, ou em outras circunstâncias, sua mensagem seria diferente. Tal variação não indica, de sua

parte, uma falta de autenticidade ou de uma atitude maquiavélica destinada a ocultar uma opinião "verdadeira". Somente o processo usual de interação está em causa, por ser ele que dá relevo a tal ou qual aspecto do problema discutido, ou que controla o emprego do código adaptado à relação fugaz que se formou nessa ocasião. É esse processo que mobiliza e confere um sentido às representações no fluxo de relações entre grupos e pessoas." (Moscovici, 1978, p. 49-50)

A Representação Social não é apenas uma reprodução de comportamentos e relações com o meio ambiente, mas também reconstituição, modificação. O mundo passa a ser o que pensamos que ele é ou deve ser. Toda representação é uma representação de algo, seja de vocabulários, conceitos, experiências ou de proporções que, por sua vez, estão organizados de maneira muito diversa, segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes culturais ou grupos existirem.

A relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado é revelada pela Representação Social quando ele imprime as diferenças entre grupos; "é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". (Moscovici, 1978, p. 26)

No nosso cotidiano as representações se cristalizam através da fala, dos gestos, das relações estabelecidas. Possui a representação uma característica de organização psicológica, uma maneira de perceber e conhecer a sociedade. Considerando a representação como uma "preparação para a vida" Moscovici

sustenta essa argumentação esclarecendo que a Representação Social remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento se manifesta e fornece um sentido ao comportamento, integrando-o num sistema de relações e vinculações ao objeto. A representação de um objeto é, portanto, uma rerepresentação diferente do objeto: é torná-lo significativo. Representar algo, seja uma concepção, uma idéia, um valor ou um objeto, pressupõe refazê-los, repensá-los à nossa maneira e em nosso contexto.

Ao formular uma representação o indivíduo retoma um modo de pensar e de ver que existe na relação com o objeto, retomando e recriando o que foi camuflado ou eliminado daquela relação, percorrendo o caminho inverso, ou seja, partindo da interiorização para a socialização.

Denominar uma representação de social, significa que ela é engendrada e produzida coletivamente, através de um grupo, uma classe social, uma cultura, etc; e sua contribuição é de colaborar "para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais." (Moscovici, 1978, p. 77)

Para Moscovici a Representação Social difere da ideologia, pois esta visa justificar os atos de um grupo humano, e a Representação objetiva revelar as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades.

Na formação das Representações Sociais nem sempre pode - ser tomar por base a experiência e a vivência. É através do poder exercido e mediado socialmente pelas autoridades determinadas que as representações se impõem, reforçando e estimulando a

manutenção e reprodução de determinadas relações sociais. É dessa forma que se estabelece a transmissão ou imposição da ideologia dominante.

A emergência das sociedades modernas, onde as ciências inventam e propõem a maior parte dos conceitos, objetos, analogias e formas lógicas - a que recorremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais - fez com que o domínio sobre a maioria dos conhecimentos que nos afetam seja exercido **sobre** nós e não **por** nós. Ou seja, esses conhecimentos são obtidos por indivíduos ou grupos competentes que deverão fornecê-los para nós.

Tais conhecimentos invadem - principalmente através dos meios de comunicação - os espaços mais íntimos, trazendo consigo atitudes e hábitos que de maneira suave, razoável e democrática, vão penetrando no pensamento e nas ações, afetando profundamente a visão de mundo dos indivíduos. Cada um aprende, à sua maneira, a manipular esses conhecimentos, impregnando-se do conteúdo e do estilo de pensamento que eles representam. Desta forma, a relação com o real, a hierarquia dos valores, o peso relativo dos comportamentos, tudo enfim é afetado. Ou seja, há uma permanente dialética da realidade psicológica e da estrutura social no sentido de que, às transformações na estrutura social - por exemplo, as transformações ocorridas pela Revolução Industrial - correspondem concomitantes alterações na realidade psicológica.

Quando a pessoa adota uma posição, dizemos que ela está revelando a representação que tem de alguma coisa. Adotar uma

posição, isto é, ter uma representação, implica em organizar imagem e linguagem e todo um feixe de idéias.

Para Moscovici a representação tem um caráter ativo, visto que a apreensão do dado externo, ao mesmo tempo que implica em reprodução, implica também em reconstrução desse dado no contexto dos valores, das noções e das regras.

Assim, tanto teorias quanto experiências, passam por transformações para se tornarem parte integrante da sociedade humana. A comunicação as diferencia, traduz, interpreta e combina, modificando-as qualitativamente, seja em seu alcance, seja em seu conteúdo.

Portanto, a realidade da vida cotidiana interioriza-se e mantém-se na consciência por processos sociais, ou seja, na comunicação e interação do indivíduo com os outros.

Quando apenas reproduzimos as representações sociais interiorizadas, estamos contribuindo para a reprodução e manutenção das relações sociais vigentes em nossa sociedade. Ao confrontarmos, porém, as nossas representações sociais com as nossas vivências e percepções, e com as de outro grupo social, tomamos consciência do conteúdo ideológico de nossas representações o que nos permitirá, como sujeitos da nossa história pessoal e social, uma participação mais ativa nos rumos da sociedade. (Lane, 1981, p. 36)

Moura e Silva (1978), em sua dissertação de mestrado "Fábricas da esperança - ideologia e representações sociais do desenvolvimento no Nordeste", buscou captar as representações sociais do desenvolvimento no Nordeste através de seus atores

mais comprometidos - empresários e operários -, vinculando a caracterização econômica, política e ideológica destas representações, e questionou a abordagem teórica das representações sociais - baseada numa perspectiva da Psicologia Social de compreender a relação dialética indivíduo x sociedade.

De acordo com Moura e Silva, Moscovici rejeitou a síntese teórica proveniente da Sociologia, Antropologia e Psicologia Social e preocupou-se, a partir da Psicologia Social, em comprovar a necessidade de uma análise sociológica da representação social. Seu estudo teve o papel de abrir a perspectiva da Psicologia Social para uma abordagem mais sociológica e comprovar a necessidade de uma Psicologia Social no quadro da análise sociológica.

Em seu trabalho Moura e Silva discute as idéias dos continuadores do pensamento de Moscovici e seu conceito de representação social, Kaes e Herzlich.

Kaes e Herzlich, partindo dos estudos de Moscovici sobre representação social, avançaram em alguns pontos. Kaes realizou um estudo sobre cultura operária para verificar o modo pelo qual os operários tomavam consciência dessa cultura. Utilizou os estudos da percepção antes da representação social, isto é, sendo a representação social, uma forma de conhecimento particular de um pensamento social implica numa atividade de percepção e, em seguida, numa atividade de reprodução de um objeto determinado. Mas acabou utilizando na abordagem de seu estudo o conceito de representação social, integrando a ele o

conceito de "crenças", como uma organização durável da percepção e dos conhecimentos relativos a um certo aspecto do mundo.

Na conclusão de seu estudo, Kaes se opõe ao de Moscovici, ao argumentar que a representação social da cultura é determinada pelo nível da consciência da relação da classe operária com a organização global, e não o real estado da relação. Isto quer dizer que a representação social não refletiria somente o lugar do indivíduo na estrutura social de forma estática, como também a maneira como se realiza sua tomada de consciência em uma sociedade em movimento.

Herzlich redifine a Representação Social como sendo o processo de construção do real, que age ao mesmo tempo sobre o estímulo e sobre a resposta, orientando o próprio estímulo na medida em que modela a resposta. A Representação Social deixaria, então transparecer o seu carácter simultâneo de processo e conteúdo, e se tornaria o conceito mais abrangente do processo de interação indivíduo x sociedade, muito mais do que o de opinião (resposta manifesta), proposto por Moscovici, ou de atitude (resposta antecipada), proposto pela Psicologia Social. E embora a Representação Social tenha a finalidade de detectar relações psicossociais (o impacto determinante das representações sobre as condutas reais e simbólicas), ela pode expressar a síntese entre o social e o individual.

Moscovici afirma que na Representação Social, é só através da verbalização que se dá a mediatização da reconstrução do objeto; Moura e Silva assinala um equívoco nesse argumento. Para ela, na concepção de Representação Social proposta por

Moscovici, está implícita a idéia de que, para reproduzir um objeto o indivíduo só se utiliza da imagem construída conforme categorias verbais, o que não corresponde à realidade, pois as informações emitidas sobre o objeto, das quais o indivíduo seleciona a sua imagem, podem também ser informações (imagens) visuais.

Uma crítica feita também ao conceito de Representação Social de Moscovici, por Moura e Silva, é referente ao fato de que, por se tratar de um conceito da Psicologia Social, ele leva em conta não o social em si, mas o indivíduo. Outra crítica apontada é a não consideração por Moscovici de que o social não é apenas uma dimensão da Representação Social, mas a dimensão que a determina em última instância, visto que a sua preocupação se dirigia ao estudo dos mecanismos referentes ao enraizamento de um determinado objeto social na consciência dos indivíduos e dos grupos. Moura e Silva destaca ainda que Moscovici, ao considerar a organização da sociedade como um dado componente e implícito na Representação Social, esquece que estrutura social é anterior e determina globalmente, e em todos os níveis de formação, não só a Representação Social como todas as formas de conhecimento.

Moura e Silva destaca a importância da concepção de Representação Social como uma tentativa em Psicologia Social de se abordar e buscar uma síntese entre indivíduo e sociedade mas, apesar da perspectiva dialética utilizada por Moscovici, a análise permanece cultuando o individualismo disfarçado de idealismo, ou seja, a construção de um objeto social ocorreria a

nível das representações (idéias) e não a níveis bem mais materiais.

Um ensaio apresentado por Moscovici a respeito dos meios de comunicação de massa, considera os meios de informação como grupos autônomos, independentes das articulações sociais, e não contrapõe, segundo Moura e Silva, a massa de informações, enquanto dado social, às Representações Sociais obtidas.

Como conclusão de seu trabalho, Moura e Silva procurou demonstrar a determinação da estrutura social no processo de conhecimento.

"Esta determinação ocorre pelas próprias relações sociais que se estabelecem em virtude da forma como a produção é organizada, pelas relações entre os grupos que fazem cada sociedade específica e pelo 'reflexo' destas relações a nível do processo de conhecimento." (Moura e Silva, 1978)

Os meios de comunicação de massa funcionam, segundo Moura e Silva, como um mediador eficaz entre as relações de produção e o processo de apreensão dessas relações, mas se apresentam aparentemente desvinculados da estrutura de dominação, quando são o próprio instrumento dessa dominação. Cada objeto social tem, portanto, engajamentos ideológicos diferentes com diversos significados. O nível de diversidade desses significados depende do grau de dominação de classe e expressa o nível do conhecimento do real.

Moura e Silva resume em três níveis os seus contra-argumentos à teoria da Representação Social de Moscovici: 1) a elaboração de uma ciência deve considerar que cada conceito seja

confrontado com a realidade e não com a forma que essa realidade assume. E então, se percorrermos o caminho do abstrato ao concreto, como o fez Moscovici, corremos o risco de não identificar as vinculações sociais do próprio processo de conhecimento; 2) na teoria da representação social de Moscovici verifica-se a impossibilidade de conceber o conhecimento quando o autor atribui às representações o poder de transformar os "objetos" sociais na medida em que se transformam. Moura e Silva sustenta essa crítica argumentando que "o reflexo da Representação Social sobre os objetos só ocorre mediante determinadas práticas ideológicas permitidas pelos equacionamentos temporários e específicos da dominação de classes." (Moura e Silva, 1978); 3) somente o estudo da ideologia como instância social define para os indivíduos e/ou grupos, as possibilidades do conhecimento e representação de "objetos" sociais.

Apresentei aqui as idéias de Moscovici a respeito da representação social e algumas críticas dirigidas a essa teoria. Para complementar e ampliar o quadro teórico sobre a Representação abordaremos o estudo de Erving Goffman (1983), que realiza um profundo estudo sobre o conhecimento de si mesmo pelo homem e da representação de seu comportamento social.

O autor utiliza a metáfora da ação teatral para desvelar a representação do "eu" na vida cotidiana. Tal como um ator que representa um personagem diante do público, todo indivíduo apresenta-se diante dos outros tentando dirigir e dominar as impressões que possam ter dele, empregando técnicas

conscientes ou não para manter a sua performance. Considerando a própria crença do indivíduo na impressão de realidade coerente com a imagem construída pelos outros a seu respeito, surge a figura do ator que acredita que o papel que encena é a verdadeira realidade. Ou podemos encontrar a figura do ator que pode não estar completamente compenetrado de sua própria atuação.

Representação, para Goffman, é toda atividade de um indivíduo, num período determinado, executada diante de um grupo particular, e que o influencia. Para a platéia, o desempenho do indivíduo de um modo geral define-se como "fachada". O conceito de "fachada" é o desempenho do indivíduo padronizado, intencional ou não, durante sua representação. A Fachada Social envolve duas partes: o **cenário**, e a **aparência e maneira**. O cenário compreende o contexto, o palco onde se desenvolve a ação humana. A fachada pessoal inclui as categorias (sexo, idade, altura, aparência, padrão de linguagem, etc.) e é formada pela aparência e maneira. Por aparência, Goffman define aqueles estímulos que funcionam no momento com a finalidade de revelar o status social do ator. E maneira designa os estímulos que funcionam no momento, com a intenção de informar sobre o papel de interação ator x situação ou papel.

A representação é "socializada", por necessitar de ajustes e modificações para corresponder às expectativas do contexto social onde se apresenta. Isto leva a considerar o caráter idealizado da representação: "... quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela

sociedade e até (...) mais do que o comportamento do indivíduo como um todo". (Goffman, 1983, p. 41)

Quando o indivíduo "representa", ele oculta ou dissimula fatos e atividades, evidenciando uma discrepância entre a aparência e a verdadeira realidade. Como platéia sentimos, as vezes, que a impressão que o ator procura dar é verdadeira ou falsa, mas o que nos importa não é o critério de realidade da representação, mas a condução de autoridade inerente ao papel desempenhado.

"... a representação de uma atividade diferirá da própria atividade e por conseguinte inevitavelmente a representará falsamente. E como se exige do indivíduo que confie nos sinais para construir uma representação de sua atividade, a imagem que construir, por mais fiel que seja aos fatos, estará sujeita a todas as rupturas a que as impressões estão sujeitas." (Goffman, 1983, p. 66)

Para Goffman, a especificidade da pessoa não está em apenas possuir os atributos necessários de seu grupo social (idade, sexo, posição de classe, etc.), mas também em manter os padrões de conduta e aparência associados a ela pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence. Uma representação envolve um espaço e um tempo delimitados.

O conceito de si mesmo é refletido através da projeção, consciente ou inconsciente, de uma determinada situação. O indivíduo assume dois papéis fundamentais, de ator e personagem. Como ator, ele se reveste de impressões para encenar uma

representação, e, como personagem, expõe sua força e qualidade através da representação.

Goffman utiliza o termo "região de fachada" para se referir ao lugar onde a representação é executada, e que se constitui em um esforço para o indivíduo adequar a sua atuação aos padrões dessa determinada região. Quando o indivíduo está ao alcance visual ou auditivo da platéia comporta utilizando determinados padrões, denominados por Goffman de "decoro". Nas instituições sociais ocorrem padrões de decoro específicos e "legítimos". No trabalho cotidiano, uma das formas de decoro é a de "simular trabalho", tais como: padrões de ritmo, economia, precisão, expressões cordiais, maneira de vestir, etc. Na região de fachada são permitidas determinadas atividades e suprimidas outras. Os fatos suprimidos aparecem então numa outra região denominada "região de fundo" ou "dos bastidores", onde a impressão de padrões ocultos passa a ser considerada natural. Na atividade dos bastidores alguns limites devem ser mantidos relacionados às divisões sociais, tais como: idade, etnia, sexo etc.

Goffman apresenta em seu estudo uma tentativa de explicar e interrelacionar áreas que vêm sendo enfocadas de forma compartimentada, a saber: a personalidade individual, a interação social e a sociedade ou estrutura social. Ao se apresentar diante dos outros, de forma consciente ou não, o indivíduo projeta uma definição da situação, revelando o conceito de si mesmo. Quando ocorre uma situação incompatível com essa impressão, os três níveis da realidade social são simultaneamente envolvidos: a

personalidade, a interação e a estrutura social. Tanto as rupturas na representação, quanto os esforços para evitá-las ou corrigi-las trarão consequências simultâneas nos três níveis.

Utilizando a linguagem teatral, Goffman fala de atores e platéias; de rotinas e papéis; de cenários e bastidores, com a finalidade de analisar a estrutura dos encontros sociais que surgem sempre que as pessoas interagem umas com as outras, utilizando técnicas de representação e comunicação para manter suas situações sociais reais.

Os dois enfoques teóricos sobre Representação constituem-se em uma tentativa de compreensão e superação da dicotomia indivíduo x sociedade. Tanto no modelo conceitual proposto por Moscovici, como na utilização da linguagem teatral para explicar a representação do "eu" na vida cotidiana, de Goffman, encontramos parâmetros fundamentais para a análise das representações que os indivíduos fazem do papel que ocupam na sociedade, e das suas concepções e atribuições de significados às idéias, fatos e conceitos a respeito do mundo real e concreto, ainda que apresentem algumas limitações.

Os estudos sobre Representação Social nos permitem compreender como o indivíduo, em sua particularidade, organiza e atua em seu mundo social. Na teoria da Representação Social há, assim, lugar para a ideologia. E a ideologia passa necessariamente pela linguagem e pelas Representações Sociais, que se constituem mediações fundamentais para captar a subjetividade do indivíduo no quadro de suas relações sociais.

3.1 - A linguagem como manifestação ideológica

Na evolução da história social do homem dois fatores são destacados como condição do desenvolvimento da espécie humana. O primeiro é o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho, e o segundo é o surgimento da linguagem. O homem tanto emprega como prepara os instrumentos de trabalho e, ao prepará-los, necessita conhecer tanto a operação a ser executada como o futuro emprego do instrumento. Essa atividade torna-se a primeira forma de atividade consciente, que não é produto de desenvolvimento natural, mas sim, o resultado de novas formas histórico-sociais de trabalho. A segunda condição que favorece a formação da atividade consciente do homem é o surgimento da linguagem. O surgimento da linguagem assume três funções fundamentais na formação da consciência: a linguagem amplia o mundo perceptível ao permitir conservar a informação recebida do mundo exterior e criar um mundo de imagens interiores; assegura o processo de abstração e generalização, e é o veículo fundamental de transmissão de informação. É através da análise da linguagem e do discurso que podemos compreender o processo de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem.

"Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias." (Luria, 1987, p. 22)

Historicamente, a linguagem se desenvolveu concomitante com a evolução do trabalho cooperativo entre os homens e com a crescente complexidade da divisão social do trabalho, tornando-se um instrumento mais genérico e abstrato de transmissão da atividade e relação entre os homens.

A linguagem é produzida socialmente através da atribuição de significados às palavras. É a condição fundamental para o desenvolvimento da consciência individual e social dos homens. Os significados produzidos historicamente pelo grupo social passam a ter para o indivíduo um sentido pessoal, na medida em que se relacionam com a sua própria vida.

Segundo Leontiev (1978) a linguagem é uma forma da consciência e do pensamento humanos e o suporte da generalização consciente da realidade, transmitindo a experiência da prática sócio-histórica da humanidade.

É através da linguagem que se efetiva a consciência social produzida entre os indivíduos com base na atividade prática.

" A consciência individual de todo homem, que não se limita à experiência pessoal e às próprias observações, alimenta-se e enriquece-se consideravelmente com a experiência social que lhe chega através da linguagem." (Rubinstein, 1972, p. 10)

A consciência de um indivíduo torna-se acessível ao outro mediante a linguagem. A tomada de consciência do ser se efetiva pela linguagem e pela fala, de forma específica, que refletem o ser ao designá-lo. O significado das palavras é o

reflexo de um dado objetivo mas que não é passivo e sim, fruto das relações práticas e ativas entre os homens. Segundo Rubinstein, a linguagem não reflete o objeto independente das relações práticas reais, ou seja, o seu caráter social e significativo estão inseparavelmente vinculados entre si. Conclui Rubinstein que toda expressão real e concreta do homem é uma atividade determinada, que parte de determinados motivos para chegar a uma determinada finalidade.

Vigotsky (1984), ao buscar a unidade para as funções psicológicas do homem, chegou à categoria atividade, que se torna significativa quando se refere mais a pessoas do que a objetos. É através das interações que se constituem os signos, que são o instrumento da relação entre as pessoas, cuja função primordial é a de comunicação. Esses signos inicialmente possuem um caráter externo, de mediação entre as pessoas, e em seguida se internalizam e se convertem em instrumentos subjetivos da relação do sujeito consigo mesmo.

A estrutura semiótica é demonstrativa da natureza social da consciência, e se concretiza através das palavras, que são convenções humanas construídas pela cultura, para a comunicação.

"A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos... o signo age como um instrumento da atividade psicológica..." (Vigotsky, 1984, p. 59)

O pensamento verbal constitui-se no critério fundamental da estrutura semiótica da consciência e sua unidade é garantida pelo significado. Toda comunicação requer um significado, que não pode prescindir do signo. As palavras apresentam-se dotadas de um papel importante no desenvolvimento do pensamento e no desenvolvimento histórico da consciência - "uma palavra é um microcosmo da consciência humana." (Vigotsky, 1987, p.132)

Para Vigotsky, a linguagem, como a consciência, tem origem no processo de desenvolvimento do trabalho, sendo produto da atividade prática, conjunta, dos homens. É a linguagem o meio através do qual se generaliza e se transmite a experiência sócio-histórica da humanidade. A apropriação dos conteúdos veiculados pela linguagem ocorre num determinado contexto social e histórico e recebe a influência da atividade material e concreta dos homens durante o processo de evolução da sociedade.

É através da linguagem que se efetiva a mediação entre os indivíduos e o mundo, proporcionando a elaboração, por meio dessa relação, das representações sociais. Os homens descrevem e explicam a realidade de acordo com o grupo social a que pertencem, mediante a utilização da linguagem. Nossas representações de mundo são elaboradas pelas relações que estabelecemos com os outros homens e manifestadas através da linguagem, caracterizada como produto social.

A mediação ideológica se caracteriza como função primordial da linguagem, por estar "inerente nos significados das palavras, produzidas por uma classe dominante que detém o poder

de pensar 'conhecer' a realidade, explicando-a através de 'verdades' inquestionáveis e atribuindo valores absolutos, de tal forma que as contradições geradas pela dominação e vividas no cotidiano dos homens são camufladas e escamoteadas por explicações como verdades 'universais' ou 'naturais', ou, simplesmente, como 'imperativos categóricos' em termos de 'é assim que deve ser'." (Lane, 1985, p. 34).

Vimos então, que os mapas previamente formados - "tem que", "deve ser" - estabelecem a direção e o cumprimento fiel para a atividade social e pessoal dos homens, que se dá através da manifestação ideológica da linguagem. A linguagem participa da elaboração das Representações Sociais através da comunicação, dos diálogos estabelecidos. A representação individual só ocorre através da linguagem interiorizada e estas modificam e atuam nas práticas, nas percepções, na aquisição dos conhecimentos.

Dessa forma "a relação da linguagem com o real necessariamente sofre a mediação das posições sociais de grupo e/ou classe social, e portanto, um discurso está sempre em confronto com um mundo já repleto de significações, sempre já socialmente ordenado... O universo semiológico - signos socialmente criados - traz em si toda a ideologia de uma sociedade que se reproduzirá na linguagem e nos discursos situados." (Lane, 1985)

Para se captar as representações sociais de um indivíduo é preciso definir o lugar que o sujeito ocupa em relação aos outros e, através de seu discurso, localizar o espaço

constituído em sua relação com os outros indivíduos, representado e reproduzido socialmente.

Bakhtin (1988) em sua obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem" aborda as relações entre linguagem e sociedade, considerando o signo dialeticamente como um efeito das estruturas sociais. A questão essencial de Bakhtin é a de compreender em que medida a linguagem determina a consciência e em que medida a ideologia determina a linguagem, visto que o signo e a enunciação são de natureza social. Segundo ele, se todo signo é ideológico e se a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, então toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. "Cada signo ideológico é um reflexo da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade (...) a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função..." (Bakhtin, 1988, p. 36)

As diferentes formas dos contatos verbais entre os indivíduos e os diversos meios de comunicação verbal, manifestados no trabalho, na política, etc., são derivados das relações de produção e da estrutura social, política e econômica.

Para Bakhtin, a realidade do psiquismo interior é a do signo, ou seja, só podemos falar em psiquismo se considerarmos o material semiótico: "tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo". (Bakhtin, 1988, p. 52)

As palavras que pronunciamos ou ouvimos não são representativas "de per si", elas revelam mensagens: verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis, etc. é o contexto que determina o sentido que a palavra assume.

Bakhtin desenvolve o conceito de ideologia do cotidiano e o designa como sendo "o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência". (Bakhtin, 1989, p. 118)

Para Bakhtin, a linguagem representa a expressão das relações e lutas sociais, veiculando o conteúdo ideológico das classes sociais, caracterizado por atributos inerentes à classe detentora do poder.

Segundo Bakhtin, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, é totalmente determinada pelo seu contexto, e tanto procede "de alguém" como se dirige "para alguém".

A linguagem se caracteriza como sendo uma manifestação ideológica por não apenas veicular conteúdos de uma simples comunicação, como também por revelar, ocultar ou dissimular determinantes sociais e padrões específicos de um dado contexto social.

Para se realizar um estudo que tem por objetivo analisar as representações de jovens acerca de suas concepções, torna-se imprescindível as discussões teóricas sobre a linguagem e seu papel na elaboração das representações sociais. Considerar a linguagem como uma manifestação ideológica propicia e dirige a

uma análise do discurso que procura ir além do aparente, buscando nas "entrelinhas" e naquilo que está "latente" o verdadeiro sentido do que é comunicado e expresso pelos sujeitos.

3.2 - Sobre a Cotidianidade

Iniciarei a reflexão sobre o cotidiano citando um poema de Brecht, extremamente ilustrativo das idéias que serão aqui desenvolvidas:

"Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano desvelem o inexplicável.
Que tudo que é considerado habitual,
Provoque inquietação.
Na regra descubra o abuso.
E sempre que o abuso for encontrado.
Encontrem o remédio."

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos nós vivemos cada qual o seu cotidiano. No dicionário, o termo cotidiano é designado como aquilo que sucede ou se pratica habitualmente. É o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência. Todo indivíduo vive o seu cotidiano de homem particular, que por sua vez cria a possibilidade da reprodução social. A canção popular revela a forma rotineira e habitual de que o cotidiano se reveste:

"Todo dia ela faz tudo sempre igual
me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã.

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não

Depois penso na vida prá levar..."
(Chico Buarque, Cotidiano)

A Sociologia da vida cotidiana nos indica uma possibilidade de compreensão do homem particular concreto, em sua especificidade, mas relacionado ao movimento da história da sociedade. Para esta análise apoio-me nos estudos de Berger e Luckmann (1985) e de Heller (1982, 1985, 1987).

Berger e Luckmann (1985) analisam o conhecimento na vida cotidiana e formulam uma teoria da sociedade como processo dialético entre a realidade objetiva e subjetiva. Farei referência às concepções desses autores a respeito da realidade, da interação social e da linguagem na vida cotidiana, e de como se processa a interiorização da realidade subjetiva.

Segundo esses autores, a vida cotidiana é a realidade interpretada pelo sujeito que imprime a ela o sentido e significado do real e que tem origem na ação dos homens comuns. A vida cotidiana é experimentada pelo sujeito em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporal. E é através da linguagem que participamos da vida cotidiana e podemos compreender a realidade dessa cotidianidade.

A sociedade é uma realidade objetiva e subjetiva e o indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este mundo como realidade objetiva. A interiorização se efetiva mediante a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Esta apreensão ocorre quando o indivíduo "assume" o mundo social, do qual ele passa a participar.

O indivíduo se torna membro da sociedade através do processo de socialização que implica em uma "ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela". (Berger; Luckmann, 1985, p. 175)

Duas formas de socialização são definidas por Berger e Luckmann: socialização primária e socialização secundária. A socialização primária é o processo ao qual o sujeito é submetido na infância e através do qual torna-se membro de uma sociedade. Esse processo ocorre através da mediação com o mundo social, que é "filtrado" para o indivíduo através de dupla seletividade. Dessa forma, "as crianças das classes inferiores não somente absorvem uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorvem esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (...). A mesma perspectiva da classe inferior pode introduzir um estado de espírito de contentamento, resignação, amargo ressentimento ou fervente rebeldia..." (Berger; Luckmann, 1985, p. 176). A socialização primária caracteriza-se, então, por ser um processo inevitável, visto que o sujeito não escolhe os agentes socializadores, que "filtram" os dados do mundo externo e interno fornecendo uma versão coerente com seu sistema simbólico. Esse processo ocorre pela identificação do sujeito com seus familiares, num clima de fortes laços afetivos. Dessa forma, Berger e Luckmann ressaltam que a concepção de mundo internalizado durante a socialização primária é muito mais resistente a mudanças do que os sistemas simbólicos internalizados em outras socializações.

A socialização secundária é a interiorização dos contextos institucionais dos quais o indivíduo passa a ser parte integrante ao longo de sua vida. A socialização secundária pressupõe o processo de socialização primária, ou seja, só depois de "socializado" o indivíduo pode tornar-se membro de outros setores da sociedade. Os novos conteúdos a serem interiorizados irão sobrepor-se à realidade já presente. Os conteúdos de realidade do conhecimento interiorizado na socialização secundária são mais suscetíveis às mudanças do que os ocorridos durante o processo de socialização primária: "São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde..." (Berger; Luckmann, 1985, p. 190)

A realidade da vida cotidiana é mantida através de rotinas e se reafirma na interação do indivíduo com os outros. E assim como a realidade é primeiramente interiorizada por um processo social, também é mantida na consciência por processos sociais.

A socialização não se completa jamais, pois não existe apenas um processo de socialização secundária, mas vários, tantos quantos forem os contextos sociais que o indivíduo integre durante sua vida. Há sempre o risco de incoerência entre as internalizações "passadas" e as mais atuais, quando ocorre discordâncias entre a socialização primária e a secundária, podendo ocasionar conflitos. Mas, na "dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se

transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo". (Berger; Luckmann, 1985, p. 241)

O modelo conceitual de Berger e Luckmann oferece uma visão sociológica da vida cotidiana, elaborando uma teoria da sociedade construída pela mediação entre a realidade objetiva e subjetiva. Apesar de fornecer subsídios para uma análise da cotidianidade, esse modelo apresenta alguns limites ligados à falta de articulação macrosociológica com a particularidade do sujeito.

Uma referência aos estudos de Heller (1962, 1985, 1987) nos permitirão formar um quadro conceitual sobre a cotidianidade como espaço constituído de transformação do sujeito particular em sujeito individual, para, nesse movimento, controlar o seu "eu" particular e poder atuar sobre as condições objetivas da sociedade.

Agnes Heller, húngara, discípula de Luckács, pensadora marxista, elabora uma teoria da cotidianidade em que busca redefinir o espaço do sujeito. Através da análise da vida comum dos homens comuns procura resgatar a subjetividade colocando a temática do indivíduo no centro de suas reflexões, um indivíduo concreto, um indivíduo da vida cotidiana.

Na vida cotidiana são colocados em funcionamento todos os sentidos do homem, suas capacidades intelectuais, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias. É a vida do indivíduo, que é sempre ser particular e genérico. Tomemos um exemplo: as pessoas trabalham (uma atividade genérica do ser humano) porém com motivações particulares diferentes. Vimos então

que uma atividade genérica manifesta-se de modo particular. A individualidade contém, portanto, tanto a particularidade como a genericidade.⁽¹⁶⁾

A alienação da vida cotidiana ocorre quando as atividades humanas se cristalizam, não permitindo ao indivíduo o movimento e nem sua explicitação. Nas sociedades industriais capitalistas, a cristalização do trabalho humano leva o homem à perda de sua dimensão humano-genérica.

Na cotidianidade há uma unidade direta e imediata do pensamento e da ação, ou seja, o pensamento cotidiano é orientado para a realização das atividades cotidianas.

A vida cotidiana é dialeticamente o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Mesmo na sociedade manipulada pela burocracia e pela indústria cultural não existe perfeita submissão, as formas de resistência à massificação manifestam-se de diferentes formas, desde as mais sutis, até às mais comprometedoras.

Segundo Heller, só ocorre uma revolução quando ela se dá primeiro na vida cotidiana, pela subjetividade, pois não se pode fazer a revolução visível sem a invisível.

Para Heller, o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e o seu amadurecimento se dá pela aquisição das habilidades necessárias para a vida cotidiana. "É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade." (Heller, 1985, p. 18) Na medida em que o homem assimila os avanços culturais

⁽¹⁶⁾ Genericidade - termo adotado na traduções para espanhol e português das obras de Heller que foram consultadas. Usado como substantivo derivado de genérico.

disponíveis na sociedade, ele está também assimilando as relações sociais nessa sociedade.

Nenhum ato da vida cotidiana pode se converter em um ato universal; o homem atua como um indivíduo concreto e numa situação concreta. Deste modo, o importante é buscar revelar, no familiar - observável e vivido - as implicações e formas de resistência à cristalização desse cotidiano, como escreveu Goethe:

"Que não te despojem de teu sentido inicial. É fácil crer no que crê a multidão. Fortalece teu entendimento de um modo natural: difícil é saber o que é diverso."

A subjetividade deve ser construída, e ainda que suas possibilidades sejam limitadas, é preciso que o homem se transforme de sujeito particular em sujeito individual, a fim de controlar o seu eu particular e dessa forma poder atuar sobre as condições objetivas da sociedade.

"Se confiarmos enquanto indivíduos em nossos ideais e em nossas convicções, isto é, se confiarmos nelas sobre a base de um permanente controle da situação, das autoridades e também de nossas próprias motivações, se não perdermos a capacidade de julgar corretamente o singular, então seremos capazes de nos libertar de nossos preconceitos e de reconquistar sempre a nossa relativa liberdade de escolha." (Heller, 1985, p. 62)

Liberdade relativa, porque ela jamais é absoluta; a situação social concreta e a normatização definem os limites de

nossa atuação e realização de determinados valores. Parece existir, na sociedade moderna, uma contradição entre liberdade e segurança nas relações da vida cotidiana; porém, "quanto mais os homens querem tornar-se livres, tanto mais tentam abandonar aquelas formas de vida cotidiana que dão segurança... Se quisermos libertar-nos de tudo que é tradicional em nossas vidas, de tudo que é repetitivo, perderemos completamente a segurança de nossa vida; e de tal tipo de liberdade só podem resultar neuroses." (Heller, 1982, p. 165)

É evidente que aceitar de uma forma incondicional e irrestrita a nossa vida cotidiana, sem colocar em discussão suas regras e sem tentar modificá-las de acordo com o nosso "eu" subjetivo, também não permite chegarmos a uma conciliação entre segurança e liberdade.

Como indivíduo cada pessoa é singular; ninguém pode experimentar os sentimentos de outrem e a participação nos sentimentos, dores, sofrimentos, sempre vai ser externa. Entretanto, nossa personalidade é social, comunicamo-nos com qualquer outra personalidade; os nossos sentimentos e a nossa linguagem também são frutos sociais.

O homem encontra um mundo organizado, que existe independente dele; o particular nasce em condições sociais determinadas e a reprodução do homem particular é sempre reprodução de um homem-histórico.

"O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações

particulares de si mesmo e em que, desse modo, 'socializa' sua particularidade." (Heller, 1985, p. 80).

A vida cotidiana, do indivíduo particular e do indivíduo genérico, reflete uma imagem da reprodução e representação da sociedade.

A subjetividade como sendo a expressão do indivíduo em busca de sua humanização é a característica central da Teoria da Cotidianidade de Agnes Heller. Ela se refere ao indivíduo como um ser concreto, real, da vida cotidiana. Segundo Heller, a vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, presa a juízos provisórios, generalizações e imitação. A vida cotidiana está sujeita à alienação, que se dá em contextos sócio-históricos determinados. Nas sociedades capitalistas, com a divisão social do trabalho e sua conseqüente degradação, o indivíduo ao produzir fragmentos, partes isoladas de um determinado projeto, perde de vista a totalidade do processo de criação. Perdendo as condições de sua objetividade, o indivíduo torna-se alienado e transforma-se em "particularidade".

O sujeito da vida cotidiana tem sido o homem particular, porém o homem particular é também um ser genérico, ainda que sua "genericidade" seja objetiva.

Heller denomina "indivíduo" o sujeito que tem liberdade (ainda que relativa) de fazer escolhas, que não é submisso às pressões internas ou externas; particular é o sujeito preso a fragmentos da realidade e que se orienta para o seu "eu" particular.

Em várias situações nas sociedades modernas, a particularidade "domina" a individualidade.

Na vida cotidiana, com a unidade entre pensamento e ação, as atividades tornam-se fundamentalmente pragmáticas, ou seja, o "verdadeiro" é aquilo que se convencionou considerar "útil":

"A porta da entrada estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme seu
capricho, sua ilusão, sua miopia."

(Drumond, Verdade - In: Carlos Drumond de
Andrade - Poesia e Prosa. Ed. Nova Aguilar,
1988)

Para Heller, a postura do pesquisador em ciências sociais deve ser a de contribuir para a "desfeticização", ao se relacionar conscientemente com a genericidade. Para ela, onde quer que existam relações de poder é possível questioná-las e desocultá-las. É a subjetividade do "indivíduo" através de sua participação que pode revolucionar os padrões estabelecidos na

sociedade. Essa revolução se constitui através do pequeno grupo, mediante a passagem do sujeito particular para o sujeito individual. Para o domínio do sujeito particular sobre o sujeito individual, Heller aponta a homogeneização como a postura capaz de concentrar a nossa atenção, e individualidade à tarefa a que nos dispomos, tornando-a uma atividade humano-genérica. Dizer que o homem é um ser genérico significa afirmar que ele é um ser social. "O homem se objetiva sempre no interior de seu próprio gênero e para o próprio gênero; ele sempre está consciente desta genericidade (...) que implica em primeiro lugar a 'socialidade' ou historicidade do homem..." (Heller, 1987, p. 31-32)

A vida cotidiana caracteriza-se como heterogênea; o homem participa de diferentes formas em suas manifestações: na organização do trabalho e da vida privada, no lazer, na atividade social, na afetividade, etc. As heterogêneas formas da vida cotidiana são guiadas por três atividades genéricas: o mundo das coisas, o mundo dos usos e a linguagem. Em comum essas atividades têm a repetição, o caráter normativo, o sistema de signos (só tem significado o que pode ter um signo) e o "economismo" (mínimo desperdício de energia e de tempo).

A respeito do conteúdo do saber cotidiano, Heller o define como uma soma de nossos conhecimentos sobre a realidade utilizados de um modo heterogêneo. É, portanto, uma categoria objetiva e normativa. É objetiva, por ser a soma do saber cotidiano de um determinado contexto e independente daquele saber que se converte em patrimônio do sujeito. É normativa, no sentido

de que a apropriação desse saber cotidiano dá-se primeiramente num determinado contexto que o propaga.

O saber cotidiano surge da necessidade e das experiências pessoais, porém nem todas as experiências pessoais são sociais na mesma medida. Quando se tem consciência de que um saber cotidiano é um fato do "particular", o saber pessoal adquire grande importância na vida cotidiana, desde que não se confunda fatos pessoais e fatos gerais.

Para interiorizar o saber das gerações adultas, para adquirir novo saber, o indivíduo precisa aprender a perceber, sentir e pensar. O homem em sua vida cotidiana é capaz de perceber tudo o que seus órgãos sensoriais são capazes de perceber. A estrutura social entretanto, só o faz perceber o que se apresenta como claramente perceptível e "digno" de ser percebido. O pensamento cotidiano, como já citado, é imbuído de um caráter pragmático e dirigido a problemas das particularidades. Conclui Heller que o saber cotidiano "significa que o particular se apropria das opiniões presentes, incorpora nelas sua própria experiência, e adquire assim a capacidade de 'levar a cabo' os heterogêneos tipos de ações cotidianas." (Heller, 1987, p. 347)

Como síntese dessas reflexões sobre o cotidiano é preciso reforçar o seguinte argumento de Heller: "a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais (...). Mas não é impossível empenhar-se na condução da vida mesmo

enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação." (Heller, 1985, p. 39-41)

Brecht nos auxilia a estabelecer as resistências contra essa alienação da vida cotidiana:

"Nós pedimos com insistência:
 não digam nunca: isso é natural!
 Diante dos acontecimentos de cada dia.
 Numa época em que reina a confusão,
 Em que corre sangue,
 Em que se ordena a desordem,
 Em que o arbitrário tem força de lei,
 Em que a humanidade se desumaniza,
 Não digam nunca: isso é natural!"

Seremos tanto menos rígidos e mais sujeitos individuais quanto mais livremente pensarmos.

Heller nos adverte, porém, que "não é uma solução querer primeiro transformar o mundo e os sistemas institucionais, acreditando que nossa personalidade mudará automaticamente, assim como não é racional pensar que - mudando nossa personalidade - o mundo mudará em seguida. (...) Isso significa que temos de agir levando em conta, constante e conscientemente, ambos os processos: a transformação das instituições e a transformação da personalidade." (Heller, 1982, p. 162)

Existem entretanto, limites além dos quais as formas de atividade cotidiana não podem ser questionadas. Isto quer dizer que um certo grau de "conformidade" (que não é conformismo), de adequação à vida cotidiana se fazem necessários.

Assim, para Heller há espaço possível para a felicidade, que se concretiza no sujeito individual, desde que

considere felicidade como saber viver em contradição, e não considere as alegrias e tristezas como absolutas. Felicidade é conviver com a incerteza e a dúvida na vida cotidiana, acreditando em absoluto na luta e na transformação como condição da liberdade humana.

Guimarães Rosa, que tão bem retrata "nosso cotidiano", nos revela a "alegria-de-montão" do caboclo ao perceber o processo de mudança e evolução presentes na vida do dia-a-dia:

"O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão."
(Guimarães Rosa)

Examinei neste capítulo a representação social caracterizada como um conjunto de idéias e significados internalizados pelo sujeito, que permitem interpretar e elaborar a realidade a partir da vida cotidiana.

Ao analisar o significado de que o trabalho se reveste para os jovens, não podemos deixar de considerar no contexto dessas análises a construção das representações, que procura dar conta de como surgem na consciência dos indivíduos os conteúdos da realidade cotidiana.

No próximo capítulo apresentarei e analisarei as falas dos jovens acerca do significado psicossocial do trabalho, considerando essas falas como Representações Sociais de um cotidiano de vida determinado e determinante.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

COMO TER ACESSO AO SIGNIFICADO PSICOSSOCIAL DO TRABALHO PARA OS JOVENS: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A Psicologia deve estudar os fenômenos psíquicos em seu caráter específico e em sua unidade dialética com o mundo material e social, em sua transformação e determinação recíprocas com a atividade social do sujeito.

A investigação empírica implica na análise dos fatos, que são aspectos ou fenômenos da própria realidade, conhecidos pelo homem. Os fatos podem ser captados mediante a observação externa ou objetiva ou através dos conteúdos que o próprio sujeito nos oferece de suas vivências, de sua consciência.

Para captar o real significado de algo precisamos correlacionar os dados da vivência com os da atividade externa - determinantes sociais que atuam sobre o sujeito - a fim de descobrir o real sentido do que o sujeito nos comunica. O que diz o sujeito de si mesmo e dos demais fatos, objetos e pessoas é o ponto de partida; em seguida é preciso buscar as articulações entre os dados da vivência, da atividade do sujeito com as condições materiais e sociais de sua existência.

Neste estudo, o quadro de referência teórica foi construído para constituir-se em material de reflexão e análise do significado psicossocial do trabalho para os jovens, e o

capítulo anterior especialmente, contempla as bases teóricas para a compreensão das representações e do cotidiano dos sujeitos.

Procurei, portanto, de procurar no contato com os jovens, desvelar e revelar o seu mundo cotidiano, as suas expressões e as suas concepções.

Bleger (1984) afirma que "o nascimento das representações, das idéias, da consciência, acha-se imediatamente ligado, desde seus começos, com a atividade e as relações materiais dos homens, com sua vida real. O que os indivíduos representam, o que pensam, o que põem de manifesto no trato espiritual com seus semelhantes, é resultado direto de sua vida material." (p. 182)

É neste sentido que entendo que a pesquisa empírica pode oferecer um conhecimento concreto e real das noções, expectativas e valores de uma determinada realidade social.

4.1 - Pressupostos Metodológicos

Toda pesquisa objetiva esclarecer a dúvida, descobrir o que está oculto, buscar, enfim, uma compreensão particular daquilo que se estuda.

Para analisar o significado psicossocial do trabalho para os jovens a partir de um referencial teórico construído segundo princípios da perspectiva sócio-histórica, realizei uma pesquisa qualitativa a partir do estudo de uma determinada população de jovens.

Para captar o conteúdo da cotidianidade dos jovens e de suas representações - expresso no conjunto de suas relações - optei por realizar entrevistas, que através de seus dados fornecessem conteúdos convergentes e/ou divergentes acerca do significado atribuído pelos jovens ao trabalho.

Dentre os instrumentos de coleta de dados disponíveis, coerente com a perspectiva da pesquisa que está desenvolvendo, escolhi, portanto, a Entrevista, que se constitui no diálogo entre pesquisador e informante. A entrevista como recurso metodológico permite captar a informação desejada sobre os mais variados temas. A Entrevista assume três formas possíveis: estruturada, semi-estruturada e a não-estruturada ou não padronizada. Na pesquisa mencionada utilizei a forma de entrevista semi-estruturada que pressupõe um esquema básico, porém não aplicado rigidamente. Utiliza-se de um roteiro para guiar a entrevista, que segue uma ordem lógica entre os assuntos e o "pesquisador de tempos em tempos efetua uma intervenção para trazer o informante aos assuntos que pretende investigar..." (Queiroz, 1983, p. 47) deixando um certo grau de liberdade.

O registro dos dados das entrevistas pode ser realizado através da gravação direta ou da sua anotação durante a entrevista. Neste estudo escolhi a gravação direta, pois a informação registrada provém diretamente do informante, permitindo maior riqueza de dados e o estabelecimento de uma relação mais empática entre o pesquisador e o informante, embora a transcrição dos dados represente um grande dispêndio de tempo.

Para analisar os dados na pesquisa qualitativa deve-se trabalhar com todo o material obtido durante a pesquisa. No caso da Entrevista, é preciso inicialmente, realizar leituras sucessivas dos dados disponíveis, procurando compreender o que está explícito no material e desvelar as mensagens implícitas - repetições, divagações, etc - enfim os ditos e os não-ditos das entrevistas realizadas. Em seguida, o pesquisador classifica os dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou outros conceitos que emergirem durante as leituras das entrevistas.

A análise dos dados deve partir do conteúdo manifesto e explícito do texto, e ainda desvelar o sentido "oculto" das mensagens, levando em conta o contexto social e histórico da produção do discurso.

Franco (1986) defende que é "necessário o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, dentro de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento". (p. 8)

A análise de conteúdo pressupõe subsumir uma concepção de linguagem como uma construção do real, historicamente determinada, que "elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação". (Franco, 1986, p. 8)

Finalmente, os resultados da análise de conteúdo devem partir do conteúdo manifesto e explícito oferecidos pelos dados, devendo porém ir além da mera explicação procurando captar o

sentido "latente" dos depoimentos e articular a leitura dos dados com a referência teórica, sustentada em uma contextualização mais ampla da problemática.

O material a ser analisado, após sucessivas leituras, deve resultar na construção de unidades de análise e na definição das categorias. Os dados empíricos e manifestos deverão ser compatibilizados com os referenciais teóricos explicativos, resultando numa reinterpretação dos depoimentos analisados.

A metodologia dessa pesquisa tem origem na escolha dos informantes, seguindo-se a realização das entrevistas e a "manipulação" dos dados. Desta maneira, ocorre primeiramente uma análise da realidade, chegando-se à síntese, ou seja, à recomposição da totalidade.

E ainda, para finalizar essa descrição do processo de análise, segue uma citação de Queiroz (1983) que sintetiza esse percurso metodológico:

"Por análise, no sentido operacional do termo, entende-se o recorte de uma totalidade nas partes que a formam, que são então apreendidas na sequência apresentada em sua naturalidade para, num segundo momento, serem restabelecidas numa nova coordenação. Num e noutro momento, isto é, na decomposição e na subsequente recomposição, obedece-se tanto quanto possível às relações existentes entre estas partes. Admite-se que este desfazer de um objeto segundo uma marcha específica, seguido de um refazer em ordem diferente (pois no primeiro momento a ordem é de sucessão e, no segundo momento, a ordem é de simultaneidade), permite chegar a uma compreensão mais profunda de seu sentido..." (p. 88 e 89).

4.2. Procedimento Metodológico

O objetivo deste estudo é o de captar e compreender o significado psicossocial do trabalho para os jovens.

Para atingir este objetivo, realizei entrevistas semi-estruturadas com jovens, distribuídos em quatro grupos: 1) jovens que só estudam; 2) jovens que estudam e trabalham; 3) jovens que só trabalham; 4) jovens "excluídos" ou "marginalizados". Essa distribuição justifica-se na medida em que pretendo verificar o significado do trabalho para os jovens frente à vivência no mundo da escola e/ou no mundo do trabalho, e da exclusão dessas vivências. Pretendo ainda, evidenciar as ligações e articulações possíveis nas representações dos jovens que frequentam a escola; os que frequentam a escola mas também participam do mundo do trabalho; aqueles que foram excluídos da escola e que atuam no trabalho formal; e finalmente, os que foram excluídos do mundo da escola e do trabalho, ou seja, os "marginalizados".

Selecionei a amostra levando em conta a posição do jovem na realidade da escola e do trabalho, ou sua exclusão e o critério de idade, qual seja, pertencer a um mesmo subgrupo de idades (estabelecida a faixa compreendida entre 13 e 18 anos).

Foram escolhidos oitenta jovens, sendo 20 de cada um dos quatro grupos. Os estudantes de diferentes escolas e os trabalhadores foram selecionados aleatoriamente; os dados sobre os jovens "excluídos" ou "marginalizados" foram levantados em uma instituição determinada. Essa última categoria foi incluída dado o aumento vertiginoso no Brasil de jovens "excluídos", ou como

são chamados comumente "meninos de rua", e a necessidade de se conhecer como estes jovens "excluídos" por força de sua própria condição objetiva de vida percebem o mundo da escola e do trabalho e a sua própria realidade.

A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul, durante os anos de 1990 e 1991. Campo Grande, situada na região Centro-Oeste do Brasil é a capital do Estado de Mato Grosso do Sul e possui cerca de 700.000 habitantes. O Estado de Mato Grosso do Sul é uma região rica em agricultura e pecuária, mas ainda pobre em indústria. A cidade de Campo Grande possui duas Instituições particulares de nível Superior e a Universidade Federal. O ensino de 2º grau é assumido em sua grande maioria pela escola particular e, em números bem menores, pela rede estadual de ensino.

Como o critério de seleção dos dois primeiros grupos foi a idade e a participação no mundo da escola e, no caso do segundo grupo, também no mundo do trabalho, as escolas frequentadas pelos jovens não eram as mesmas. Aliás, o contato com os jovens não foi efetuado via escola, e sim diretamente com os sujeitos da pesquisa. Para o terceiro grupo, o critério de escolha foi a idade e a participação no mundo do trabalho formal, qualquer que fosse ele. E para o quarto grupo, que constituiu-se de jovens "excluídos" ou "marginalizados", optei pela realização da pesquisa numa instituição da cidade de Campo Grande (MS) denominada "Casa Dom Bosco", situada à rua Pe. João Crippa, nº 1395 e mantida pela Missão Salesiana.

A "Casa Dom Bosco" foi fundada em 23/02/1989 e tem por objetivo atender e acompanhar os menores de rua de Campo Grande e suas famílias, bem como prepará-los para enfrentar com dignidade a escola e o trabalho. O funcionamento da instituição caracteriza-se essencialmente por manter-se como "porta aberta", ponto de referência do menor, oferecendo resposta às suas necessidades mais elementares e urgentes e como um lugar de encontro com educadores amigos.

Gostaria de ressaltar que, para o objetivo deste estudo não é importante discutir especificamente a problemática do atendimento ao menor de rua enquanto foco de análise, e sim apenas na medida em que, o fato de ser considerado "menino de rua" o exclui de alguns ou quase todos os direitos que os jovens de 13 a 18 anos têm, principalmente em relação à participação no mundo da escola e do trabalho.

Em se tratando de uma investigação, cujo objetivo é coletar informações sobre o cotidiano dos jovens e o significado que atribuem ao trabalho, concebi uma entrevista semi-estruturada que lhes permitisse falar sobre o que se perguntava, sem contudo assumir a forma de um questionário do tipo "pergunta-resposta".

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. O período de realização das entrevistas foi de agosto/90 a abril/91 para os três primeiros grupos e de fevereiro/91 a abril/91 para o quarto grupo (Casa Dom Bosco).

Apresentava-me ao jovem, explicando que estava fazendo uma pesquisa com o objetivo de compreender o cotidiano dos

jovens, o que sentem e pensam sobre algumas situações determinadas. Solicitava para uma conversa a sós no sentido de facilitar o "papo". Quero ressaltar que nas entrevistas com o grupo dos jovens excluídos, realizadas na "Casa Dom Bosco", frequentei a casa durante um mês aproximadamente a fim de conhecer a sua organização e funcionamento, participando das atividades com os "meninos". Para entrevistar estes jovens foi preciso primeiro "quebrar o gelo", o que não aconteceu nos primeiros contatos; mesmo após uma semana frequentando a Casa Dom Bosco, eu era abordada pelos meninos que perguntavam se eu era policial.

A duração média das entrevistas propriamente ditas foi de uma hora, mas foi enorme o tempo gasto com o primeiro contato, e, às vezes, muitos outros contatos foram necessários para a realização da entrevista. Continuei frequentando a Casa Dom Bosco mesmo após a realização das 20 entrevistas, assessorando algumas reuniões com a equipe de trabalho e mesmo fotografando a instituição e os meninos. Levei também, por solicitação dos próprios "meninos", as fitas gravadas das entrevistas para que eles as ouvissem.

Quero registrar a colaboração espontânea de alunos da UFMS na fase de realização e transcrição das entrevistas, que foram por mim orientadas.

Convém também assinalar que, de um modo geral, a realização das entrevistas aconteceu num clima muito favorável, embora em alguns casos os jovens apresentassem muita dificuldade

na comunicação, talvez por inibição ou até por uma dificuldade mesmo de pensar e articular as idéias sobre a temática proposta.

4.2.1 Roteiro das Entrevistas

A entrevista semi-estruturada possui um roteiro, mas vai além de um questionário. Após um "rapport", o jovem é informado da finalidade do estudo e também da garantia de anonimato da entrevista. Pede-se autorização para gravar a entrevista, dizendo ser esta a forma mais efetiva de coleta dos dados. Os dados pessoais são perguntados e dá-se início à entrevista propriamente dita.

O roteiro das entrevistas foi estruturado visando enfatizar questões relativas ao cotidiano dos jovens e às suas concepções sobre temáticas relacionadas à sua vida e, mais especificamente, ao mundo do trabalho.

I - IDENTIFICAÇÃO

O objetivo da "identificação" é captar os dados pessoais que nos indicam e revelam a caracterização dos jovens entrevistados. Foram solicitadas as seguintes informações: idade, sexo, colégio em que estuda e a série, a atividade e o local de trabalho.

II - REPRESENTAÇÕES

A - O que considera "ser jovem".

Informações sobre o conjunto de explicações e interpretações que os jovens elaboram frente à sua percepção do que é "Ser Jovem".

B - Vida Afetiva.

Informações sobre família, amizade, lazer e sexualidade.

Família - Como o jovem se coloca na família, a estruturação familiar e os valores transmitidos pela família.

Amizade - Como o jovem "lida" com sua afetividade, amigos, namoros, etc.

Lazer - O que fazem os jovens nas suas horas de "folga", quais são seus interesses e motivações nas atividades sociais.

Sexualidade - Conhecer como os jovens pensam e vivem sua sexualidade, suas dúvidas e preocupações nesse campo.

C - Religião

O que pensa sobre a questão da espiritualidade, religião, moral.

D - Política

Como os jovens percebem o momento político e econômico do país e como dele participam.

E - Escola

Como os jovens percebem a escola e qual o caminho por eles percorrido na vida escolar, o que gostam, o que não gostam, as dificuldades, etc.

F - Trabalho

O que pensam sobre trabalho, os trabalhos que eles realizaram e realizam, a articulação entre escola e trabalho e quais os projetos de trabalho para a vida futura.

Após o término da entrevista deixei um espaço para que o entrevistando abordasse qualquer outro aspecto do seu cotidiano, que não foi solicitado durante a entrevista.

Para o objetivo deste estudo o item relativo ao Trabalho constitui o foco da minha análise, acrescido do item sobre a Escola. Os demais itens permitem caracterizar a realidade concreta (o que pensam e vivem) dos jovens nós estudados, abordando aspectos de ordem afetiva, social, moral e política. Analisar o significado psicossocial do trabalho para os jovens implica em caracterizá-los e contextualizá-los, a partir de suas representações.

4.2.2. Procedimento para análise dos dados

Realizei análise de conteúdo das oitenta entrevistas efetuadas. A partir das unidades de análise aprioristicamente definidas, quais sejam, percepção do próprio estado de "Ser Jovem" - família - amizade - sexualidade - lazer - política -

religião - escola - trabalho, construímos as categorias de análise para cada unidade /tema.

Inicialmente, realizei várias leituras de cada entrevista em sua totalidade, listei, agrupei e construí as categorias de análise por grupo, e em seguida elaboramos os quadros para cada unidade/tema, relacionando as categorias de análise e sua frequência em cada grupo e no total dos quatro grupos.

Para garantir a não fragmentação dos dados e sua descontextualização retomei a leitura das entrevistas inúmeras vezes, o que permitiu verificar as relações e articulações entre unidade/tema, categorias e agrupamentos.¹⁴¹

Para a análise das entrevistas, trabalhei primeiramente com os dados de identificação, a fim de caracterizar os sujeitos por grupos.

Em seguida foram discutidas as demais unidades de análise e, em destaque, a unidade trabalho será apresentada de uma forma mais minuciosa, procurando-se estabelecer as relações e articulações com as outras temáticas.

Para unidade de análise - trabalho - após o agrupamento das representações acerca do trabalho, construímos as categorias que se constituirão no elemento de análise dessa unidade.

Três foram os momentos envolvidos em cada unidade de análise, quais sejam, a leitura dos quadros, a inserção de depoimentos, e o referencial teórico. Esses três momentos não são

¹⁴¹ Trechos dos depoimentos (dois sujeitos de cada grupo, sendo um do sexo masculino e um do sexo feminino) servindo como ilustração das entrevistas realizadas, estão no Anexo II.

isolados, fazem parte de uma totalidade articulada e contextualizada.

O manifesto e o expresso no conteúdo das entrevistas ganharam significado oculto através da explicitação da cotidianidade e das representações dos sujeitos.

Buscamos evidenciar as convergências e divergências intra e entre grupos, procedendo a uma análise de intensidade, apontando tanto as predominâncias evidenciadas quanto as suas ausências.

4.3. Apresentação e Análise dos Dados

O referencial teórico-metodológico apresentado permite revelar situações extraídas das análises, que se expressam em suas unidades, representações e categorias, apontando suas articulações e relações.

Um exame dos dados empíricos permite-nos inicialmente delinear a caracterização do universo pesquisado. A distribuição da identificação dos sujeitos (idade - sexo - nível de escolaridade - tipo de escola - atividade de trabalho) será apresentada nos quadros,⁽¹²⁾ por grupo, procurando estabelecer dessa forma as diferenças entre eles e no seu total.

⁽¹²⁾ Julgamos que o tratamento matemático dado aos quadros apresentados não comporta o uso de decimais. Portanto, apresento, nas porcentagens, apenas números inteiros.

GRUPO I

IDENTIFICAÇÃO

QUADRO 1

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

IDADE - (n = 20)

IDADE	QUANTIDADE	%
13	-	0
14	1	5
15	3	15
16	7	35
17	5	25
18	4	20
TOTAL	20	100

QUADRO 2

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

GÊNERO - (n = 20)

GÊNERO	QUANTIDADE	%
MASC.	9	45
FEM.	11	55
TOTAL	20	100

QUADRO 3

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE (n = 20)

SÉRIE	GRAU	QUANTIDADE	%
7ª	1º	1	5
8ª	1º	1	5
1ª	2º	5	25
2ª	2º	6	30
3ª	2º	7*	35
TOTAL		20	100

* Um sujeito só faz cursinho e um outro contabilidade.

QUADRO 4

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

TIPO DE ESCOLA (n = 20)

ESCOLA	QUANTIDADE	%
PÚBLICA	7	35
PARTICULAR	13	65
TOTAL	20	100

Podemos observar que a amostra do primeiro grupo constituiu-se em sua maioria por sujeitos de 16 anos (35%), seguidos pelos de 17 anos (25%), ficando a média de idade em 16,4 anos. Nesse grupo não foi entrevistado nenhum jovem com 13 anos

de idade.⁽¹⁹⁾ Houve ligeira predominância dos sujeitos do sexo feminino (55%). Quanto à escolaridade, a maioria dos jovens entrevistados (90%) frequenta o 2º grau; destes, apenas 1 sujeito faz o curso técnico em contabilidade e os demais estão cursando o 2º grau propedêutico. Nesse grupo encontramos com pequena frequência 1 sujeito (5%) cursando a 7ª série do 1º grau de uma escola pública e que não trabalha. E um outro sujeito (5%) cursando a 8ª série da escola pública, e que manifestou não gostar de estudar e só pretende cursar até o 2º grau. Dos vinte jovens entrevistados no Grupo I, 65% deles frequentam a escola particular.

Os jovens entrevistados que estudam e trabalham - Grupo 2 - são em sua maioria do sexo feminino (70%) e a idade predominante nesse grupo é 17 anos (60%). É interessante ressaltar a presença de dois jovens de 15 anos que estudam e trabalham, sendo que um deles estuda em escola particular; porém, em sua grande maioria, os jovens desse grupo estudam em escola pública - (ver a distribuição nos quadros abaixo).

⁽¹⁹⁾ Como o critério de seleção dos jovens entrevistados foi a participação ou não no mundo da escola e/ou do trabalho, o item idade foi estabelecido considerando o **período** compreendido entre 13 e 18 anos. Isso justifica a não inclusão de todas as idades em todos os grupos.

QUADRO 5

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

GÊNERO - (n = 20)

GRUPO II

GÊNERO	QUANTIDADE	%
MASC.	6	30
FEM.	14	70
TOTAL	20	100

QUADRO 6

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

IDADE - (n = 20)

GRUPO II

IDADE	QUANTIDADE	%
13	—	0
14	—	0
15	2	10
16	4	20
17*	12	60
18	2	10
TOTAL	20	100

* Um sujeito de 17 anos é casado.

QUADRO 7

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

TIPO DE ESCOLA - (n = 20)

GRUPO II

ESCOLA	QUANTIDADE	%
PÚBLICA	14	70
PARTICULAR	6	30
TOTAL	20	100

Conforme nos mostra o quadro 8, a maioria dos jovens desse grupo frequentam o 2º grau propedêutico e apenas 20% o profissionalizante. Convém assinalar novamente que a maioria tem 17 anos de idade, o que nos parece justificar a incidência maior de jovens cursando o 2º grau.

QUADRO 8

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE (n = 20)

GRUPO II

SÉRIE	GRAU	QUANTIDADE	%
7ª	1º	-	-
8ª	1º	4	20
1º	2º	4 (1)	20
2º	2º	5 (2)	25
3º	2º	7 (3)	35
TOTAL		20	100

- <1> Um faz contabilidade.
 <2> Dois fazem contabilidade.
 <3> Um faz contabilidade e o outro cursinho.

Os jovens desse grupo exercem atividades de trabalho remunerado e a maioria deles desenvolvem atividades ligadas aos serviços administrativos (45%), seguidos dos comerciários (40%). No quadro 9 estas atividades aparecem agrupadas em 5 categorias. O fato de nenhum desses jovens exercer a atividade remunerada de doméstica parece ser atribuído ao nível mais elevado de escolaridade.

QUADRO 9

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

TIPO DE TRABALHO - (n = 20)

GRUPO II

ATIVIDADES	QUANTIDADE	%
DOMÉSTICA <1>	-	-
SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS <2>	9	45
COMERCIÁRIO <3>	8	40
OPERÁRIO <4>	2	10
AUTÔNOMO <5>	1	5
TOTAL	20	100

<1> Nesse grupo nenhum jovem exerce esta atividade

<2> Secretária/Bancário/Aux.escritório

<3> Pacoteiro/Vendedor/Balconista

<4> Contínuo/Office-boy

<5> Gerente empresa familiar (pais)

O Grupo III, que se caracteriza por jovens que só trabalham e abandonaram a escola ou foram "excluídos", são, em sua maioria, do sexo feminino (60%) (ver quadro 10). A idade desses jovens está distribuída entre os 15 e 18 anos, apresentando apenas 1 sujeito com 13 anos e 1 sujeito com 14 anos, conforme percebemos no quadro 11, ficando a média em 16,3 anos.

QUADRO 10

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

GÊNERO - (n = 20)

GRUPO III

GÊNERO	QUANTIDADE	%
MASC.	8	40
FEM.	12	60
TOTAL	20	100

QUADRO 11

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

IDADE - (n = 20)

GRUPO III

IDADE	QUANTIDADE	%
13	1	5
14	1	5
15	3	15
16	5	25
17	6	30
18	4	20
TOTAL	20	100

O quadro 12 revela que a escolaridade desses jovens incide predominantemente no nível de 1º grau - (45%, sendo 25%, 1ª a 4ª série e 20%, 5ª a 8ª série). Apenas 20% conseguiram estudar até o 1º ano do 2º grau. Sete jovens não discriminaram o nível de escolaridade, informando que não "sabem muito bem" até que série estudaram. A necessidade de trabalhar para ajudar no seu sustento e no da família é indicada pela maioria desses jovens como o motivo pelo qual abandonaram a escola. A maioria, entretanto, manifesta a "pretensão", o "desejo", de voltar a estudar.

QUADRO 12

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE (n = 20)

GRUPO III

SÉRIE	GRAU	QUANTIDADE	%
3ª	1ª	3	15
4ª	1ª	2	10
6ª	1ª	2	10
7ª	1ª	1	5
8ª	1ª	1	5
1ª	2ª	4	20
N/D(*)	-	7	35
TOTAL		20	100

(*) Não discriminado. Os sujeitos não souberam manifestar o nível de escolaridade.

QUADRO 13

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

TIPO DE TRABALHO - (n = 20)

GRUPO III

ATIVIDADES	QUANTIDADE	%
DOMÉSTICA <1>	5	25
SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS <2>	6	30
COMERCIÁRIO <3>	3	15
OPERÁRIO <4>	4	20
AUTÔNOMO <5>	2	10
TOTAL	20	100

- <1> babá/empregada doméstica
- <2> bancário/secretária
- <3> vendedores loja/supermercado/locadora vídeo
- <4> gráfico/mecânico/técnico fogão
- <5> sem vínculo empregatício

Como observamos no quadro 13, há uma concentração de atividades de "trabalho manual", com pouca exigência de qualificação, entre os jovens do grupo III, sendo 45% deles operários ou domésticos. A outra incidência, 45%, recai sobre os que exercem atividades administrativas ou ligadas ao comércio que também se caracterizam por pouca exigência de qualificação, mas com um nível um pouco acima dos operários e domésticas.

Os jovens entrevistados do grupo IV - constituído pelos "excluídos ou marginalizados", frequentam a Casa Dom Bosco e a maioria deles (90%) são do sexo masculino e a média de idade é de 14 anos e nove meses (ver quadros 14 e 15).

QUADRO 14

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

GÊNERO - (n = 20)

GRUPO IV

GÊNERO	QUANTIDADE	%
MASC.	18	90
FEM.	2	10
TOTAL	20	100

QUADRO 15

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

IDADE - (n = 20)

GRUPO IV

IDADE	QUANTIDADE	%
13	1	5
14	10	50
15	4	20
16	3	15
17	2	10
18	-	-
TOTAL	20	100

Dos vinte jovens entrevistados 65% deles não exercem nenhuma atividade remunerada e 35% dos que exercem, desempenham uma atividade "braçal" ou fazem "bicos" (cuida carro, entrega pacotes, lava carro, etc).

QUADRO 16

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE - (n = 20)

GRUPO IV

SÉRIE	GRAU	QUANTIDADE	%
<1>	-	1	5
1ª	1º	4	20
2ª	1º	3	15
3ª	1º	4	20
4ª	1º	2	10
5ª	1º	1	5
6ª	1º	3	15
5<2>	-	2	10
TOTAL		20	100

<1> Nunca frequentou a escola

<2> Supletivo de 1ª a 4ª série (cursando)

Observa-se no quadro 16 que os jovens excluídos ou marginalizados conseguiram obter da escola, no máximo, uma formação primária, ou seja, 75% deles foram "eliminados" do processo escolar nas 1ªs séries do 1º grau; apenas 20% deles conseguiram chegar até a 5ª e 6ª série do 1º grau.

Nos quadros 17, 18, 19 e 20 podemos verificar a distribuição dos oitenta jovens entrevistados em cada item de identificação: gênero, idade, escolaridade e atividade ou ocupação exercida.

QUADRO 17

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

GÊNERO - (n = 80)

TOTAL DOS QUATRO GRUPOS

SEXO	QUANTIDADE	%
MASCULINO	41	51
FEMININO	39	49
TOTAL	80	100

QUADRO 18

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

IDADE (n = 80)

TOTAL DOS QUATRO GRUPOS

IDADE	QUANTIDADE	%
13	2	2
14	12	15
15	12	15
16	19	24
17	25	31
18	10	12
TOTAL	80	100

QUADRO 12

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE (n = 80)

TOTAL DOS QUATRO GRUPOS

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE	%
1a - 4a / 1o G.	20	25
5a - 8a / 1o G.	14	17
2o GRAU	38	47
NUNCA FREQUENTOU	1	1
N/D *	7	9
TOTAL	80	100

* N/D - não discriminado pelo sujeito - não sabe informar até que série cursou.

QUADRO 20

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

TIPO DE OCUPAÇÃO (n = 80)

TOTAL DOS QUATRO GRUPOS

ATIVIDADE/OCUPAÇÃO	QUANTIDADE	%
ESTUDANTE	20	25
SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS	15	19
COMERCIÁRIO	11	14
OPERÁRIO	10	12
DOMÉSTICAS	5	6
MERCADO INFORMAL <1>	4	5
AUTÔNOMO	3	4
SEM ATIV./DESEMPREGADO <2>	12	15
TOTAL	80	100

- <1> Mercado informal - jovens, que realizam "bicos", atividades variadas e eventuais.
<2> São os jovens que não exercem nenhum tipo de atividade.

Fica evidenciado no quadro 17 que houve uma distribuição igualitária quanto ao gênero na totalidade dos jovens entrevistados. A média da idade dos jovens entrevistados é de 16 anos. Quanto à escolaridade, 47% do total frequentam o 2º grau; em contrapartida, 25% só conseguiram chegar aos níveis elementares de escolaridade. A escola é uma presença na vida da maioria desses jovens, ou porque a frequentam ou a frequentaram, considerando que dos 80 jovens apenas 1 nunca estudou. Dos jovens que não informaram o nível de escolaridade, sabemos entretanto que "abandonaram" ou foram "excluídos" da escola, mas a frequentaram por um determinado período. Dos oitenta jovens, 60% trabalham e 40% não trabalham, sendo que destes, 25% são só estudantes e 15% não "conseguem" sua inserção no mundo do trabalho formal.

A complexidade da sociedade moderna torna o processo psicossocial da passagem do jovem para a idade adulta mais crítico. Os jovens se deparam com uma enorme quantidade de novas situações que devem ser enfrentadas e para as quais eles não se vêem equipados. Uma realidade em que se tem "a sensação de estar aprisionado numa vertigem em que todos os fatos e valores sofrem sucessivamente um processo de emaranhamento, explosão, decomposição, recombinação; numa fundamental incerteza sobre o que é básico, o que é válido e até mesmo o que é real." (Berman,

1987, p. 117) Conviver e lidar com a incerteza, com a dúvida, com as contradições e as deformações de uma sociedade altamente injusta e oscilante, exige dos jovens uma definição "da própria identidade, gerando uma longa tensão e expectativa quanto aos papéis a assumir, como e quando assumi-los". (Ferreira, 1979, p. 80)

A percepção do próprio "estado de ser jovem" manifesta as perplexidades, contradições e conflitos daqueles que o vivem.

Podemos observar no quadro 21 como os jovens manifestam essa representação.

O quadro 21 nos permite uma leitura acerca das opiniões manifestadas pelos jovens sobre sua própria condição de "ser jovem". Dos oitenta jovens entrevistados 35% deles expressam esse estado de ser jovem como "uma condição legal", com uma visão otimista e tendo como máxima "curtir a vida" com liberdade. É interessante observar que para os jovens que só estudam e os que estudam e trabalham a incidência do item "aproveitar a vida..." é de 24% e 38% respectivamente, tornando-se um pouco menor para os jovens que só trabalham (23%) e incrivelmente reduzida, apenas 4%, para os jovens "excluídos" ou "marginalizados".

"É fazer coisas gostosas, como se divertir e aprender muitas coisas. É ter liberdade para gozar a juventude." (16 anos, feminino, sujeito 7, grupo I)

"É ser alegre. Eu tenho que aproveitar a vida do jeito que eu quero, porque depois de velha eu tenho que fazer o que os outros mandarem..." (17 anos, feminino, sujeito 6, grupo III)

QUADRO 21

PERCEPÇÃO DA PRÓPRIA CONDIÇÃO DE "SER JOVEM" *

(n=86)

SER JOVEM - Representações	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
- É LEGAL/ser alegre/namorar/otimista/saber compreender.	2	9	3	14	4	18	2	9	11	13
- APROVEITAR A VIDA/gozar a Juventude/liberdade.	5	24	8	38	5	23	1	4	19	22
- TRANSIÇÃO/mudanças/decisões/conflicto/descoberta.	4	19	2	14	1	4	1	4	9	10
- VONTADE DE VENCER/sonhar/pouca credibilidade/com responsabilidade.	2	9	3	14	1	4	2	9	8	9
- Futuro e esperança do Brasil.	1	5	2	10	1	4	1	4	5	6
- NÃO É SO IDADE/querer ser criança/não pensar na velhice.	6	14	1	5	1	4	1	4	6	7
- NÃO DISCRIMINADO - N/D	4	19	1	5	9	41	14	64	28	33
- T O T A L	21	100	21	100	22	100	22	100	86	100

* Número de opiniões emitidas = 86

"Ser jovem é uma maravilha, aproveitar, transar e puxar uns tragos de vez em quando. Uma beleza mesmo!" (14 anos, masculino, sujeito 1, grupo IV)

Considerar a condição de "ser jovem" como uma fase de transição de mudanças conflitos e decisões foi o item escolhido por 19% dos jovens do grupo I e 14% do grupo II, enquanto que apenas um jovem do grupo III e um do grupo IV elegeram esse item. Vejamos alguns depoimentos:

"Jovem é uma fase de transição, é a fase da escolha, tudo é nesta fase..." (16 anos, masculino, sujeito 4, grupo I)

"É uma fase muito bonita, porém muito difícil. Sinto que falta algo, me sinto carente, por mais que me dê amor." (16 anos, feminino, sujeito 15, grupo I)

"É um estado de constante mutação, de aprendizagem, de teste, de afirmação de opiniões..." (17 anos, masculino, sujeito 13, grupo II)

Esta instabilidade dos jovens é uma realidade nem sempre compreendida pelos adultos. Estes jovens são educados com uma certa mentalidade de "assistência social"; a sociedade, a família, protegem e tutelam a sua conduta, e o lema "já não és uma criança, pensa no teu futuro" passa a ser a grande "cobrança".

A liberdade é arriscar a vida; os jovens experimentam o conflito, a angústia e a rebeldia ao aceitar o cumprimento de normas fossilizadas, padronizadas e, contraditoriamente,

experimentam a sensação de abandono quando os pais se ocupam menos dele. A vida é feita de roturas; entretanto, romper significa experimentar a oscilação entre a alegria e a depressão, o conflito e a liberdade.

"... a rebeldia faz parte da liberdade necessária. O conflito não é anormal, faz parte da existência e constitui, de certa maneira, a medida e o preço da liberdade..." (Priour, 1983, p. 111)

É preciso reconhecer nos conflitos dos jovens o confronto cultural e ideológico com uma civilização em crise.

A baixa frequência na escolha dos três primeiros itens pelos jovens que só trabalham e os excluídos e marginalizados (quadro 21) parece refletir a consequência das desigualdades e da injustiça social no exercício da condição de "ser jovem". Os jovens de classe baixa experienciam essa fase com grandes desvantagens; frequentemente não podem sequer "pensar em conflitos familiares, sexuais ou mudanças no corpo, pois têm necessidades básicas mais prementes a serem resolvidas, como conseguir roupa e comida; e suas perspectivas e opções para o futuro são muito limitadas." (Becker, 1985, p. 59)

Uma visão mais idealista e sonhadora aparece nos depoimentos dos jovens entrevistados ao expressarem que o jovem é o futuro e a esperança do Brasil e significa também estar embuído do espírito de luta para vencer, realizar os sonhos, reclamando e constatando porém a pouca credibilidade que a sociedade lhes dá. A responsabilidade aparece como uma virtude altamente valorizada

pelos jovens, pois é considerada condição necessária para aproveitar as oportunidades dessa fase, como garantia do futuro.

"É ter mais direito, porque quando se é maior, e faz alguma coisa vai indo preso..." (17 anos, masculino, sujeito 14, grupo IV)

"Ser jovem não é só bagunça, tem que ter responsabilidade, tem que arranjar um serviço, para não ficar dependendo dos outros. Minha vida é perigosa. Eu já tenho nome sujo na polícia..." (15 anos, masculino, sujeito 9, grupo IV)

"É querer ter muita responsabilidade e não conseguir, sempre tem uma pessoa mais velha querendo criticar." (17 anos, masculino, sujeito 14, grupo II)

"É a expectativa de um futuro melhor, de um Brasil novo..." (16 anos, feminino, sujeito 9, grupo II)

"Um motivo de luta, querer ser 'de maior' e ter responsabilidade, cheio de vida e sonhos..." (15 anos, feminino, sujeito 6, grupo II)

"É poder escolher o que fazer, é poder ter esperanças e ter a chance de poder ser o que quiser e além de tudo sonhar..." (18 anos, masculino, sujeito 16, grupo I)

"É uma fase decisiva, pois não podemos cometer erros, pois podem vir a nos prejudicar no futuro." (18 anos masculino, sujeito 5, grupo II)

É importante registrar que 33% dos jovens revelaram uma certa indiferença em estar vivendo essa fase (o que podemos verificar o item N/D no quadro 21), sendo que a maior incidência

nesse item foi contemplada pelos jovens excluídos ou marginalizados (28%).

A afetividade do jovem manifestada na sua representação de família, amizade, lazer e sexualidade, revelou informações que nos fazem perceber com mais clareza as diferenças do "ser jovem" e a interferência dessas diferenças de contexto em seu cotidiano e em suas emoções.

Vejamos primeiro como se mostram algumas dessas diferenças em alguns depoimentos dos jovens entrevistados, acerca da concepção de família:

"Família seria os pais conversarem com a gente e darem conselhos e deixassem a gente viver a vida do modo da gente, aconselhando sempre mas não prendendo..." (17 anos, feminino, sujeito 1, grupo I)

"Minha família não vive em desarmonia, mas também não é aquelas coisas. Meus pais, devido a profissão, quase não param em casa. O meu pai está sempre nervoso..." (16 anos, feminino, sujeito 12, grupo I)

"Conceituar família é muito relativo, porque existem vários tipos de família. Para mim significa ter um grupo de pessoas com um comandante que seria o pai e com a mãe unidos no mesmo ideal de luta. Eu procuro seguir os conselhos dos meus pais, apesar de saber que eles têm opiniões contrárias às minhas. Converso quase tudo com eles - menos sobre sexo." (16 anos masculino, sujeito 4, grupo I)

"Os pais são conservadores e querem que façamos o que eles fizeram quando eram jovens. Não dão muita liberdade e não conversam conosco sobre os nossos problemas e

sobre o mundo em geral..." (16 anos, feminino, sujeito 7, grupo I)

"Meus pais muitas vezes não me entendem, querem que eu faça o que eles querem, não me deixam sair, mas sempre estão me ajudando..." (15 anos, feminino, sujeito 6, grupo II)

"Às vezes não os entendo e nem eles a mim, mas às vezes é ótimo, porque apesar de tudo somos muito unidos..." (16 anos, feminino, sujeito 9, grupo II)

"...respeito é muito importante. Em casa todo mundo se ajuda, até meu pai, apesar de ser um pouco bravo. Minha mãe é minha melhor amiga..." (17 anos, feminino, sujeito 6, grupo III)

"Minha família é tudo na minha vida, me relaciono bem mesmo com minha mãe e converso legal com meus irmãos..." (18 anos, masculino, sujeito 18, grupo III)

"Meu pai me abandonou quando eu era pequeno. Só tenho a minha mãe. Gosto dela por gostar, porque ela fica brigando e xingando, só porque eu fico na rua. Minha mãe não dá a mínima para mim mesmo. Eu queria uma família bem rica mesmo, onde eu pudesse gastar dinheiro à vontade..." (14 anos, masculino, sujeito 1, grupo IV)

"Meu pai é separado da minha mãe há muito tempo, e eu também saí de casa há muito tempo. Eu tinha 7 anos quando meus pais se separaram. Moro com outra família, eles são muito legais. Família é aquela pessoa que ajuda e apoia a gente, as pessoas estranhas podem considerar mais a gente que a própria família..." (15 anos, masculino, sujeito 3, grupo IV)

"Minha mãe é separada do meu pai, porque ele desde jovem bebe pinga e puxava o cabelo da minha mãe, queimava ela com bituca de cigarro. Um dia ele foi para cima dela com

uma faca, aí ela se separou dele arrumou esse marido dela agora e não maltrata ela. Ela mora na fazenda, mas todo mês vem aqui. Moro junto com meu pai que é aposentado. Já dormi na rua. Mas nunca roubei nada..." (14 anos, masculino, sujeito 6, grupo IV)

"Comecei a morar na rua com 5 anos. Meus pais tinham brigado e minha mãe largou dele. Passei a usar droga. Minha mãe está em outra cidade, quero ver como ela está. Nunca mais vi meu pai. Era bom quando ele vivia com nós, mas no domingo ele brigava com minha mãe, porque bebia demais. Eu não entendo nada de família. Quero mais é conviver com os meninos da rua." (17 anos, masculino, sujeito 11, grupo IV)

Percebemos que, embora os conflitos existam nos grupos I, II, e III, eles se revestem de dificuldades em lidar com as expectativas e modelos dos pais acerca dos filhos, enquanto que para os jovens do grupo IV a instituição família nem chegou a se constituir, pois a desestruturação familiar instala-se e parece ser um dos reflexos das desigualdades sociais. "... a causa fundamental, no meu modo de ver é a situação de miséria que o povo está vivendo. Isso leva a que muitos casais que poderiam ter uma boa vida conjugal sinta problemas de relacionamento por conflitos, que tem como causa a situação financeira. Isso leva com facilidade à bebedeira, à procura de outras mulheres, e à separação. O pai vai embora, abandona os filhos e a mulher..." (depoimento do Pe. Carlos Estremera, coordenador da Casa Dom Bosco)

No quadro 22 percebemos com mais detalhes as diferenças entre os grupos I, II e III com o grupo IV, e a distribuição

QUADRO 22

CONSTITUICAO FAMILIAR (n=88)

CONSTITUICAO Familiar-Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
- RELACIONAMENTO BOM - uniao/respeito/dialogo/compreensao/alg. brigas	10	50	9	45	8	40	-	-	27	34
- MAE - nervosa/briga	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- PAI - bonzinho/carinhoso	2	10	-	-	1	5	-	-	3	4
- MAE - compreensivo e liberal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- PAI - bravo/rigido/careta	4	20	3	15	1	5	-	-	8	10
- NAO SE RELACIONA BEM - briga/ingoma nao se relaciona bem com a familia nao se relaciona bem com a familia	4	20	3	15	3	15	-	-	10	13
- NAO TEM PAI (pais separados/falecido ou abandonou) mora c/a mae	-	-	2	10	2	10	3	40	12	15
- NAO MORO COM A FAMILIA	-	-	3	10	5	25	5	25	13	15
- MAE ABANDONOU PAI - bebia	-	-	-	-	-	-	2	10	2	3
- PAIS SEPARADOS/nao se da bem com padrasto	-	-	-	-	-	-	3	15	3	4
- ABANDONADO PELOS PAIS	-	-	-	-	-	-	2	10	2	3
- Nao discriminado - N/D	-	-	1	5	-	-	-	-	1	2
T O T A L	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100

relativamente equilibrada nos grupos I, II e III, em relação à estruturação familiar.

Alguns jovens mostram-se no relacionamento familiar confusos e angustiados perante a atitude que esperam de seus pais: ora proclamam independência e liberdade, ora necessitam proteção, aconchego. Parece que alguns jovens gostariam que a família fosse um refúgio que oferecesse a eles uma possibilidade de evitar ou minimizar o controle social. A família representa o "mito do porto seguro", o "casulo", e quando o jovem busca um lugar fora desse espaço familiar constata que essa realidade familiar, da qual quer fugir, tem a vantagem de ser protetora, enquanto que o mundo externo, igualmente alienante, é marcadamente inseguro. A descontinuidade entre a realidade familiar e o mundo externo causa ao jovem insegurança e medo de enfrentar o novo, o desconhecido, o incerto.

Segundo Figueira (1987), a relação dos pais com os filhos foi marcada pela idéia de "diferenças intrínsecas", ou seja, o adulto é diferente da criança, do jovem, está na posição de quem detém mais saber e que deve e pode mostrar seu poder através do exercício legítimo da disciplina. Esse modelo definido pelo autor como hierárquico, pressupõe ser a identidade posicional a característica desse ideal "arcaico" de família e que, segundo ele, prevaleceu na década de 50 no Brasil. O modelo "moderno" de família apresenta-se regido pela ideologia do "igualitarismo", que veicula a igualdade entre pessoas diferentes, cujo relacionamento é regulado pelo princípio da igualdade, isto é, as noções de certo e errado dão lugar à

pluralidade de escolhas, respeitando a individualidade e considerando as diferenças pessoais.

Figueira argumenta entretanto que, tanto o modelo hierárquico quanto o igualitário só acontecem no plano ideal; por vivermos hoje, no Brasil, uma fase de transição do ideal hierárquico para o ideal igualitário, as famílias constituídas por pessoas que não tiveram a oportunidade de se "modernizarem" realmente, comportam-se guiadas por regras do modelo hierárquico, com nuances de modernidade, portanto "no momento, o moderno convive com o arcaico na família brasileira de modos sutis e complexos..." (Figueira, 1987, p. 29)

Clímaco (1991) a partir da análise de Figueira afirma que "essa contradição será mais um fator de insegurança para 'os jovens', cujos pais estarão, via de regra, muito confusos em relação às práticas educativas, carregados de indefinições quanto ao que é certo ou errado, quanto à legitimidade ou não de sua superioridade, de seu direito de impor disciplina aos filhos, dos limites dessa disciplina. Suas práticas estarão, certamente, mescladas de valores modernos e arcaicos, refletindo incertezas, angústias, ambiguidades." (p. 64)

Podemos, a partir dos depoimentos e das nossas reflexões teóricas, confirmar a inexistência de um modelo único de família. Não existe portanto "a" família brasileira, e sim, famílias brasileiras.

"Na medida em que a família é vítima de uma dura exploração, não só no plano material como no moral, fadiga extrema, ansiedade, falta de tempo - há dificuldade na

comunicação entre os seus membros, em cada um deles estar disponível(...) A família não pode resistir à pressão da sociedade, escapar às opressões sociais. A família não pode assegurar aos filhos um destino muito melhor, muito diferente daquele que a coletividade prescreve para os pais(...) Na medida em que os pais são vítimas de comportamentos agressivos, e desenvolvem portanto, por sua própria conta, respostas agressivas, como poderiam eles ser cheios de ternura para com os filhos? E, sendo os pais subjugados, ser-lhes-á possível favorecer os esforços dos filhos para saírem da dependência infantil? A menos que eles próprios estejam na luta contra a sua subjugação". (Snyders, 1984, p. 180-201 e 202)

A vida familiar e sexual dos jovens tende a se desenvolver no meio da confusão e da instabilidade quando uma sociedade só se preocupa com a produtividade/rentabilidade dos trabalhadores e não em elevar o nível de existência, a qualidade de vida das famílias, para que possam desempenhar o seu papel dignamente.

Com toda a instabilidade e indefinições de papéis na esfera familiar, a sexualidade dos jovens é cerceada pelos valores morais vigentes em nossa sociedade. Por outro lado, essa mesma sociedade estimula cada vez mais a sexualidade usando-a como veículo e objeto de consumo, explorada pelos meios de comunicação de massa. O sexo como atividade normal, passa a ser reprimido, própria do ser humano, mas é estimulado como instrumento comercial ou pornográfico. Com isso, a concepção dos jovens sobre a sexualidade aparece "deturpada, impregnada de

preconceitos morais, de bloqueios afetivos, de um caráter comercial, competitivo ou exibicionista." (Becker, 1985, p. 33)

Nossas entrevistas apontam nessa direção:

"Acho que o sexo está muito liberado, as pessoas o praticam com a maior normalidade do mundo, coisa que não deveria ser." (17 anos, feminino, sujeito 15, grupo II)

"Vejo na TV, na propaganda. Para mim tem dia, lugar e hora e depois do casamento, porque tem que ter responsabilidade." (16 anos, feminino, sujeito 4, grupo III)

"Comecei com o beijo, depois veio o carinho, ainda estou no carinho. Tudo vem com o tempo, tudo tem a sua hora." (16 anos, feminino, sujeito 7, grupo II)

"Muito liberado, mas normal para a juventude de hoje. Minha vida sexual com meu namorado é ativa como qualquer relacionamento de uma garota de 17 anos..." (17 anos, feminino, sujeito 8, grupo I)

"É um amor. Fiz com 12 anos. Achei legal, senti prazer, quando acaba você sente um alívio. Faz três anos que fiz. Se tiver precisando de dinheiro aí faço até com um homem." (14 anos, masculino, sujeito 20, grupo IV)

"Sexo hoje é explícito. Na TV, na esquina os meninos falam de sexo. Acho normal sexo. Acho que as pessoas não precisam casar primeiro, nem os homens não dão bola quando a moça não é virgem. Já transei com meu namorado, numa boa..." (16 anos, feminino, sujeito 2, grupo II)

A sociedade está organizada de tal maneira a adiar nos jovens o momento de entrada na vida adulta, exercendo pressões sobre os jovens para retardar o exercício da sua sexualidade.

Há nos jovens uma espécie de falsa libertação sexual. O lema "é preciso gozar" conflitua-se com o pudor em que a sexualidade é tratada na família e leva a um bloqueio, gerando o medo pelo fracasso. O jovem sofre ainda uma pressão muito forte do grupo de amigos que o força a relações sexuais às vezes demasiado precoces, para as quais não estão preparados, considerando que a sexualidade não se limita ao ato sexual.

A sexualidade mostra-se vinculada à idéia de pecado e imoralidade, concretizando a diferença entre os sexos, na relação opressiva dos homens com relação às mulheres, onde àqueles a permissividade é permitida e até estimulada. A condenação do prazer e a liberdade de escolha não é concedida à mulher:

"Todo dia ele faz diferente/Não sei se ele volta da rua/Não sei se me traz um presente/Não sei se ele fica na sua/Talvez ele chegue sentido/Quem sabe me cobre de beijos/Ou nem me desmancha o vestido/Ou nem me adivinha os desejos/(...) Longe dele eu treno de amor/Na presença dele me calo/Eu de dia sou sua flor/Eu de noite sou seu cavalo/A cerveja dele é sagrada/A vontade dele é a mais justa/A minha paixão é piada/Sua risada me assusta/Sua boca é um cadeado/E meu corpo é uma fogueira/Enquanto ele dorme pesado/Eu rolo sozinha na esteira." (Chico Burque, Sem açúcar)

"Já fiz sexo aos 13 anos. Ainda não fiz com muitas meninas. Não tenho medo da Aids. Tem que 'comer' as meninas mesmo, e se for da rua quem vai ficar sabendo?..." (14 anos, masculino, sujeito 16, grupo IV)

Não podemos analisar a questão da sexualidade independente das outras formas de pressão e desigualdades presentes na sociedade, como se, rompendo os bloqueios sexuais, nos libertássemos como pessoas e cidadãos. Os jovens encontram na música, na propaganda, no cinema, todo estímulo para a liberação sexual; no entanto, o conflito, os bloqueios, e a falta de informação permanecem.

"Não gosto de falar sobre esse assunto, me sinto constrangida..." (17 anos, feminino, sujeito 14, grupo III)

"Na nossa idade, a vida sexual é difícil e a maior dificuldade é a pouca experiência. É preciso ter esclarecimento..." (18 anos, masculino, sujeito 16, grupo I)

"Não me sinto muito à vontade para falar a respeito. É importante canalizar a energia sexual para outras atividades. Jogo xadrez e estudo... Eu tenho desejos sexuais, mas sei conviver com eles..." (18 anos, feminino, sujeito 13, grupo I)

"É ruim por um lado que tem muita doença, e bom pelo lado que a pessoa tem prazer. Quando duas pessoas se amam aí vão para a cama..." (15 anos, masculino, sujeito 5, grupo IV)

"Eu não entendo muito não. Tem que se cuidar para não pegar doença. Como fala no rádio - 'A Aids vai te pegar'. Não fiz sexo não." (16 anos, masculino, sujeito 10, grupo IV)

"Um homem necessita de uma mulher e uma mulher necessita de um homem. Eu não sei como explicar essas emoções, fico um pouco acanhado..." (15 anos, masculino, sujeito 3, grupo IV)

QUADRO 23
COMO O JOVEM PERCEBE A SEXUALIDADE
(n=80)

SEXUALIDADE - Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
CONTRA SEXO ANTES DO CASAMENTO - como antigamente	3	15	-	-	2	10	-	-	5	5
LIBERDADE SEXUAL - busca prazer / normal	5	25	7	35	0	15	5	25	20	25
SEXO COM AMOR / completa relacionamento	5	25	1	5	3	15	1	5	10	13
NECESSITA ORIENTACAO SEXUAL	2	10	-	-	1	5	1	5	4	5
CONSTRANGIMENTO PARA FALAR SOBRE O ASSUNTO - nao sabe o que e/	1	5	1	5	2	10	4	20	8	10
BRINCADEIRA/diversao/aventura	1	5	1	5	1	5	-	-	3	4
SEXO MUITO VIOLENTO E LIBERADO/es- candaloso/medo da aids/	1	5	5	25	5	25	1	5	12	15
CONSCIENTE - o/responsabilidade/hor- ra, tempo e pessoa certa	-	-	4	20	2	10	1	5	7	9
BOBAGEM - besteira	-	-	-	-	-	-	3	15	3	4
SEXO PARA REPRODUCAO	-	-	1	5	-	-	-	-	1	1
NAO DISCRIMINADO - N/D	2	10	-	-	1	5	4	20	7	9
T O T A L	20	100	20	100	20	100	20	100	80	100

No quadro 23 podemos perceber, pela distribuição da frequência das representações, o estado de confusão e contradição com que se manifesta a sexualidade para os jovens. Do total dos jovens, 25% elegeram o item "liberdade sexual", enquanto que 12% deles escolheram o item "Sexo com amor..." e 15% afirmaram achar que a excessiva liberação sexual torna o sexo muito violento, evidenciando dessa forma a dificuldade dos jovens em lidar com essa questão. Convém ressaltar que os itens "Necessita orientação sexual" e "Constrangimento para falar sobre o assunto" obtiveram 15% de frequência do total das 80 entrevistas, significando o reconhecimento desses jovens do desconhecimento do assunto e da necessidade de orientação, já que na família o sexo é silenciado, omitido ou interditado.

Os jovens encontram-se na encruzilhada de dois sistemas ideológicos, um produzido pela família e outro pelos amigos e companheiros que ainda não têm consistência e no qual gostariam de acreditar. O primeiro "que privilegia a lei, proclamando a necessidade para o indivíduo de seguir a norma do grupo; o outro privilegiando, pelo contrário, o indivíduo, a expressão e satisfação dos seus desejos, dos seus prazeres". (Priour, 1983, p. 50)

"Com os meus pais não dá para conversar, meus amigos são os que me dão força para continuar vivendo num país corrupto e injusto como esse..." (17 anos, masculino, sujeito 14, grupo I)

A identificação com o mesmo sexo e a busca pelo companheiro do sexo oposto é evidenciado por 5% dos jovens.

"O relacionamento com meus amigos é bom, agora com as amigas é bem melhor..." (16 anos, masculino, sujeito 6, grupo I)

"Eu e minhas amigas nos damos muito bem, ultimamente não estou tendo tantos amigos do sexo masculino..." (16 anos, feminino, sujeito 2, grupo I)

De um modo geral, os jovens manifestam ter um bom relacionamento com amigos, mas encontramos com um percentual baixo de 4% do total, 1 jovem do grupo I e 2 jovens do grupo IV que expressaram carência afetiva.

"Não sei o que é amor... o que é isso amizade, carinho..." (14 anos, masculino, sujeito 18, grupo IV)

No quadro 24 podemos perceber a distribuição dos itens por grupo e pelo total, que sintetiza a percepção pelos jovens da relação de amizade e companheirismo.

A maioria dos jovens brasileiros vive em condições subumanas e não tem direito ao lazer, se considerarmos que na nossa sociedade lazer exige tempo, e especialmente, dinheiro.

Analisando o quadro 25 podemos constatar que no grupo I há uma distribuição equilibrada das atividades de lazer, verificada nos depoimentos dos jovens: 86% realizam atividades esportivas (ligadas ao cultivo do corpo), passeiam e divertem-se em bares, ouvem música ou tocam algum instrumento, assistem TV e

QUADRO 24
RELACIONAMENTO COM AMIGOS
(n=80)

AMIZADE - Representações	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
TENHO MUITOS AMIGOS POUCOS INTIMOS/ dao muita forca/namorado(a)/amigo(a)	6	30	4	20	5	25	5	25	20	25
TENHO AMIGOS E COLEGAS - Colegio/i- greja/sei e estuda com eles	3	15	1	5	2	10	4	20	6	7
RELACIONAMENTO MUITO BOM/faz amigos facilmente/respeita ideias/não tem inimigos.	5	25	10	50	2	10	2	10	20	25
AMIGOS SEXO OPOSTO E MELHOR	2	10	2	10	1	5	1	5	6	7
NAO TENHO AMIGOS SO COLEGA / nao confio	3	10	2	10	1	5	1	5	7	9
NAO TENHO TEMPO PARA FAZER AMIGOS	1	5	1	5	1	5	1	5	4	5
AMIGOS AJUDAM EM TUDO/ate roubar / sao os meninos da rua/tem inimigos.	1	5	1	5	1	5	2	10	5	6
SO QUERO CARINHO/não sei o que e' amor/não transmito afeto	1	5	1	5	1	5	2	10	5	6
NAO DISCRIMINADO N/D	1	5	1	5	2	10	2	10	6	7
T O T A L	20	100	20	100	20	100	20	100	80	100

ATIVIDADES DE LAZER *

(n = 198)

LAZER - Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
- LER (leitura/literatura/jornais/recortes/biblias)	12	21	16	28	10	30	6	18	44	34
- ESCREVER (cartas/diarios/narrativas)	7	10	6	10	6	14	5	12	24	18
- JOGAR (jogos de tabuleiro/jogos de cartas/jogos de mesa)	10	20	10	21	9	20	10	20	49	20
- MUSICA (cantar/compor instrumentos)	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0
- HOBBY (cozinhar/pintura/plantar/coleccionar selos/veteros/costuras)	0	0	0	0	1	0	1	0	2	4
- TV (video/movels)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- DESENHAR	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0
- POESIA (escrita)	1	0	1	0	1	0	1	0	4	1
- OUTROS (desenho com guilhotina, andar de bicicleta, jogos electronicos)	1	1	1	1	1	1	0	0	4	1
- NAO DESCRIMINADO - N/D	1	1	1	0	1	0	0	0	4	0
TOTAL	50	100	57	100	44	100	41	100	192	100

[illegible]

possuem gosto pela leitura. Encontramos também outras formas mais "intelectualizadas" de lazer tais como, escrever poesias, hobbies, jogos e desenho. No grupo II continua a ocorrer uma escolha equilibrada na distribuição das atividades de lazer, ocorrendo a mesma situação no grupo III, ressaltando, porém, que neste grupo, as atividades "intelectualizadas" praticamente desaparecem ou apresentam-se com uma frequência bem mais reduzida que nos dois primeiros grupos. Isto significa que, para os jovens que só trabalham, as atividades de lazer são restritas às condições de tempo e dinheiro. No grupo IV há uma predominância das atividades de esporte como lazer (29%). Vale notar, entretanto, que a atividade esportiva para esse grupo se resume em "jogar bola". Neste grupo foram contempladas outras formas de "lazer" ou "passatempo" (7%) que não aparecem nos demais grupos, quais sejam, andar de ônibus, mexer com mulher e caçar passarinho; 7% dos jovens desse grupo não discriminaram nenhuma atividade de lazer alegando não terem "tempo" ou acesso.

Alves (1981) afirma: "o que o discurso religioso pretende fazer com as coisas é transformá-las de entidades brutas e vazias, em portadoras de sentido, de tal maneira que elas passem a fazer parte do mundo humano, como se fossem extensões de nós mesmos". (p. 28) Ainda para esse autor, é possível encarar a religião como se ela não passasse de um discurso sem sentido, como muitos o fizeram, mas principalmente defende que "a religião fala sobre o sentido da vida. Ela declara que vale a pena viver. Que é possível ser feliz e sorrir..."(p. 121)

Como se pode observar no quadro 26 a "religiosidade" faz parte do mundo da maioria dos jovens entrevistados, seja pela opção do tipo de religião (53%) ou pela profissão de fé em Deus ou em um ente superior (29%); 12% dos jovens entrevistados expressaram descrédito pela religião e 6% nada informaram a esse respeito.

O que pensam os jovens sobre a política e a situação do país? Podemos falar em uma total alienação por parte dos jovens ou há uma consciência política ou senão, pelo menos, uma percepção real da situação política do país?

Snyders (1984) admite que os jovens, por não terem sido humilhados tanto tempo como os adultos, não terem passado, na sua maior parte, por provações tão duras, estão menos fechados nas rotinas e sentem paixão pela vida.

"Os primeiros momentos em que os jovens descobrem os aspectos escandalosos do mundo, quando a sua energia ainda está inteira, e as emoções não foram embotadas pelo tempo, determinam frequentemente uma grande perturbação e suscitam a revolta e o desejo de dedicação; não estão ainda insensíveis, podem chocar-se com a injustiça. Indignação contra a frieza, a hipocrisia; e muitos estão convencidos de que em alguma parte deve haver qualquer coisa de verdadeiro, de autêntico, de sincero..." (Snyders, 1984, p. 276)

Por outro lado, a indeterminação contida no comportamento do jovem e, conseqüentemente em sua visão de mundo

QUADRO 26
OPINIAO DOS JOVENS SOBRE RELIGIAO
(n=80)

RELIGIAO - Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
CATOLICA PRATICANTE	3	15	7	35	7	35	3	15	20	25
CATOLICA NAO PRATICANTE	5	25	3	15	3	15	2	10	13	16
PROTESTANTE - Batista/Assembleia de Deus/Presbiteriano/Evangélico Quaker	3	15	2	10	-	-	1	5	6	7
OUTRAS - Espirita/Mormon/Gnose	1	5	-	-	2	10	-	-	3	4
NAO TEM RELIGIAO, MAS CRE EM DEUS	1	5	3	15	5	25	5	25	14	17
RELIGIAO E VIDA - fe/rezar/adorar um ser superior	3	15	3	15	0	-	2	10	8	10
NAO TEM RELIGIAO E NAO SABE EM QUE ACREDITA/comercio	3	15	1	5	2	10	3	15	9	11
ACREDITA NO BEM	-	-	1	5	-	-	-	-	1	1
NAO SABE/NAO GOSTA	-	-	-	-	-	-	1	5	1	1
NAO DISCRIMINADO - N/D	1	5	-	-	1	5	3	15	5	6
T O T A L	20	100	20	100	20	100	20	100	80	100

causa oscilações sucessivas e, quando percebe a injustiça, a sua decepção pode levá-lo a um esforço para encontrar um motivo, um sentido para sua existência ou "lançá-lo num ceticismo indiferenciado". (p. 279)

Alguns depoimentos dos jovens entrevistados corroboram essa afirmação:

"É uma maneira de ganhar dinheiro fácil, isto para os maus políticos, que não se interessam pelo povo, e sim apenas em si próprio. Acho que o atual Presidente é um bom político; apesar desta crise que o país está vivendo, tudo vai melhorar porque as coisas não se resolvem de um dia para outro." (18 anos, feminino, sujeito 19, grupo I)

"Política é o modo que as pessoas acreditam que vai mudar alguma coisa. A situação está feia. O governo tinha que olhar mais para os pobres e desempregados..." (18 anos, masculino, sujeito 18, grupo IV)

"Acho que os políticos complicam mais a nossa vida. A gente liga a TV, só falam besteira. O Brasil está indo de mal a pior e o povo passa fome como nunca..." (16 anos, feminino, sujeito 2, grupo II)

"Os políticos só sabem subir num palanque e ficar gritando, passando a mão na cabeça das crianças e no fim fica a mesma coisa..." (17 anos, feminino, sujeito 3, grupo II)

"É um jogo de interesses onde o público são os brasileiros. A corrupção no Brasil não deixa aparecer a solução..." (17 anos, feminino, sujeito 18, grupo II)

Em outros depoimentos os jovens manifestam indiferença, desconhecimento, falta de compreensão e alienação quanto à questão política e sua participação.

Vejamos:

"Eu não entendo muito disso. Era para eu votar, mas não votei. Prometem mas não cumprem." (17 anos, masculino, sujeito 20, grupo III)

"Não entendo nada porque não gosto, não me interessa. O Brasil está ruim, tudo que vem dos políticos não melhora, só piora..." (17 anos, feminino, sujeito 1, grupo IV)

"Eu não sei muito. Deveriam aumentar o salário. Não tenho muita idéia sobre o assunto, mas acho importante participar..." (17 anos, feminino, sujeito 10, grupo II)

"É algo incrível, é algo que me assusta, acho que nunca vou conseguir entender. O Brasil está muito mal na política e na economia..." (17 anos, feminino, sujeito 15, grupo II)

"Eu não gosto muito de falar disso, está péssima, cada vez mais as pessoas estão deixando de comer. A culpa é do governo..." (16 anos, feminino, sujeito 3, grupo III)

"Não sei não... Para mim acho que está bom ainda, as pessoas dizem que tem crise. Acho que não tem mais solução para o Brasil. Tentaram vários projetos e não deu certo, acho que estão cansados..." (15 anos, masculino, sujeito 3, grupo IV)

Os jovens, por um lado, são menos influenciados pelas ideologias reacionárias, mas por outro lado, podem ser mais influenciados por elas porque ainda não tiveram tempo para

aprender a combater-las. "Não basta ser jovem para escapar à pressão, à influência, à modelagem da sua classe social." (Snyders, 1984, p. 280)

"Política é a arte de administrar. Estou esperançoso quanto ao nosso Presidente..." (17 anos, masculino, sujeito 11, grupo I)

"Os políticos não cumprem o que falam, mas acho que o atual governo não vai ser um dos piores..." (17 anos, masculino, sujeito 16, grupo III)

Alguns depoimentos do grupo IV demonstram ao mesmo tempo indiferença, revolta, descrédito. Parece que "quanto mais a crise da sociedade se agudiza, mais as vias de evasão podem parecer sedutoras... a força pela força,... na fronteira da marginalização, da delinquência... os jovens delinquentes não constituem, no entanto, de modo nenhum, uma energia capaz de transformar a sociedade burguesa, e são muito mais um seu produto... é, sob uma forma crua, o reino da violência, a lei do mais forte, a rejeição e o esmagamento dos que não conseguiram utilizar fosse que meio fosse para se imporem..." (Snyders, 1984, p. 279)

"Política é uma sacanagem. Político rouba mais que eu com esses salários injustos. Por que você acha que há tantos caras como eu? Porque o salário não dá, aí eles partem para a criminalidade também..." (14 anos, masculino, sujeito 1, grupo IV)

"Se eu fosse Presidente da República, eu ia ajudar os menores carentes e as pessoas que não tem lares, os idosos. Eu acho que esse

governo de Collor em vez de melhorar está piorando. Está faltando as pessoas serem mais unidas, abaixarem os preços e mais casas para os menores..." (14 anos, feminino, sujeito 4, grupo IV)

"É uma coisa para a gente escolher o homem que vai ganhar. Ninguém é bom, tudo é safado. O Brasil precisa um pouco mais de cabeça." (16 anos, masculino, sujeito 10, grupo IV)

"Não sei não. Não sei quem é o presidente. E o governador do Estado é o Collor..." (14 anos, masculino, sujeito 18, grupo IV)

Efetivamente, pode-se observar no quadro 27 a grande desesperança dos jovens pela situação política do país, evidenciada nos itens "não tem esperança..." e "políticos corruptos..." constituindo 41% do total das opiniões dos jovens entrevistados. Em seguida, a incidência 30% recai sobre a indiferença com relação a este assunto, manifestada no item "Não entende...". Uma esperança que essa situação possa melhorar é expressa por apenas 9% dos jovens, ressaltando que esse item ("Apesar da crise, esperança no governo") não foi escolhida por nenhum jovem do grupo IV.

Pode-se perceber, através da temática família, sexualidade, amizade e lazer, um pouco do cotidiano dos jovens entrevistados em relação à sua afetividade. Os dados apresentados nas entrevistas a esse respeito são muito ricos, mas para os objetivos desta análise, que se propõe a uma caracterização e contextualização dessa população, para que se possa discutir especificamente a percepção e o significado que o trabalho assume para os jovens, acredito serem suficientes.

QUADRO 27

COMO OS JOVENS PERCEBEM A POLITICA DO PAIS
(n=80)

POLITICA - Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
NAO ENTENDE - nao gosta/nao sabe o que e/situacao pessima	5	25	6	40	5	30	5	25	21	30
O POVO NAO SABE VOTAR - manipulado pela TV	3	15	-	-	1	5	-	-	4	5
APESAR DA CRISE ESPERANCA NO GOVERNO	4	20	2	10	1	5	-	-	7	9
DISPUTA DE CARGO - poder/ato de governar	-	-	2	10	1	5	-	-	3	4
NAO TEM ESPERANCA - Brasil sem futuro	1	5	1	5	-	-	2	10	4	5
POLITICOS CORRUPTOS - manipulados/interesses pessoais	7	35	6	30	6	30	7	35	26	35
EXERCITAM PODER ASSISTENCIALISTA DO GOV. - burocraticos/autoritarios	-	-	1	5	3	15	2	10	6	7
NAO DISCRIMINADO - N/D	-	-	-	-	-	-	2	10	2	4
TOTAL	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100

Destacam-se também na análise da temática sobre religião e política, aspectos que evidenciaram a representação da moral religiosa e da "participação" política dos jovens entrevistados. Desta forma, penso que diferenças e semelhanças ficaram estabelecidas nos diferentes contextos pesquisados. As convergências e diferenças serão mais destacadas e clarificadas na análise das unidades escola e trabalho.

A concepção convencional de escola é descrita como sendo um lugar que reúne os jovens agrupando-os por idade e nível de escolaridade, onde são submetidos à autoridade dos professores e onde é obrigatória a presença. É necessário seguir programas pré-estabelecidos que devem ser avaliados e medidos. O desejo e o prazer não ocupam espaço na escola. É a esse modelo de escola, que privilegia a disciplina, o cumprimento das normas e regras, que os jovens resistem.

A inadaptação da escola à vida já foi denunciada e muito propalada, o seu saber é fossilizado, conservador e ultrapassado. Além dessas denúncias há a subordinação ideológica da escola, que multiplica as diferenças, pelas classificações e rotulações que estabelece. Existe ainda a crença de que o diploma escolar instaura a hierarquia cultural, utilizada para justificar a hierarquia social, o que não é verdadeiro, pois a desigualdade escolar é antes a consequência da desigualdade social entre os jovens.

Vejamos os depoimentos de jovens que manifestaram opiniões de rejeição e resistência à escola:

"Só estudei até a 3ª série. É uma porcaria, não serve nada, só atrapalha. O professor ensina 'cada coisa'. Gostava das garotas e da merenda..." (14 anos, masculino, sujeito 1, grupo IV)

"É o lugar onde adquirimos cultura e conhecimento, mas acho que ela modela muito nossas opiniões, não nos dão liberdade de expressão e se você está fora do padrão que ela exige você é marginalizado." (17 anos, masculino, 3ª série do 2º grau, sujeito 13, grupo II)

"Estudei até a 6ª série, mas não terminei. Tem 2 anos que saí da escola. Escola para mim é um centro educacional que ajuda a gente, pode dar uma educação melhor de que os pais ensinam a gente. Serve para aprender o que é necessário. O colégio é bom para a gente aprender a falar, a escrever, várias coisas. O colégio não é obrigação, eu não penso que escola é diversão, acho que é um lugar de respeito. O que eu não gosto na escola é quando o professor fica chamando atenção da gente: 'olha para cá, presta atenção, larga de conversa...' Não sei se vou voltar para o colégio. Acho que pra mim já é o suficiente, e depois se eu estiver estudando e aparece um serviço que eu faço... aí não dá..." (15 anos, masculino, 6ª série do 1º grau, sujeito 3, grupo IV)

"Tenho muito amor à escola, mas ela está cheia de falhas, os professores mal preparados, o governo quer que o povo seja ignorante, os alunos nem sabe pra que aprendem. Na minha escola eu gosto dos jardins e dos meus colegas..." (18 anos, feminino, cursinho, sujeito 13, grupo I)

Os jovens desfavorecidos devem encontrar na escola muito mais que os outros, entretanto, como vimos em dois depoimentos acima, de jovens do grupo IV, eles abandonam rapidamente o que não lhes interessa.

O prazer e a alegria na vida dos jovens, conforme afirma Snyders (1988), estão muito mais no feriado, na vida familiar do que na escola. Os alunos vão à escola, em sua maioria, "sem nenhum entusiasmo(...) Suas ambições limitam-se a garantir sua aprovação para a série (sic) e assim, porque não se deixa de repetir-lhes para preparar seu futuro; eles estudam 'pela nota' e frequentemente o confessam ingenuamente; no fundo estudam para ter a paz esperando trabalhar para ter o salário(...). Eles não repugnam a escola, não se revoltam contra ela(...) mas de preferência esperam que isto passe, com um indício de abatimento, de aceitação". (p. 189)

Alguns depoimentos vêm corroborar os argumentos deste autor, acrescentando a atribuição dada à escola como uma maneira de encontrar amigos, divertir-se (fora das aulas), ou seja, possibilitar o convívio social:

"Na escola a gente vai para aprender, estudar, ter uma formação melhor, porque hoje em dia sem estudo a gente não é nada. Gosto mais da hora do recreio, porque tem som..." (16 anos, feminino, 8ª série do 1º grau, sujeito 2, grupo II)

"É o lugar onde a gente aprende a conviver com as pessoas. É o lugar onde se adquire conhecimento e ajuda a integrar à sociedade. O que eu mais gosto na escola é das mulheres e dos colegas. Gosto também dos professores e das práticas desportivas, é importante para o desenvolvimento da mente e do corpo." (16 anos, masculino, 2ª série do 2º grau, sujeito 4, grupo I)

"É a formação moral, intelectual para o ser humano. Eu gosto do curso que faço por ser fácil, além de ser um curso

profissionalizante. A escola ajuda para abrir novos caminhos, para conseguir um trabalho melhor e mais rendoso..." (18 anos, masculino, 3ª ano contabilidade, sujeito 10, grupo I)

"É o lugar onde podemos aprender coisas novas, porém para mim é o lugar onde tenho mais liberdade de brincar, de conversar, trocar idéias sobre assuntos, que aqui em casa não se fala, aliás, aqui em casa quase ninguém se fala porque são poucos os instantes de encontro..." (16 anos, feminino, 1ª série do 2º grau, sujeito 12, grupo I)

"Escola é o lugar para você encontrar amigo, fazer bagunça. Gosto das bagunças, da hora do recreio, da saída, porque é o horário que a gente mais se solta e tem mais contato com o pessoal." (16 anos, feminino, 2ª série do 2º grau, sujeito 7, grupo II)

A confiança na escola como um meio de conseguir ascensão social, garantir o futuro, obter um emprego melhor cerca ainda muito das opiniões dos jovens entrevistados, destinando - nessa perspectiva idealista - um papel muito forte de minimizar ou extinguir as diferenças sociais.

"É uma maneira de garantir o futuro, pois é só estudando que podemos ser alguém na vida..." (17 anos, masculino, 3ª série do 2º grau, sujeito 11, grupo I)

"Lugar que irá dar-me uma melhor formação para que no futuro eu tenha capacidade de encontrar um melhor serviço." (17 anos, feminino, 2ª série do 2º grau, sujeito 16, grupo II)

"Não estudo. Estudei até a 4ª série. Gostaria de voltar a estudar. O estudo ajuda a vencer na vida e conseguir um emprego bom. Gostava de brincar no recreio, a professora era legal

e brincava com os amigos na escola.” (14 anos, masculino, 4ª série do 1º grau, sujeito 20, grupo IV)

Para alguns jovens, a escola é uma necessidade, uma única saída para sua “sobrevivência” na sociedade, percebendo realisticamente sua condição, e encontrando no estudo a maneira de “instrumentalizá-los” e ajudá-los a superar a situação de pobreza e miséria a que estão submetidos.

“É um lugar onde a gente estuda e tem que aprender a lição, só que eu não tenho muito saco para escola. Eu só fiz 1ª série. Sei ler e escrever, só não sei ler palavras grandes. Tenho vontade de voltar a estudar e acho que a escola ajuda muito no trabalho...” (16 anos, masculino, 1ª série do 1º grau, sujeito 2, grupo IV)

“Já estudei até a 6ª série. A escola era boa e os professores bons. Eu gostava mais era da merenda e de estudar e menos das brigas. Quem não estuda não tem como fazer nada. Gosto de estudar para saber ler, prá não ficar burro, ficar sabido, não ficar vadiando na rua, roubando...” (14 anos, masculino, 6ª série do 1º grau, sujeito 18, grupo IV)

“Estudo é bom. Eu estudei até a 3ª série. Eu tenho vontade de estudar porque sem o estudo a gente não vai conseguir serviço. Entrei com 11 anos na escola. O que não era bom é porque não tinha merenda. Quero ser desenhista de planta, engenheiro...” (15 anos, masculino, 3ª série do 1º grau, sujeito 8, grupo IV)

“É ter muita educação, prestar muita atenção na professora. Eu cheguei só até a 1ª série, eu não sei ler nada. Quando estava na escola eu só queria ficar brincando, agora tô com vontade de estudar. Acho que a escola ajuda, porque senão como é que a gente vai assinar...” (14 anos, masculino, 1ª série do 1º grau, sujeito 7, grupo IV)

A realidade dos jovens que estudam e trabalham torna-se difícil de ser enfrentada. Os jovens assim manifestam o conflito vivido entre a necessidade do trabalho e a importância da escola:

"Todos os jovens deveriam estudar e o governo deveria dar condições para que os jovens estudassem até no mínimo a 8ª série. Infelizmente parei de estudar pois eu comia ou estudava. Frequentei 7ª série, mas pretendo voltar..." (18 anos, masculino, 7ª série do 1º grau, sujeito 19, grupo III)

"Não dava pra ir na escola, porque saía muito tarde do serviço. Eu gostaria muito de voltar a estudar, parei na 6ª série. Na escola a gente aprende e estudo faz muita falta, fazemos amizades e ficamos sabendo das coisas..." (15 anos, feminino, 6ª série, sujeito 2, grupo III)

"É o lugar onde aprendemos; quase não presto atenção no que acontece na minha escola, pois estou muito cansada..." (17 anos, feminino, 8ª série do 1º grau, sujeito 15, grupo II)

É preciso que a escola passe a constituir um espaço de aprendizagem e deixe de ser um corpo estranho e voltado ao fracasso, principalmente para as crianças menos favorecidas.

É preciso ainda que a escola assuma um espaço onde o conhecimento e a aprendizagem sejam o seu objetivo principal, e que os alunos assim o percebam, e não um local para a complementação alimentar ou especificamente para o lazer.

"É um lugar onde a gente aprende muitas coisas, lá a gente estuda, se informa, isto é muito bom para nós, porque eles passam além das matérias, outras coisas que a gente precisa saber. O que eu mais gosto na escola é do intervalo, lá a gente bate papo com os

colegas e dá uma paquerada..." (17 anos, feminino, 2ª série do 2º grau, sujeito 2, grupo I)

"O colégio é bom de estudar, a professora é boazinha, só que lá não tem lanche. Faço 2ª série. Reprovei 2 anos." (13 anos, feminino, 2ª série do 1º grau, sujeito 13, grupo IV)

Para Snyders (1981) a escola deve ser "o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo... para uma certa objetividade, a compreensão que ele tem das leis da natureza e da sociedade, resumindo as premissas do espírito científico, o senso do verificável". (p. 283)

Como se pode verificar pelos dados apresentados no quadro 28 os jovens entrevistados representam escola como "o lugar onde se estuda..." destinando importância fundamental ao papel da escola para sua "sobrevivência" (36%). Escola como condição para "garantir o futuro, conseguir emprego melhor, vencer na vida..." foi contemplada por 20% dos jovens entrevistados, seguida pelo item "aprender, conviver com pessoas..." (15%). Isto parece significar que a escola é percebida como o lugar que proporciona uma complementação da afetividade que muitas vezes o jovem não encontra na família, ou mesmo, um descomprometimento e resistência à escola. Apenas 10% dos jovens encontram na escola uma complementação da "formação do indivíduo e da sociedade..." e um jovem descartou totalmente a sua relevância. Enquanto nos três primeiros grupos as opiniões dos jovens são distribuídas equitativamente, nos grupos III e IV elas aparecem mais concentradas em três itens. Isto parece

evidenciar que para os jovens que abandonaram a escola ou dela foram excluídos, há uma clara percepção da relevância da escolaridade para a sua vida, de forma a obter uma sobrevivência mais digna. Outras "leituras" poderiam ser feitas desses dados do quadro 28, mas creio serem essas as mais esclarecedoras da representação dos jovens entrevistados.

Conforme demonstrado, em alguns depoimentos os jovens revelaram o reconhecimento da necessidade da escola para garantir a obtenção de um emprego melhor. Nas entrevistas com os jovens apenas alguns manifestaram explicitamente a percepção da maneira como a escola se relaciona com o trabalho, embora implicitamente a maioria reconheça e atribua à escola um papel fundamental para a garantia de seu futuro profissional. Entre os jovens que manifestaram alguma opinião a respeito da relação da escola com o trabalho, encontramos três sujeitos que, apesar da clareza da questão, revelaram de uma forma simplista que depende de saber dividir o tempo entre escola e trabalho, ou afirmaram ser difícil conciliar. Para três outros sujeitos a escola não tem relação nenhuma com o trabalho e não ajuda em nada na sua atividade de trabalho, e ainda para outros seis jovens, a escola é o lugar onde se adquire a teoria e o trabalho é o lugar da prática.

No quadro 19, o nível de escolaridade da maioria dos jovens entrevistados está concentrado no 2º grau (47%), seguido de 25% situados nas 1ªs séries do 1º grau, o que indica uma defasagem em relação à idade x nível de escolaridade que os jovens favorecidos atingem, e 17% deles encontram-se com um nível de escolaridade situado entre a 5ª e 8ª séries do 1º grau,

QUADRO 28

**DISTRIBUICAO DA OPINIAO DOS JOVENS ACERCA DA CONCEPCAO DE ESCOLA
(n=88)**

ESCOLA - Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
SEGUNDO LAR - primeiro contato com o mundo/complemento da familia	3	15	4	20	-	-	-	-	7	9
APRENDER - conviver o/pessoas/novas amizades/conhecimentos	6	30	3	15	2	10	1	5	12	15
LUGAR P/SE ENCONTRAR - bater papo	1	5	1	5	2	10	-	-	4	5
GARANTIR O FUTURO - aprender p/conseguir emprego melhor/vencer na vida	5	25	4	20	3	15	4	20	16	20
FORMACAO INDIVIDUO E SOCIEDADE - ajuda na vida pratica/muito importante	2	10	1	5	4	20	3	15	10	12
LUGAR ONDE SE ESTUDA - aprende e se prepara para o futuro LUGAR ONDE SE ENCONTRA - aprende e se prepara para o futuro	3	15	3	15	3	15	10	50	20	35
NAO SERVE PARA NADA	-	-	-	-	-	-	1	5	1	1
NAO FREQUENTOU - sem opiniao	-	-	-	-	-	-	1	5	1	1
T O T A L	20	100	20	100	20	100	20	100	80	100

evidenciando uma defasagem relativa se considerarmos a faixa etária que selecionamos - 13 a 18 anos. Isto significa que, embora os jovens nessa categoria estejam em desvantagem em relação aos demais (que cursam o 2º grau), não podemos deixar de ressaltar que para os jovens até 15 anos de idade não exista essa defasagem. Convém ressaltar ainda que, embora nossos entrevistados não estejam todos no 2º grau, esse nível de ensino foi privilegiado na discussão teórica (Capítulo II) por concentrar a grande discussão e problemática da relação educação x trabalho. Retomarei esta discussão após a apresentação dos significados atribuídos pelos jovens ao trabalho.

Apresentarei agora a análise da relação escolaridade x projeto profissional manifestada nas opiniões emitidas pelos jovens entrevistados, em cada grupo.

O quadro 29 revela que a maioria dos jovens que só estudam, e em escola particular, manifestam como projeto profissional a inserção em cursos superiores considerados "nobres", e apenas um desses jovens expressa indecisão na escolha entre três cursos de áreas diferentes. Dos quatro jovens desse grupo que se mostraram indefinidos quanto à escolha profissional, todos estudam em escola pública.¹⁴⁴ Nesse grupo há também um jovem cursando o curso técnico de Contabilidade em escola pública e que manifesta a escolha pela continuidade - optou em fazer o curso superior de Ciências Contábeis. Apenas um aluno cursando a 8ª série em escola pública não quer prosseguir os estudos e sim

¹⁴⁴ Do grupo I (Jovens que só estudam), o nosso critério de seleção foi o fato de só estudarem, temos portanto jovens nesse grupo que estudam em escola pública e encontram-se (2 deles) defasados quanto ao nível de escolaridade e conseqüentemente indefinidos quanto ao projeto profissional.

QUADRO 29

**RELACAO ESCOLARIDADE X PROJETO PROFISSIONAL
GRUPO I - SO ESTUDA**

SUJEITO	ESCOLARIDADE		TIPO DE ESCOLA	ASPIRACAO PROFISSIONAL
	SERIE	GRAU		
01	3a	2o	PARTICULAR	ADMINISTRACAO DE EMPRESAS
02	2a	2o	PARTICULAR	MEDICINA VETERINARIA
03	1a	2o	PARTICULAR	INFORMATICA - PUBLICIDADE - ODONTOLOGIA
04	3a	2o	PARTICULAR	MEDICINA VETERINARIA
05	3a	2o	PARTICULAR	ODONTOLOGIA
06	2a	2o	PARTICULAR	MEDICINA VETERINARIA
07	2a	2o	PARTICULAR	FISICA
08	3a	2o	PUBLICA	NAO SABE
09	7a	1o	PUBLICA	NAO SABE
10	3a	CONTAB.	PUBLICA	CIENCIAS CONTABEIS
11	3a	2o	PARTICULAR	MEDICINA
12	1a	2o	PARTICULAR	ARQUITETURA
13	2o	CURSINHO	PARTICULAR	AGRONOMIA
14	1a	2o	PUBLICA	ENGENHARIA CIVIL
15	2a	2o	PUBLICA	NAO SABE
16	2a	2o	PUBLICA	NAO SABE
17	2a	2o	PARTICULAR	COMPUTACAO
18	8a	1o	PUBLICA	QUER FAZER SO ATE O 2o GRAU E MONITOR UM NEGOCIO PROPRIO
19	1a	2o	PARTICULAR	MEDICINA
20	1a	2o	PARTICULAR	ENGENHARIA ELETRONICA

partir para o mundo do trabalho, desenvolvendo uma atividade autônoma.

Como se pode observar no quadro 30 dentre os jovens que estudam e trabalham, oito deles pretendem dar continuidade aos estudos, aspirando por profissões completamente diferentes das atividades de trabalho atuais, evidenciando uma visão idealizada de suas condições e da realidade do "funil" que é a entrada e a permanência no ensino superior. Seis jovens se mostraram indefinidos ou céticos quanto ao planos profissionais; e cinco pretendem dar continuidade ao estudo, optando por profissões relacionadas com seu trabalho atual. Apenas um deles expressou querer continuar os estudos só até o 2º grau.

No quadro 31 é demonstrada a relação escolaridade x projeto profissional dos jovens que só trabalham. Fica evidenciado que nove dos jovens desse grupo têm uma pretensão de ingressar num curso superior não relacionado à sua atividade atual e também para o qual provavelmente não terão acesso pelas suas condições de vida e escolaridade. Cinco deles já planejam montar um negócio próprio - autônomo - relacionado à sua atual ocupação de assalariado. Quatro se mostraram indefinidos quanto à aspiração profissional e apenas um deles disse não ter aspiração nenhuma, e um outro que prefere continuar na mesma atividade atual.

Pode-se constatar pelo quadro 32 a manifestação dos jovens "excluídos" ou "marginalizados" quanto à sua "aspiração" profissional. Verificamos que oito desses jovens expressam a vontade de realizar atividades que exigem um nível maior de

QUADRO 303

RELACAO ESCOLARIDADE X PROJETO PROFISSIONAL
GRUPO II - ESTUDA E TRABALHA

SUJEITOS	ESCOLARIDADE		TRABALHO ATUAL	ASPIRACAO PROFISSIONAL
	SERIE	GRAU		
01	8a	1o	PACOTEIRO	MILITAR
02	8a	1o	SECRETARIA	PSICOLOGIA OU ADMINIS- CAO
03	1a	2o	BANCARIO	GERENTE BANCO
04	2a	CURSINHO	VENDEDOR	NAO SABE
05	1a	CONTAB.	CONTINUO	NAO SABE
06	1a	2o	SECRETARIA	MEDICINA
07	2a	2o	VENDEDORA	NAO SABE
08	1a	2o	VENDEDORA	ADMINISTRACAO
09	8a	1o	VENDEDORA	TERMINAR O 2o GRAU
10	2a	2o	AUX. ESCRITORIO	DIREITO OU MEDICINA
11	2a	CONTAB.	SECRETARIA	CIENCIAS CONTABEIS
12	3a	2o	AUX. ESCRITORIO	NAO SABE
13	3a	2o	VENDEDOR	NAO SABE
14	2a	2o	OFFICE-BOY	MEDICINA
15	8a	1o	AUX. ESCRITORIO	NAO VEJO MUITO FUTURO
16	2a	2o	AUX. ESCRITORIO	MEDICINA
17	3a	2o	GERENTE LANCHONETE	O MESMO
18	2a	CONTAB.	AUX. CONTABILIDADE	CIENCIAS CONTABEIS
19	3a	2o	VENDEDORA	NEGOCIO PROPRIO
20	3a	CONTAB.	VENDEDOR	FARMACIA (CURSO) FARMA- CIA (DONO) GERENTE POSTO GASOLINA DETETIVE

QUADRO 31

**RELACAO ESCOLARIDADE X PROJETO PROFISSIONAL
GRUPO III - SO TRABALHA**

SUJEITO	ESCOLARIDADE		TRABALHO ATUAL	ASPIRACAO PROFISSIONAL
	SERIE	GRAU		
01	N/D	N/D	BABA	PROFESSORA OU SECRETARIA EXECUTIVA
02	6a	1o	DOMESTICA	N/D
03	N/D	N/D	SECRETARIA	CURSO SUPERIOR
04	6a	1o	BALCONISTA	N/D
05	3a	1o	GRAFICO	MEDICINA
06	3a	2o	VENDEDOR	PROPRIETARIO DE VIDEO-LOCADORA
07	N/D	N/D	BAR DO PAI	COMPUTACAO
08	4a	1o	DOMESTICA	ESTA BOM COMO ESTA
09	N/D	N/D	SECRETARIA	N/D
10	4a	1o	DOMESTICA	N/D
11	1a	2o	BANCARIA	ODONTOLOGIA
12	1a	2o	AJUDANTE MECANICO	NAO TEM
13	8a	1o	BALCONISTA	ADVOGADO
14	1a	2o	AUX. ESCRITORIO	COMPUTACAO
15	N/D	N/D	DOMESTICA	MONTAR RESTAURANTE
16	N/D	N/D	AJUDANTE MECANICO	AJUDANTE MECANICO
17	1o	CONTAB.	CINEGRAFISTA	MONTAR PRODUTORA
18	N/D	N/D	BANCARIO	ODONTOLOGIA
19	7a	1o	ASSIST. TECNICA	MONTAR ASSIST. TEC. FOGAO
20	3a	1o	JARDINEIRO	MONTAR ACOUGUE

escolaridade, apesar de haver escolhas "compatíveis" com a sua realidade, ou seja, enquanto que nos outros grupos a maioria dos jovens aspirava a um curso superior de maior status e prestígio, neste grupo as aspirações são por atividades ligadas a trabalhos com níveis menores de exigência de qualificação. Três jovens expressaram o desejo de realizar atividades mais próximas e possíveis de serem concretizadas, como por exemplo, jogador de futebol, secretária, cantor ou carreteiro. Atividades de trabalho consideradas mais ligadas à sua realidade atual de experiência profissional e de escolaridade foram as opções de dois jovens que manifestaram a vontade de trabalhar em um lava-jato e num restaurante ou fazenda. Dois jovens expressaram a coexistência do nível da "realidade" e da "fantasia" projetando um deles ser "pacoteiro ou engenheiro mecânico" e o outro "médico, marceneiro ou trabalhar em escritório". Trabalhar por "conta própria" é a aspiração de dois jovens, um montar um armazém e o outro conseguir uma "terrinha" para trabalhar. Um único jovem disse não ter nenhuma aspiração e um outro afirmou que ele faria "qualquer coisa".

Com relação à questão da aspiração profissional e da escolaridade, percebe-se que as diferenças e as convergências entre os grupos expressam o modo como a condição social de vida interfere na percepção, pelo jovem de sua própria realidade, sonhos, emoções e fantasias. Ter aspirações, desejos e sonhos é natural e esperado em qualquer jovem, universalmente; porém, tornar realidade esses sonhos e desejos somente é possível dentro de determinados limites.

QUADRO 32
RELACAO ESCOLARIDADE X PROJETO PROFISSIONAL
GRUPO IV - "EXCLUIDOS E MARGINALIZADOS"

SUJEITO	ESCOLARIDADE	TRABALHO		
		EXPERIENCIA ANTERIOR	ATIVIDADE ATUAL	ASPIRACAO PROFISSIONAL
01	3a	NENHUMA	ROUBA	NENHUMA
02	1a	JORNALEIRO	NENHUMA	PILOTO DE AVIAO
03	6a	EMPREGADO DE FAZENDA	NENHUMA	TERRA PROPRIA
04	3a	TRABALHO NA HORTA/BABA	CEAPH (1)	ATRIZ
05	6a	"BICO" (2)	CUIDA CARRO/JORNALEIRO-BICO	MEDICO
06	1a	"BICO"	CASA DO MENOR E MERCADO	PILOTO DE AVIAO
07	1a	ROUBAVA	CEAPH/ARTESAO	CAIXA DE BANCO
08	3a	TRABALHO NA FEIRA/VAZADOR	NENHUMA	DESENHISTA OU ENGENHEIRO
09	SUPLETIVO	TAPECARIA/LAVA-JATO/BAR/ROUBAVA	NENHUMA	MARINHA
10	3a	SERVENTE DE OBRAS	NENHUMA	N/D (3)
11	2a	PEDREIRO	NENHUMA	BANCARIO
12	5a	PACOTEIRO	NENHUMA	MONTAR UM ARMAZEN OU BOLICHE
13	2a	N/D	CUIDA DE CARRO	SECRETARIA
14	SUPLETIVO	OFICCE-BOY PACOTEIRO COPEIRO	TRABALHA EM UMA GRAFICA	JOGADOR DE FUTEBOL
15	1a	"BICO"	NENHUMA	CANTOR OU CARRETEIRO
16	4a	JORNALEIRO CUIDOU/LAVOU CARROS	MARceneIRO	MEDICO/MARceneIRO/ESCRITORIO
17	NUNCA FREQUENTOU	CUIDOU DE CARRO	NENHUMA	QUALQUER COISA
18	6a	BICICLETARIA	NENHUMA	TRABALHAR NUM LAVA JATO
19	2a	EMPREGADO DE FAZENDA	NENHUMA	TRABALHAR NUMA FAZENDA/REST.
20	4a	TRABALHO EM LANCHONETE/SERV.	NENHUMA	PACOTEIRO OU ENG.MECANICO

(1) CEAPH - Centro de Atendimento de Promocao Humana (governo Estadual MS)

(2) Bico - atividades variadas e eventuais.

(3) n/d - dado nao discriminado pelo sujeito.

Há necessidade de uma escola comprometida com a classe desfavorecida, uma "escola que saberá aproveitar o lado positivo da desvantagem, que servirá de instrumento intermediário entre a positividade e a desvantagem". (Snyders, 1981, p. 392) O depoimento de um jovem de 16 anos do sexo masculino, do grupo I revela a percepção daquele que, tendo acesso a uma escola de "melhor qualidade", aponta para a necessidade de se estender essa oportunidade a todos:

"Se você vai numa escola pública, o ensino é de baixíssimo nível e quando você vai numa escola particular, você percebe como o dinheiro influencia... o que eu gostaria é que o governo levasse mais a sério a educação e que aplicasse mais verbas nesse campo para melhorar, para padronizar todo o ensino para melhor, num nível bom, para todas as pessoas terem capacidade para ingressarem no curso que querem fazer e ter uma chance de ter uma vida normal."

Para abordar o significado psicossocial do trabalho para os jovens não poderia fazê-lo isolado desses outros aspectos apresentados. O que pensam e percebem a respeito do mundo do trabalho depende, em parte, do ambiente familiar, afetivo e social dos jovens. Para compreender o significado que os jovens atribuem ao trabalho seria preciso recolocá-los nas suas famílias, na escola, no seu cotidiano.

O trabalho como uma atividade eminentemente humana caracteriza-se por ser uma necessidade para a reprodução da vida, mas não deve significar uma reprodução mecânica, pura e simplesmente. O trabalho deve trazer embutidos, a vontade, o

compromisso, a identificação, a autonomia e o crescimento, que o transformarão numa atividade livre. Como demonstrado no segundo capítulo, a evolução da concepção de trabalho atingiu nos dias atuais significados que não correspondem a essa necessidade humana. O trabalho, ao invés de construir, destrói; ao invés de possibilitar o avanço, leva à estagnação; em vez de promover o crescimento pessoal, leva ao ceticismo, à desesperança, causando ansiedade, depressão e até mesmo atingindo níveis consideráveis de desestruturação psíquica.

No quadro da atual situação política e econômica do País, a alta taxa de desemprego, a distorção dos valores, da moral e da ética, acrescidos da falência do ensino público, no País, vêm causando entre os trabalhadores um descrédito no valor atribuído à atividade do trabalho, quando este não satisfaz sua realização e, muito pior, não consegue garantir até mesmo seu próprio sustento de uma forma digna.

Diante de toda esta situação conturbadora, como se apresenta o significado do trabalho para aqueles que ainda não estão inseridos neste mundo, ou para aqueles que estão nele se iniciando, ou ainda aos que dele poucas chances têm de participar de uma forma digna?

Os jovens entrevistados, quando questionados a respeito da sua concepção de trabalho emitiram, em sua maioria, mais de um atributo à essa questão. No quadro 33 são apresentados as opiniões emitidas pelos jovens acerca do trabalho. Foram emitidas um total de 120 opiniões pelos 80 jovens entrevistados, isto é, a metade dos jovens manifestou duas opiniões a respeito da

concepção de trabalho, e a outra metade uma opinião; ainda que muitas vezes essas opiniões fossem contraditórias, todas elas mesmo assim foram respeitadas, sendo todas elas relacionadas. Os depoimentos abaixo ilustram a contradição na emissão das opiniões de alguns jovens sobre a representação de trabalho:

"É algo que traz muita responsabilidade, algo gostoso de se fazer, ter a que se apegar, trabalhando você vai sempre estar cultivando algo. É um modo de se distrair em algo que se gosta de se fazer, é também ganhar dinheiro para sobreviver. Eu não tenho futuro, nem no meu emprego. Trabalhar e estudar cansa muito..." (17 anos, feminino, sujeito 15, grupo II)

"É desenvolver funções diversas. É a luta pela sobrevivência. É uma forma de ganhar dinheiro, mas também uma satisfação pessoal, porque a fonte de tudo é o trabalho..." (16 anos, masculino, sujeito 4, grupo I)

Todas as análises dos quadros que foram realizadas sobre o significado atribuído ao trabalho consideraram o número total de opiniões emitidas pelos jovens, ou seja, 120 opiniões.

Após a leitura das oitenta entrevistas dos jovens acerca da concepção de trabalho, elaborei sub-categorias que foram depois agrupadas em categorias, e que foram assim constituídas:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS - Representações
IDEALISTA	- trabalhar no que gosta/realização pessoal/ser útil/ - construir o país/honra/enobrecimento/comple mentação individual/ - construir o futuro/realizar sonhos
POSITIVA	- faz bem ao corpo/forma de se ocupar/coisa boa - fazer alguma coisa/é importante/desenvolver o raciocínio - traz responsabilidade/amadurecimento
SOCIAL	- demonstração do potencial/aplicar o que aprendeu na escola - ganhar dinheiro p/elevação social/prestígio - ajuda no relacionamento com outras pessoas
REALISTA/ CONCRETA	- ganhar próprio dinheiro honestamente/inde- pendência - trabalho mais importante que o estudo
DEVER/ NECESSIDADE	- sobrevivência/sustento - é responsabilidade/obrigação/carga
FARDO/PESO	- produz estresse/estafa/cansaço físico - preguiça

Além dessas seis categorias acrescentamos uma última denominada "Indefinido", que corresponde às seguintes opiniões: nunca pensou nisso, não sabe, não gosta.

Retomando a análise do quadro 33, pode-se perceber primeiramente que os três primeiros grupos emitiram quase o mesmo número de opiniões, respectivamente 34, 30 e 31 opiniões ocorrendo uma queda no número de opiniões fornecidas pelo grupo IV, 25.

No grupo IV, das 25 opiniões emitidas, praticamente a metade concentrou-se na sub-categoria "sobrevivência, é responsabilidade...", dividindo as outras manifestações do grupo em sete outras sub-categorias. Na Categoria Positiva de trabalho 50% das opiniões emitidas vieram do grupo IV e estavam concentradas apenas na sub-categoria "faz bem ao corpo...", sendo que nenhuma das opiniões vieram do grupo I.

Nos grupos I, II e III apenas três sub-categorias não foram citadas, porém no grupo IV esse número eleva-se para seis, o que indica uma concentração maior de opiniões em menos sub-categorias.

Em todas as categorias a concepção de trabalho como Dever/Necessidade foi a mais forte das opiniões, ainda que no grupo I ela represente apenas 26%, 20% no grupo II, 35% no grupo III, aumenta para 48% no grupo IV.

No total das opiniões emitidas pelos jovens a sub-categoria "sobrevivência, sustento" atinge 28%, sendo a de maior intensidade, enquanto que a segunda mais votada aparece com 13%, ou seja, menos da metade da primeira e que engloba as opiniões dos jovens que consideram trabalho como "uma forma de ganhar o próprio dinheiro para a independência".

No quadro 34 percebe-se que, ao se agrupar as sub-categorias em categorias mais amplas, permanece uma maior incidência das opiniões emitidas pelos jovens na Categoria Dever/Necessidade (32%), seguida da Categoria Idealista com 20% e logo após a Categoria que representa a concepção Positiva de trabalho (18%). E ainda com uma incidência de 14% encontramos a

QUADRO 33

DISTRIBUICAO DO TOTAL DE OPINIOES EMITIDAS PELOS JOUENS ACERCA DO TRABALHO
(n=120)

CATEGORIAS	TRABALHO - Representacoes	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
NÃO-DEFINIDA	Trabalhar no que gosta/realizacao pessoal/ser util	4	12	3	10	2	6	1	4	10	8
	Construir o pais/honra/enobrecimento/complementacao do individuo	3	9	3	10	1	3	2	8	9	7
	Construir o futuro/realizar sonhos	-	-	2	7	3	6	1	4	5	4
CONCRETA	Faz bem ao corpo/forma de se ocupar /coisa boa	-	-	3	10	2	6	5	20	10	8
	E importante fazer alguma coisa/desenvolver o raciocinio	2	6	2	7	3	10	-	-	7	6
	Traz responsabilidade/amadurecimento	2	6	1	3	2	6	-	-	5	4
SOCIAL	Demonstracao do potencial/aplicar o que aprendeu na escola	2	6	1	3	1	3	-	-	4	3
	Ganhar dinheiro p/eleuacao social/prestigio	2	6	-	-	-	-	-	-	2	2
	Ajuda no relacionamento com outras pessoas	2	6	2	7	1	3	-	-	5	4
	Ganhar o proprio dinheiro honestamente/independencia	6	18	6	20	3	10	1	4	16	13
REALIZADA / CONCRETA	Trabalho e mais importante que o estudo	1	3	-	-	-	-	-	-	1	1
DEVER / NECESSIDADE	Sobrevivencia/sustento	3	23	6	20	6	20	11	44	34	28
	E responsabilidade/obrigacao/carga	1	3	-	-	2	6	1	4	4	3
FARDO / PESO	Produz estresses/estafa/cansaco fisico/preguica	-	-	1	3	3	10	2	8	6	5
INDEFINIDO	Nunca pensei nisso	1	3	-	-	-	-	1	4	2	2
TOTAL DE OPINIOES		34	100	30	100	31	100	25	100	120	100

Categoria Realista/Concreta que engloba a sub-categoria "ganhar o próprio dinheiro..." que foi a 2ª sub-categoria em frequência, como observado no quadro 33.

A categoria que representa a concepção de trabalho como Fardo/Peso não teve nenhuma referência no grupo I, mas apareceu com uma significativa porcentagem nos grupos II, III e IV, evidenciando que, de alguma forma, a participação no mundo do trabalho provoca um certo "desencanto" e uma percepção do aspecto do desgaste físico e mental do trabalho.

Convém observar que no grupo II, a categoria Idealista concentra 27% das respostas emitidas pelos jovens desse grupo, seguida por uma distribuição regular (20%) em três outras categorias: Positiva, Realista/Concreta e Dever/Necessidade. Isto parece indicar que os jovens que estudam e trabalham possuem uma concepção mais romântica e idealizada de trabalho, parecendo acreditar na força do trabalho para a realização pessoal, de sonhos e enobrecimento. Talvez como uma justificativa inconsciente para a aceitação dessa dupla jornada: escola e trabalho.

Vejamos alguns depoimentos dos jovens acerca do trabalho:

"É um meio de me sustentar, de enfrentar a vida. Não gosto da rotina do serviço, todo dia é a mesma coisa..." (17 anos, feminino, sujeito 16, grupo II)

"É um ato de sobrevivência, não apenas financeira, mas faz bem para nosso corpo e não deixa a preguiça tomar conta, serve para

QUADRO 34

DISTRIBUICAO DO TOTAL DE OPINIOES EMITIDAS PELOS JOVENS ACERCA DO
TRABALHO, AGRUPADAS EM CATEGORIAS

CATEGORIAS	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
IDEALISTA	7	21	8	27	5	16	4	16	24	20
POSITIVA	4	12	6	20	7	23	5	20	22	18
SOCIAL	6	18	3	10	2	6	-	-	11	9
REALISTA/CONCRETA	7	21	6	20	3	10	1	4	17	14
DEVER/NECESSIDADE	9	26	6	20	11	35	12	48	38	32
FARDO/PESO	-	-	1	3	3	10	2	8	6	5
INDEFINIDO	1	3	-	-	-	-	1	4	2	2
TOTAL OPINIAO	34	100	30	100	31	100	25	100	120	100

desenvolver o raciocínio..." (18 anos, masculino, sujeito 20, grupo II)

"O trabalho é uma necessidade. O principal objetivo é a pessoa conseguir dinheiro para se elevar, galgar um nível social que ela deseja..." (16 anos, masculino, sujeito 6, grupo I)

"É uma forma de mostrar o que se sabe e gosta, é um meio de sustentar, de programar um futuro. Não quero ser no futuro o que faço hoje - bancário..." (18 anos, masculino, sujeito 18, grupo III)

Nesses três primeiros depoimentos percebe-se a concepção de trabalho como Dever/Necessidade, sendo que no segundo depoimento aparece além dessa categoria, a representação Positiva do trabalho e, no terceiro depoimento, têm-se uma manifestação de trabalho também como Realista/Concreta e Social. No quarto depoimento fica ilustrada a concepção de trabalho como Categoria Social e Idealista e Dever/Necessidade.

No quadro 35 estão relacionadas opiniões de jovens do grupo II e III que estão inseridos no mundo do trabalho e que expressaram o que gostam e o que não gostam de fazer, em sua atividade profissional.

Os dados obtidos e relacionados no quadro 35, nos permitem algumas análises. O primeiro aspecto a ser ressaltado é que, para alguns jovens, as atividades que mais gostam de realizar são aquelas que não estão relacionadas diretamente à sua função no trabalho, como podemos verificar na opinião dos sujeitos 2.02, 2.05, 2.08, 2.16, 3.01, 3.03 e 3.18. Outra situação manifestada por alguns jovens é o "não-gostar" das

QUADRO 35

RELACAO DAS ATIVIDADES QUE MAIS GOSTAM E MENOS GOSTAM
DE REALIZAR EM SEU TRABALHO

ATIVIDADE	GOSTA	NAO GOSTA	SUJEITOS G/S*
PACOTEIRO	ATENDER NA RECEPCAO	LIMPAR - SALARIO	II-01
SECRETARIA	SERVICO DE RUA	FICAR SEM FAZER NADA	II-02
BANCARIA	TRABALHO INTERNO/US\$	-----	II-03
CONTINUO	SECRETARIA	TRANSPORTAR PACIENTES/LEVAR EXAMES/NADA F/FAZER	II-05
SECRETARIA	ATENDER-CONTATO COM AS PESSOAS	PESSOAS ARROGANTES	II-06
AUX. VENDAS	ORGANIZAR	VENDER (INSEGURA)	II-07
VENDEDORA	PASSEAR DE 1 LOJA PARA OUTRA	FICAR EM PE. PARADA	II-08
VENDEDORA	RELACIONAMENTO CLIENTE	CLIENTES QUE NAO COMPRAM	II-09
AUX ESCRITORIO	OPERAR O TELEX	FUMANTE- PEGA NO PE- NERVOSIS MO DE ALGUMAS PESSOAS	II-10
AUX ESCRITORIO	SER UTIL	NAO TER IDEIAS ACEITAS	II-12
VENDEDOR	SALARIO RECEBER	CLIENTE MAL EDUCADO	II-13
OFFICE-BOY	SALARIO RECEBER	OUIR SERMAO DO PATRAO	II-14
AUX ESCRITORIO	ATENDER/SENTIR-SE UTIL	SERVICOS EXTRA-FUNCAO	II-15
AUX ESCRITORIO	CONHECER PESSOAS	ROTINA	II-16
BALC.DROGARIA	COLOCAR CONHECIMENTO EM PRATICA	FAZER CURATIVOS	II-19
DOMESTICA	GANHAR PRESENTES	SALARIO BAIXO/CANSACO	III-01
SECRETARIA	AMIZADE	FAZER CONTA	III-03
SECRETARIA	APRESENTAR RELATORIO DO DIA	ACORDAR CEDO	III-09
MECANICO	MONTAGEM E PINTURA	LIXAMENTO E GRAXA	III-16
BANCARIO	CONVERSAR C/AS PESSOAS DO SERVICO	DA CHEFE PEGA NO PE POE DEFEITO	III-18

* G/S = GRUPO/SUJEITO

atividades inerentes ao próprio trabalho; isto fica evidenciado na fala dos sujeitos 2.05, 2.07, 2.19 e 3.03.

"Eu sou secretária, bato cartas, preencho fichas dos pacientes, vou ao banco... mas o que mais gosto é fazer serviço de rua para ver gente e não gosto de ficar sentada, sem ter o que fazer, olhando para as paredes..." (16 anos, feminino, sujeito 2, grupo II)

"... no meu serviço o que menos gosto de fazer é ficar pra cima e pra baixo levando exames no laboratório e também ficar transportando paciente... agora o que mais gosto é do serviço de secretaria..." (18 anos, masculino, sujeito 5, grupo II)

Dois jovens disseram não gostar de realizar atividades extras e também apenas dois jovens manifestaram gostar das atividades que realizam no trabalho (2.03 e 3.09). Salário baixo e cansaço foi indicado por um jovem como aquilo que não gosta no trabalho (3.01); essa manifestação foi de uma jovem que exerce a função de doméstica. O salário aparece ainda como um ponto principal, ou por ser baixo, ou pelo aspecto positivo de recebê-lo, sendo considerado por alguns ser o "dia de receber o pagamento" o que mais gostam no trabalho.

"... o que eu não gosto é que ganho muito pouco e fico o dia inteiro, aí eu fico muito cansada... gosto quando às vezes a dona me dá algumas coisas, que nem na semana passada ela me deu um perfume gostoso... essas coisas... algum presente..." (14 anos, feminino, sujeito 1, grupo III)

"É como se fosse um diploma de independência, a gente se modifica e amadurece quando começa a trabalhar... não estou satisfeita porque

ganho pouco..." (17 anos, feminino, sujeito 14, grupo III)

"Trabalho é uma função indispensável, como comer. O homem necessita trabalhar, saber o valor do seu dinheiro, aprender a ser útil. Para mim o trabalho enobrece o homem. O que mais gosto é receber o meu salário..." (17 anos, masculino, sujeito 13, grupo II)

Outros aspectos também são evidenciados, embora com menor incidência, são eles: não ter "lugar" para suas idéias, e não gostar de exercer atividades consideradas "menos nobres" (2.12 e 3.16). Um fato que merece destaque é a dificuldade de alguns jovens em "lidar" com o lado negativo do trabalho (2.08, 2.09, 2.10, 2.13, 2.14, 2.16 e 3.18) isto significando, talvez, que uma visão idealista, romântica, em eterna harmonia e sem conflitos acerca do trabalho, causa expectativas, que impedem os jovens de perceber as contradições presentes no mundo do trabalho e aprender a enfrentá-las.

A representação de trabalho como um Dever/Necessidade, para a maioria dos jovens, (quadros 33 e 34), parece justificar a tendência de desmotivação para o trabalho, talvez devido à forma repetitiva, rotineira e monótona dos trabalhos exercidos pelos jovens entrevistados.

Outro aspecto, que aparece de uma forma latente nos depoimentos dos jovens sobre as atividades "agradáveis" e "desagradáveis" que desempenham em seu trabalho, é a substituição e a sublimação através do trabalho das carências afetivas. Isto leva os jovens a depositarem no trabalho a superação de suas necessidades pessoais e afetivas que não estão sendo supridas

pela família, amizades, etc..., gerando conflitos que não serão resolvidos, porém talvez até acirrados, no mundo do trabalho.

Devemos ainda considerar que nas atividades repetitivas e monótonas, a ansiedade, o tédio frente à tarefa devem ser assumidos pelo trabalhador individualmente, já que a rigidez da organização do trabalho, as exigências temporais, a distribuição do espaço dos ambientes de trabalho, o controle, etc. fazem com que as relações no trabalho tornem-se descaracterizadas e despersonalizadas, surtindo efeitos maléficos sobre a atividade psíquica do sujeito. Daí alguns trabalhadores enfrentarem a monotonia de sua atividade com fantasias e defesas, agravando com isso o seu "sofrimento" perante aquela atividade que deveria lhe proporcionar possibilidade de desenvolvimento e crescimento psíquico e profissional.

Dejours (1988) afirma que elevam-se entre os trabalhadores, queixas sobre a desqualificação, que não se esgotam na questão dos baixos salários. "Trata-se mais da imagem de si que repercute do trabalho, tanto mais honroso se a tarefa é complexa, tanto mais admirada pelos outros se ela exige um "know-how", responsabilidade, riscos." (p. 49) Ainda segundo este autor, a depressão, como consequência do cansaço que resulta do tipo de atividade desempenhada pelos indivíduos no mundo do trabalho, condensa os sentimentos de indignidade, e de inutilidade e os amplia. Para o sujeito, o conteúdo significativo do trabalho envolve o grau de dificuldade e desafio imposto pela atividade, o próprio significado da atividade no contexto

organizacional a que ele pertence, e o status social que essa atividade lhe confere ou não.

A forma de organização do trabalho tende a chocar-se com as aspirações, as motivações e os desejos. No setor de prestação de serviços (onde encontram-se a maioria dos jovens entrevistados que trabalham) encontramos uma determinada forma de administração.

"A avaliação do chefe influencia os pontos que são dados para o cálculo do salário, de avaliação de tarefas, do atraso autorizado ou punido, etc. Falsas esperanças... são habilmente mantidas... No escritório as ameaças são substituídas por uma mudança de atitude, benevolência e paternalismo. Fica assim escamoteada a questão do trabalho, cujo debate se desloca para questões pessoais. Encoraja-se o funcionário a falar de suas dificuldades familiares e materiais; assim, certas confidências provocadas serão em seguida usadas para uma manipulação psicológica... No trabalho de escritório não se consegue efetivar o controle mediado pelo cronômetro da fábrica. Então, a permanência do controle deve ser relembrada por outros meios: assim, a rivalidade e a discriminação asseguram um grande poder à supervisão." (Dejours, 1988, p. 76)

Vejamos agora a distribuição das opiniões dos jovens acerca da concepção de trabalho, por gênero, idade e nível de escolaridade.

Observa-se no quadro 36 que, das 38 opiniões emitidas sobre a representação de trabalho como Dever/Necessidade, 71% delas foram dadas pelo sexo masculino e 29% pelos sujeitos do sexo feminino, enquanto que em relação à concepção Realista/Concreta de trabalho, das 17 opiniões emitidas 71% foram

QUADRO 36

DISTRIBUICAO DAS OPINIOES DOS JOVENS ACERCA DA CONCEPCAO DE TRABALHO
POR GENERO, IDADE E NIVEL DE ESCOLARIDADE
(n=120)

		IDEAL		POSITIVA		SOCIAL		REALIDADE CONCRETA		DEVER/NECESSIDADE		FARDO		INDEFINIDO		TOTAL OPINIOES	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
GENERO	MASC	9	37	11	50	4	36	5	29	27	71	2	33	1	50	59	49
	FEM	15	63	11	50	7	64	12	71	11	29	4	66	1	50	61	51
TOTAL OPINIOES		24	100	22	100	11	100	17	100	38	100	6	100	2	100	120	100
IDADE	13	1	4	-	-	-	-	-	-	2	5	-	-	-	-	3	3
	14	1	4	1	4	-	-	2	12	7	18	2	33	1	50	14	12
	15	2	12	4	18	-	-	1	6	6	16	1	16	1	50	16	13
	16	3	29	3	14	6	55	6	33	6	16	3	50	-	-	31	26
	17	9	37	9	41	9	18	6	33	10	26	-	-	-	-	36	30
	18	3	12	5	23	6	27	3	12	7	18	-	-	-	-	30	17
TOTAL OPINIOES		24	100	22	100	11	100	17	100	38	100	6	100	2	100	120	100
ESCOLARIDADE	0	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
	1-4	2	9	4	18	-	-	1	6	11	29	2	33	-	-	20	17
	5-8	7	29	3	13	2	9	3	12	6	16	3	50	1	50	25	21
	9-12	12	54	11	50	9	33	12	71	16	43	-	-	1	50	62	52
	N/D	2	9	2	9	1	9	2	12	4	10	1	16	-	-	12	10
TOTAL OPINIOES		24	100	22	100	11	100	17	100	38	100	6	100	2	100	120	100

fornecidas por mulheres e 29% pelos homens, acontecendo uma situação inversa da categoria Dever/Necessidade, ou seja, os jovens entrevistados do sexo feminino concentraram suas opiniões na categoria Realista/Concreta e os jovens do sexo masculino na categoria Dever/Necessidade. Do total de opiniões emitidas (120), 59 foram dadas pelos 41 jovens do sexo masculino enquanto que os 39 jovens do sexo feminino emitiram 61 opiniões.

Com relação à idade, a média estabelecida é de 16 anos.

Merece destaque a observação de que a representação de trabalho com uma perspectiva Social só figura a partir dos 16 anos de idade. As representações de trabalho como Idealista e Dever/Necessidade foram contempladas em todas as idades, com uma distribuição razoavelmente linear na indicação dessa categoria. A concepção Realista/Concreta de trabalho aparece com 70% das suas opiniões concentradas nas faixas de 16 e 17 anos. Do total de jovens com 18 anos de idade (10) das 20 opiniões por eles emitidas, 7 (35%) delas estão concentradas na concepção de trabalho como Dever/Necessidade e apenas 2 opiniões (10%) emitidas apontam a categoria Realista/Concreta.

Ainda no quadro 36 verificamos que, quanto ao nível de escolaridade, 52% do total das opiniões emitidas, ou seja a metade, vem de jovens que cursam o 2º grau e 38% do 1º grau. A categoria Dever/Necessidade é a única que aparece em todos os níveis de escolaridade com uma distribuição razoavelmente linear. A categoria Realista/Concreta concentrou 71% das opiniões dos jovens que cursam o 2º grau e na categoria Social 82% das opiniões são de jovens que cursam o 2º grau.

Analisando a relação da constituição familiar dos jovens entrevistados com as Concepções de Trabalho por eles representadas, verifica-se (ver quadro 37) que 58% do total das opiniões emitidas são oriundas dos jovens de família nuclear; 28% pais separados ou pai falecido e 13% não moram com a família. Do total de 58%, 34% das opiniões provém dos jovens que percebem trabalho como Dever/Necessidade, enquanto que 42% dos jovens que representam trabalho como Dever/Necessidade vieram de um grupo que representa apenas 28% do total das opiniões emitidas, ou seja, a ausência da figura paterna, com conseqüente instabilidade financeira parece interferir na escolha da representação de trabalho como Dever/Necessidade.

Das opiniões emitidas pelos jovens que representam trabalho de uma forma Realista/Concreta, 71% delas vieram de pessoas oriundas de família nuclear. A categoria Dever/Necessidade aparece com uma frequência de 24% do total de escolha, os quais representam 13% do total das opiniões. Parece haver uma certa interferência do tipo de constituição familiar com a representação que os jovens têm acerca do trabalho.

No quadro 38 são demonstradas as relações entre as concepções de trabalho e as concepções de escola dos jovens entrevistados, através da análise do total das opiniões por eles emitidas. Alguns aspectos são interessantes de serem analisados e ressaltados a partir da leitura do quadro abaixo. Uma primeira consideração é a constatação de que 46% do total das opiniões emitidas na categoria Idealista vem daqueles jovens que representaram escola como "lugar onde se estuda... sem estudo não

QUADRO 37

**DISTRIBUICAO DO TOTAL DAS OPINIOES DOS JOVENS ACERCA DO TRABALHO, RELACIONADAS
COM O TIPO DE CONSTITUICAO FAMILIAR
(n=120)**

CATEGORIAS CONSTITUICAO FAMILIAR	IDEALISTA		POSITIVA		SOCIAL		REALISTA CONCRETA		DEVER/NE- CESSIDADE		FARDO		INDEFINIDO		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
NUCLEAR	17	5	11	50	10	91	15	88	13	34	3	50	1	50	70	58
PAIS SEPARADOS OU PAI FALECIDO	2	21	3	37	1	9	1	6	16	43	2	33	1	50	34	28
NAO MORA COM A FAMILIA	24	8	3	13	-	-	1	6	9	24	1	17	-	-	16	13
T O T A L	24	100	22	100	11	100	17	100	38	100	6	100	2	100	120	100

se é nada". Na categoria Positiva de trabalho, a representação de escola aparece distribuída de uma forma regular nas diferentes categorias, ocorrendo o mesmo com a categoria Dever/Necessidade. É interessante observar que 50% das opiniões emitidas pelos jovens acerca da representação de trabalho como Fardo, provém daqueles que percebem a escola como "Lugar onde se estuda... sem estudo não se é nada", supervalorizando o papel da escola como uma forma de libertação do exercício de um tipo de atividade de trabalho desgastante física e mentalmente. Na categoria Realista/Concreta 47% das opiniões emitidas pelos jovens são oriundas daqueles que representam escola como "Lugar onde se estuda... sem estudo não se é nada". Observando no quadro 38 a coluna vertical do total de opiniões percebe-se que 22 opiniões são provenientes de pessoas que representam a escola como uma forma de "Garantir o futuro... vencer na vida"; 45 opiniões (37%) são oriundas de pessoas que representam escola como "Lugar onde se estuda... sem estudo não se é nada" e 18% das opiniões vieram de pessoas que representam escola como lugar para "Aprender - conviver com pessoas...".

Os jovens entrevistados desempenham atividades variadas. São estudantes, domésticas, comerciários, empregados em serviços administrativos, operários, autônomos, "fazem bicos" (mercado informal) ou estão desempregados.

As 120 opiniões, emitidas pelos jovens foram distribuídas relacionando-as com o tipo de atividade desempenhada, conforme se observa nos quadros 39, 40 e 41, com o

QUADRO 3B

DISTRIBUICAO DO TOTAL DAS OPINIOES EMITIDAS PELOS JOVENS ACERCA DO TRABALHO,
RELACIONADAS COM A CONCEPCAO DE ESCOLA
(n=120)

CATEG. DE TRAB. CONCEPCAO ESCOLA	IDEALISTA		POSITIVA		SOCIAL		REALISTA CONCRETA		DEVER NECESSIDADE		FARDO		INDEFINIDO		TOTAL OPINIOES	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
1. SEGUNDO LAR ¹	5	21	3	14	-	-	1	6	3	8	-	-	-	-	12	10
2. APRENDER ²	3	12	4	18	1	9	3	18	6	16	1	17	-	-	18	15
3. LUGAR PARA SE ENCONTRAR ³	1	4	2	9	2	18	1	6	2	5	-	-	-	-	3	7
4. GARANTIR O FUTURO ⁴	3	12	4	18	3	27	2	12	9	24	1	17	-	-	22	18
5. FORMACAO INDI VIDUO SOCIEDADE ⁵	1	4	2	9	1	9	2	12	6	16	1	17	-	-	13	11
6. LUGAR ONDE SE ESTUDA ⁶	11	46	7	32	4	36	8	47	11	29	3	50	1	50	45	37
7. NAO SERVE PA- RA NADA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	1	1
8. NAO FREQUEN- TOU - S/OPINIAO	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	1	1
T O T A L	24	100	22	100	11	100	17	100	38	100	6	100	2	100	120	100

1 PRIMEIRO CONTATO COM O MUNDO/COMPLEMENTO DA FAMILIA

2 CONVIVER COM AS PESSOAS/NOVAS AMIZADES/CONHECIMENTO

3 BATER PAPO

4 APRENDER PARA CONSEGUIR EMPREGO MELHOR / VENCER NA VIDA

5 AJUDA NA VIDA PRATICA / MUITO IMPORTANTE

6 APRENDE MATERIAS / APROFUNDAR CONHECIMENTOS / SEM ESTUDO NAO SE E NADA

objetivo de verificar que tipo de atividade era exercida pelos Jovens, segundo sua concepção de trabalho.

O quadro 39 mostra a ocorrência do número de opiniões emitidas pelos jovens de acordo com suas atividades. Verifica-se que os comerciários emitiram o maior número de opiniões, proporcionalmente, (85%), seguido dos estudantes (70%), serviços administrativos (54%), domésticas (40%), desempregados (33%), mercado informal (25%), operário (10%) e autônomos. Os autônomos e operários foram os que, proporcionalmente, emitiram o menor número de opiniões. Isto parece evidenciar que os autônomos, por ocuparem uma posição mais definida no mundo do trabalho, possuem uma concepção de trabalho mais direta e objetiva; por outro lado os operários parecem não ter muita "expectativa" com relação ao seu trabalho, demonstrando um certo "conformismo", centralizando mais suas representações acerca do trabalho. É interessante observar que três comerciários emitiram três opiniões diferentes (cada um) acerca do trabalho, enquanto que dos que trabalham em serviços administrativos apenas um sujeito emitiu três opiniões. Os estudantes emitiram um número considerável de opiniões, o que parece indicar que por não estarem inseridos no mundo do trabalho há uma indefinição quanto ao significado a ele atribuído, considerando que dos vinte sujeitos apenas sete deram uma única opinião, enquanto que doze sujeitos emitiram duas opiniões diferentes e um sujeito emitiu três diferentes opiniões.

O número de comerciários e de auxiliares administrativos é o mesmo, enquanto estes emitiram 7 opiniões simples e uma tripla, os comerciários emitiram 5 opiniões simples

e três opiniões triplas. Isto parece demonstrar uma definição mais objetiva com relação à concepção de trabalho por parte dos auxiliares administrativos do que os comerciários.

O maior número de opiniões (número absoluto) foi dada pelos estudantes, seguido dos comerciários, auxiliares administrativos, e desempregados. Porém, em números relativos constatamos que os comerciários emitiram um maior número de opiniões múltiplas que os estudantes.

O quadro 40 mostra a distribuição das opiniões dos jovens entrevistados acerca do trabalho, relacionadas às respectivas atividades, e verificamos que do total das opiniões emitidas na categoria idealista, 29% são estudantes, e auxiliares administrativos. É de ressaltar também que nenhuma doméstica, e nenhum operário, emitiu opiniões idealistas acerca do trabalho. Percebe-se ainda que, após os estudantes e auxiliares administrativos, apareceram os comerciários (21%) e os desempregados (12%). As outras atividades pouco pesam nessa concepção de trabalho.

Apontando uma visão Positiva de trabalho aparecem com pequeno destaque os comerciários (23%), seguidos dos estudantes (18%), auxiliares administrativos (18%) e desempregados (18%). Deve-se ressaltar ainda que 9% das opiniões emitidas com uma visão Positiva de trabalho é dada pelos operários; e que os desempregados têm uma visão Positiva do trabalho tal como os estudantes, comerciários e auxiliares administrativos.

Na categoria Social ocorre uma maior concentração de opiniões entre os estudantes (mais da metade), seguida pelos

QUADRO 39

OCORRENCIA DO NUMERO DE OPINIOES DE
ACORDO COM O TIPO DE OCUPACAO DOS JOVENS
(n=120)

ATIVIDADES	N. DE PESSOAS	OPINIOES			TOTAL DE OPINIOES	%
		SIMPLES (1)	DUPLAS (2)	TRIPLAS (3)		
ESTUDANTES	20	7	12	1	34	70
DOMESTICA	5	3	2	-	7	40
COMERCARIO	13	5	3	3	24	85
AUXILIAR ADM NISTRATIVO	13	7	5	1	20	54
OPERARIO	10	9	1	-	11	10
AUTONOMO	3	3	-	-	3	0
MERCADO INFORMAL	4	3	1	-	5	25
DESEMPREGADO	12	8	4	-	16	33
TOTAL	80	45	30	5	120	50

* O numero relacionado nestas colunas se referem ao numero de sujeitos.

(1) Quando o sujeito emitiu apenas uma unica opiniao.

(2) Quando o sujeito emitiu duas opinioes.

(3) Quando o sujeito emitiu tres opinioes.

(4) Incidencia de opinioes duplas e triplas.

comerciários e auxiliares administrativos. Nenhum sujeito do outro grupo de atividade elegeu essa categoria.

Entre as opiniões emitidas pelos jovens que contemplam uma visão Realista/Concreta de trabalho, a maior parte é constituída por estudantes (41%), seguida dos auxiliares administrativos (24%), vendedores e operários (12%). Os desempregados e os que exercem um trabalho não-formal não manifestaram nenhuma opinião nessa categoria.

A concepção de trabalho como Dever/Necessidade é contemplada em todos os tipos de atividade de uma forma regular, apenas os autônomos não elegeram essa categoria, o que parece indicar que, pelo fato de terem sua própria atividade minimiza a escolha da concepção de trabalho como um Dever, luta pelo sustento. Entretanto, é bom ressaltar que o universo dos autônomos é muito reduzido (apenas 3 sujeitos e 3 opiniões) para terem um real significado.

Trabalho como Fardo nessa amostra só foi contemplado pelas domésticas, comerciários e desempregados.

Dos jovens que não definiram ou não atribuíram nenhum significado ao trabalho, um era estudante e o outro fazia parte do mercado informal.

No quadro 41 observa-se de um outro ângulo a relação entre a concepção de trabalho e a atividade exercida. é apresentada neste quadro a distribuição do tipo de atividade exercida pelos jovens entrevistados, relacionando-as com a concepção de trabalho.

QUADRO 40
DISTRIBUICAO DAS OPINIOES DOS JOVENS ACERCA DO TRABALHO,
RELACIONADAS AS RESPECTIVAS ATIVIDADES *
(n=120)

ATIVIDADES	IDEALISTA		POSITIVA		SOCIAL		REALISTA CONCRETA		DEVER NECESSIDADE		FARDO		INDEFINIDO		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
ESTUDANTE	7	29	4	18	6	54	7	41	9	24	-	-	1	50	24	20
DOMESTICA	-	-	1	4	-	-	1	6	3	8	3	33	-	-	3	6
COMERCIARIO	5	21	5	23	3	27	2	12	7	18	3	33	-	-	24	20
AUX ADMINISTRATIVO	7	29	4	18	3	18	4	24	3	8	-	-	-	-	20	17
OPERARIO	-	-	2	9	-	-	3	18	7	18	-	-	-	-	11	9
AUTONOMO	1	4	1	4	-	-	1	6	-	-	-	-	-	-	3	2
MERCADO INFORMAL	1	4	1	4	-	-	-	-	2	5	-	-	1	50	5	4
DESEMPREGADO	3	12	4	18	-	-	-	-	7	18	2	33	-	-	15	13
T O T A L	24	100	22	100	11	100	17	100	38	100	6	100	2	100	120	100

* Agrupamos as atividades exercidas pelos jovens denominando: DOMESTICAS, babas e empregadas domesticas; COMERCIARIO, balconista, pacoteiro e vendedor; AUXILIAR ADMINISTRATIVO OU SERVICOS ADMINISTRATIVOS, secretaria, bancario, auxiliar de escritorio e auxiliar de contabilidade; OPERARIO, ajudante de mecanico, tecnico em fogoes, grafico e ajudantes e aprendizes de merceeiro; AUTONOMO, gerente de bar e de lanchonete (da familia) e Jardineiro; MERCADO INFORMAL, "bicos" (cuidar e lavar os carros, carregador de pacotes, "roubo").

Fica evidenciado que 26% dos estudantes consideram trabalho como Dever/Necessidade, aparecendo em seguida a categoria Realista/Concreta e Idealista (21%), Social (18%) e Positiva (12%). Não ocorreu nenhuma opinião emitida por estudantes considerando trabalho como Fardo.

Do grupo das domésticas houve uma predominância na categoria trabalho como Dever/Necessidade (43%) seguida de trabalho como fardo (29%).

Entre os jovens comerciários não surgiram grandes diferenças, e sim uma certa regularidade na distribuição das diversas categorias de trabalho. Ocorreu uma ligeira tendência em representar trabalho como Dever/Necessidade (29%) seguida da visão Idealista, Positiva, Social e, com menor incidência, a visão de trabalho como Fardo e Realista/Concreto (8%).

Com o grupo dos Auxiliares Administrativos houve uma predominância da visão Idealista de trabalho (35%) havendo uma parcela bem menor para as escolhas das demais categorias; apenas na categoria trabalho como Fardo não houve nenhuma opinião.

No grupo dos operários, 64% das opiniões emitidas concentram-se na categoria de trabalho como Dever/Necessidade, seguida com menor incidência pela categoria Realista/Concreta e Positiva (18%).

Os autônomos compõem um universo muito reduzido apenas três sujeitos e três opiniões, sendo portanto de pouco peso a consideração de suas escolhas, que incidiram nas categorias Idealista, Positivo e Realista/Concreto, ocorrendo o mesmo com os

trabalhadores do mercado informal, com uma distribuição entre as categorias Dever/Necessidade, Idealista, Positivo e Indefinido.

Os 12 desempregados emitiram 16 opiniões que se concentraram em sua maioria na categoria trabalho como Dever/Necessidade (44%), seguida de longe pelas Categorias Positivo, Idealista e Fardo.

Em síntese, pode-se observar e ressaltar que, com exceção dos auxiliares administrativos e autônomos, há uma maçica concentração da definição de trabalho como Dever/Necessidade. Isto parece indicar a tendência da maioria dos jovens trabalhadores e estudantes em perceberem o trabalho muito mais como instrumento do que como valor. Os autônomos, talvez por estarem mais definidos profissionalmente, não atribuem ao trabalho essa categoria de Dever/Necessidade e os auxiliares administrativos, talvez por exercerem uma atividade considerada mais "nobre" que as demais atividades assalariadas, possuem a "fantasia", a visão romântica e idealista acerca do trabalho, acreditando em suas chances de satisfação e realização através do trabalho.

Também é preciso assinalar que a concepção de trabalho como Fardo não consta das opiniões emitidas pelos estudantes. Isto parece revelar que, por não estarem inseridos no mundo do trabalho, creditam ao trabalho outras atribuições que não um Peso ou um Fardo, talvez também por pretenderem realizar atividades "intelectuais" como ocupação futura. Já as domésticas, que emitiram muito menos opiniões que os estudantes (5 sujeitos e 7

opiniões), tiveram 29% de incidência na categoria trabalho como Fardo.

Os auxiliares administrativos demonstraram uma situação interessante; ocorreu uma concentração de 35% das opiniões emitidas na categoria Ideal e somente como quarta escolha e terceiro lugar apareceu a categoria Dever/Necessidade.

Concluindo essa análise, verifica-se que a maioria das opiniões emitidas pelos jovens entrevistados atribuem ao trabalho a conotação de Dever/Necessidade. Dessas opiniões a maioria delas foi dada pelos estudantes, porém observamos que foram coletadas 34 opiniões de 20 sujeitos com uma incidência de 9 opiniões (24%) nesta categoria, enquanto o grupo de operários, constituído por 10 jovens, emitiram 11 opiniões e 7 delas (64%) recaíram sobre a categoria Dever/Necessidade. Portanto, proporcionalmente, os operários concentraram suas opiniões na categoria trabalho como Dever/Necessidade. Isto evidencia que, para aqueles jovens que exercem um tipo de atividade com um nível baixo de qualificação, centrado em atividades manuais e "embrutecidas", o trabalho é um instrumento de sustento, de sobrevivência, representado como Dever/Necessidade. Proporcionalmente, aos operários seguem-se os desempregados, domésticas, trabalhadores do mercado informal, comerciários e estudantes, com a ressalva de que, para os auxiliares administrativos, essa categoria aparece em terceiro lugar e não é contemplada pelos autônomos.

Em síntese, a análise dos dados relativos ao significado atribuído ao trabalho pelos jovens me permitiu constatar que: a) o total das opiniões emitidas pelos jovens

QUADRO 41

DISTRIBUICAO DO TIPO DE ATIVIDADE EXERCIDA PELOS JOVENS
RELACIONADAS, COM A CONCEPCAO DE TRABALHO
(n=120)

CONCEPCAO TRABALHO	ESTU- DANTE		DOMES- TICA		COMER- CIARIO		AUXILIOS ADMINISTRATIVOS		OPERA- RIO		AUTO- NOMO		MERCADO INFORMAL		DESEMPRE- GADO		TOTAL	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
IDEALISTA	7	21	-	-	5	21	7	35	-	-	1	33	1	30	3	19	24	20
POSITIVA	4	12	1	14	5	21	4	20	2	10	1	33	1	20	4	25	22	12
SOCIAL	6	18	-	-	3	12	2	10	-	-	-	-	-	-	-	-	11	9
REALISTA/CONCRETA	7	21	1	14	3	12	4	20	2	10	1	33	-	-	-	-	17	14
DEVER/NECESSIDADE	9	26	3	43	7	29	3	15	7	34	-	-	3	40	7	44	38	32
FARDO	-	-	2	29	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-	3	10	5	5
INDEFINIDO	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20	-	-	2	2
TOTAL	34	100	7	100	24	100	20	100	11	100	3	100	5	100	16	100	120	100

estão concentradas na concepção de trabalho como Dever/Necessidade; b) com exceção do grupo II, a concepção de trabalho como Dever/Necessidade é predominante nos demais grupos, com destaque para o grupo IV que apresenta uma incidência de 48% das opiniões emitidas por jovens deste grupo; c) a maioria das opiniões emitidas por jovens acerca do trabalho como um Dever/Necessidade, foram dadas por jovens do sexo masculino; d) as concepções de trabalho como Dever/Necessidade e Idealista foram contempladas em todas as idades (13 a 18 anos); e) quanto ao nível de escolaridade, a maioria das opiniões emitidas vem de jovens que cursam o 2º grau e a categoria Dever/Necessidade é apontada por todos os níveis de escolaridade; f) quanto à constituição familiar ocorreu uma concentração maior na categoria Dever/Necessidade por jovens cujos pais são separados ou o pai falecido; g) do total das opiniões emitidas pelos jovens acerca do trabalho como Dever/ Necessidade não há predominância em determinada concepção de escola, ocorrendo uma distribuição linear; h) quanto à relação concepção de trabalho x atividade desenvolvida pelos jovens, a maioria das opiniões emitidas acerca do trabalho como Dever/Necessidade foram dadas pelos operários.

As diferenças existentes entre os quatro grupos foram reveladas, mas é no grupo IV - "excluídos" e "marginalizados" - que essas diferenças se mostram mais acentuadas. Vejamos alguns depoimentos desse grupo sobre a concepção de trabalho:

"Tô procurando emprego. Cheiro cola pra poder roubar. Se eu arrumar um emprego eu compro as coisas que eu quero." (14 anos, masculino, sujeito 15, grupo IV)

"Trabalho é dinheiro. Saio para encontrar serviço, mas não encontro. Gostaria de trabalhar num lava-jato, porque é manero, não cansa muito." (14 anos, masculino, sujeito 18, grupo IV)

"É quando a pessoa trabalha pra sustentar a família. Gostaria era de ter escola e uma profissão. Faço bico, cuido carro ou vendo jornal. Fiz curso de marcenaria no Senai, mas não quero ficar lá." (15 anos, masculino, sujeito 5, grupo IV)

Podemos observar nos depoimentos abaixo a descrença, desesperança e por outro lado, uma visão realista e até sonhadora dos jovens do grupo IV a respeito do trabalho:

"Não trabalho, sou vagabundo de primeira, sem nada pra fazer mesmo. Eu não trabalho, eu roubo por aí, assalto, ganho uns trocadinhos, algumas coisas pra comer e ir levando a vida. Eu não tenho futuro não, só nas ruas mesmo..." (14 anos, masculino, sujeito 1, grupo IV)

"É um lugar onde a gente se realiza, se desenvolve, arruma dinheiro prá comida e prá bebida (...). Ninguém é rico trabalhando, não existe essa pessoa que trabalhou e ficou rica, não existe. Naqueles tempos antigos existia, mas ninguém, hoje em dia, liga pro serviço." (16 anos, masculino, sujeito 2, grupo IV)

"Trabalho porque preciso. Tem lugar que é bom, tem lugar que é ruim. Queria ser pacoteiro em supermercado, fiz um curso de pacoteiro e achei legal. Trabalho e estudo pode melhorar a vida." (14 anos, masculino, sujeito 20, grupo IV)

O coordenador da "Casa Dom Bosco" se pronunciou a respeito da realidade do trabalho para esses jovens do grupo IV. Vejamos como ele percebe essa situação:

"Em relação ao trabalho o garoto além de ser quase analfabeto, nunca ninguém o educou para o trabalho... porque a mãe sai, não tem tempo de estar com eles, o pai a mesma coisa (quando existe)... então eles nunca foram formados para o trabalho, nem nas tarefas domésticas. Quando é menina isso existe um pouco, porque a menina toma conta da casa quando a mãe sai, mas o garoto não. Então, não houve nem uma formação escolar e nem um preparo para o trabalho."

Nos grupos III e IV verificamos que a maioria abandonou a escola ou dela foi excluído, mas esses jovens rejeitam a escola para "entrar" no trabalho e não como uma opção para buscar outras formas de auto-expressão e desenvolvimento. E o trabalho (quando encontram) quanto mais é "estúpido e repetitivo, mais inexoravelmente ele atormenta e afeta a desprotegida sensibilidade humana: o tédio, a falta de sentido e a monotonia tornam o dia interminável, as semanas iguais e o lazer uma falsa promessa." (Willis, 1991, p.144)

Mas para aqueles que nem esse trabalho repetitivo e monótono foi experimentado, o trabalho é a meta principal para o sustento, para a sobrevivência. E a percepção das suas reais condições aparecem permeadas de uma forma crua e realista.

"A gente procura serviço e às vezes porque a gente está sujo, não tem uma roupa boa não acha, mas a gente lava a roupa e não tem jeito. Mas a gente é pobre e não tem como comprar uma roupa melhor, aí a gente chega

num lugar pede serviço para uma pessoa, e só porque a gente está com aquela roupa mal arrumada não arruma, mas se estiver limpa a pessoa não arruma também. Então esse é o Brasil, não tem vantagem por causa disso, e hoje em dia tem muitas pessoas que vira ladrão por causa disso, pede serviço a pessoa não arruma e então a pessoa começa a roubar e tem muitas pessoas que hoje em dia é ladrão por causa dessas coisas, que tentou serviço e ninguém arrumou, aí começou a roubar. E depois os outros falam: não presta, não procurou um serviço. É porque não sabe da vida, do passado da pessoa. Sabe, se eu fosse um ladrão eu achava até bom. Ontem mesmo um cara me chamou para roubar um carro com ele, nós ia levar lá para o Paraguai. Só que eu falei não, não faço nada disso não, porque eu já estou com minha vida complicada. Minha vida já está tudo acabada e pra que vou fazer isso, acaba piorando mais minha vida. Vontade eu tenho muito, mas acontece que é o povo que não entende e não compreende a gente." (16 anos, masculino, sujeito 2, grupo IV)

A grande maioria da população dos jovens brasileiros não tem acesso à escola e nem ao mundo formal do trabalho. Como podemos então "olhar" para os jovens brasileiros como se existisse um único modelo de juventude?

As taxas de desemprego entre trabalhadores jovens atualmente têm-se elevado, dificultando o acesso ao mundo do trabalho até mesmo para aqueles jovens das classes mais favorecidas e com um bom nível de escolaridade.

Considerando o universo dos jovens entrevistados perceber-se que as diferenças entre eles são estabelecidas em grande parte pelas desigualdades de condições de vida que refletem e impõem diferenças em seu cotidiano, em suas representações e em seu mundo psíquico. Convém ressaltar porém, que essas diferenças não são distribuídas uniformemente, na

medida em que os valores dominantes na sociedade perpassam e são absorvidos pelos jovens das camadas menos favorecidas, produzindo uma aproximação nas representações sociais dos jovens, como se pode verificar em seus discursos por vezes contraditórios e mesclados, tanto pelos padrões de comportamento próprios de seu contexto, quanto pelos padrões vigentes das classes dominantes.

"É muita coisa o trabalho, eu ajudo na minha casa, ajudo outras pessoas, faço um bom desenvolvimento mental e adquiro moral. Gosto de cuidar do filho da minha patroa..." (17 anos, feminino, sujeito 15, grupo III)

"Acho que trabalho é honra. Acho bom trabalhar para não ficar parado em casa e para ajudar em casa..." (15 anos, masculino, sujeito 1, grupo II)

"É uma forma de ganhar dinheiro, sair, passear, aprender muitas coisas e conviver com pessoas, é uma alegria..." (17 anos, feminino, sujeito 7, grupo II)

Ao estabelecer os limites e diferenças entre os jovens através de suas representações, não se pode fazê-lo de uma forma mecânica e linear, é preciso considerar a acentuada influência que os meios de comunicação de massa exercem na definição do comportamento dos jovens em particular. Entretanto, "... apesar dos meios de comunicação de massa promoverem esta aproximação nas representações sociais dos 'jovens', não é possível uma identificação nessas representações; isto porque, a penetração dos conteúdos transmitidos será sempre mediada por elementos do próprio contexto de cada um, produzindo experiências psicológicas

diferenciadas, nas diversas camadas da sociedade.” (Clímaco, 1991, p. 78)

Essencialmente é na forma de inserção no mundo do trabalho e na posição ocupada pelos jovens de diferentes contextos que essas diferenças são marcadamente evidenciadas.

O significado do trabalho para os jovens assume formas e atribuições diferenciadas, atestando nessas diferenças as condições reais de vida, que refletem na interiorização psíquica e em seu cotidiano, as “marcas” dessa desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica realizada neste trabalho privilegia uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento do psiquismo humano. O referencial teórico possibilita, inicialmente, estabelecer uma crítica ao caráter idealista e a-histórico do trabalho, onde suas diferenças e contradições não se revelam, e compreender as origens do trabalho como um fardo, uma obrigação e um mal necessário, ou seja, a concepção de trabalho representado meramente como instrumento, e não como valor.

O trabalho como atividade eminentemente humana passa a ser compreendido na perspectiva sócio-histórica a partir de algumas premissas básicas, quais sejam: há relação direta do desenvolvimento do psiquismo humano com as leis do desenvolvimento sócio histórico; há um sistema de significações elaboradas historicamente, das quais o indivíduo se apropria subjetivamente; porém, essas formas de apropriação das aquisições humanas se dão de forma diferenciada, de acordo com as diferentes condições de vida.

Nessa perspectiva, o valor atribuído a uma atividade, do ponto de vista psicológico, se dá pela valorização. Irá depender da valorização dada ao tipo de atividade desenvolvida pelo indivíduo na sociedade, a sua posição frente ao valor atribuído ao trabalho. As diversas formas que o trabalho assume em nossa sociedade resultam em diferenças no desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Estas reflexões permitiram também discutir a problemática da juventude, considerando-a a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que pressupõe a não existência de uma única categoria de jovens, isto é, as circunstâncias concretas de vida impedem que se possa falar na constituição da figura "o jovem", de uma forma única e universal.

Para articular a realidade do trabalho com o cotidiano dos jovens, deve-se considerar que as diferenças nas condições objetivas de vida acarretam desigualdades, que se manifestam no nível de escolaridade, na "escolha" da profissão e nas oportunidades no "mercado" de trabalho. A "escolha" da profissão não se apresenta, para a maioria dos jovens, como um "conflito", na medida em que a questão fundamental é a busca da sobrevivência; entretanto ela continua sendo uma das justificativas para explicar o "sucesso" e o "fracasso" no trabalho, juntamente com a questão das "aptidões" que mascara a verdadeira causa das diferenças sociais.

A escola tem se constituído na forma de preparação dos jovens para a aceitação das condições nefastas do trabalho, favorecendo a sua "domesticação" ao enquadrar em seus "princípios" a ordem, a autoridade, a submissão, a burocracia e a impessoalidade como lemas. "De forma mais geral, pode-se afirmar que uma das tarefas principais da escola é a repressão do prazer e, em um sentido mais amplo, a repressão do desejo." (Enguita, 1989, p. 189) O papel desempenhado pela escola na "socialização do trabalho assalariado" ocorre acompanhado de conflitos e mediações.

Segundo Enguita (1989), a escola está modelada a partir da consideração de uma única forma de trabalho - o assalariado - enquanto há toda uma população chamada a desenvolver diferentes formas de atividade de trabalho. Ao se considerar apenas uma forma de trabalho como legítima, ignora-se e relega-se injustamente outras formas de atividade de trabalho à categoria de "não atividade".

Snyders (1988) assim se manifesta sobre a relação da escola com o trabalho:

"Certamente o trabalho escolar e o trabalho assalariado dos adultos possuem características comuns: todos os dois são obrigatórios, comportando uma parte de sacrifício dos desejos imediatos em vista de uma recompensa por vir, eles recorrem a uma remuneração externa a si próprios: de um lado salário, promoção; do outro boa nota, passagem para a série seguinte, etc..." (p. 214)

A maioria das atividades de trabalho exigem pouca qualificação e habilidade; portanto, não podemos colocar na relação direta entre escola e mercado de trabalho a causa das reservas existentes. A escola habilita o "corpo e a mente" dos jovens para a atividade do trabalho, mas os "expulsa" em muitas vezes, com um nível aquém do exigido para sua inserção no mundo do trabalho, confinando esses jovens a uma restrição nas "opções" ocupacionais.

Na análise das entrevistas realizadas foi possível perceber como se manifesta para os jovens o significado do

trabalho e como este se articula com outros aspectos do seu cotidiano.

Como já foram efetuadas conclusões parciais durante a análise dos dados das entrevistas, no quarto capítulo, retomaremos agora apenas alguns pontos básicos.

Para entender as dificuldades, as inquietações e contradições dos jovens que se manifestaram em suas representações acerca do trabalho, foi preciso recolocá-los em seu contexto cotidiano, quando então foi possível captar o que vivem e pensam sobre família, lazer, amizade, sexualidade, política, religião e principalmente sobre a escola.

Os jovens entrevistados representaram sua afetividade - família, amizade, lazer e sexualidade - revelando padrões e determinantes sociais específicos de seu contexto social. As diferenças nas representações ficaram evidenciadas mais nitidamente nas situações extremas, ou seja, os jovens que só estudam, têm famílias nucleares em sua maioria, e podem usufruir das mais variadas formas de lazer, enquanto que os jovens "excluídos" ou "marginalizados" são provenientes de ambientes familiares desestruturados ou nem sequer constituídos, e suas atividades de lazer são restritas ou quase inexistentes. Isto não elimina as contradições e diferenças existentes, intra-grupos, porque a subjetividade e a individualidade manifestam-se, revelando o indivíduo em sua totalidade. Se não se considerasse o individual, ter-se-ia sujeitos padronizados por grupos que se constituiriam em verdadeiros robôs. As condições objetivas de vida, como observado, no caso dos jovens "excluídos" ou

"marginalizados", determinam e interferem no seu "psiquismo", mas o sujeito "filtra" os valores, idéias e representações de modo diferente, o que favorece a marca da subjetividade.

Resguardadas as devidas diferenças algumas aproximações entre os dois grupos extremos ficaram evidenciadas; há em sua maioria um certo desconhecimento com relação à sexualidade, revelado nas contradições dos depoimentos, o que levou a opiniões que oscilaram entre uma total ignorância do assunto, constrangimento ou liberação total. Para os jovens, a amizade, compreendida nessa fase como a aproximação dos pares para o convívio social, é valorizada e se reveste de uma certa forma como uma "válvula de escape" para os seus conflitos. Ainda que as diferenças na constituição familiar dos jovens seja acentuada, todos eles reconhecem na família a fonte principal para suprir suas necessidades afetivas.

As representações sobre a vida política, foi uma temática à qual nenhum jovem ficou indiferente. De uma forma confusa, com opiniões mais ou menos enfáticas, todos porém se manifestaram. Alguns mostrando-se "sonhadores" e "esperançosos", e a grande maioria "desencantados" com a categoria dos políticos e com a situação política e econômica do país.

Quanto ao aspecto da espiritualidade, que poderia revelar uma certa forma de refúgio para as dificuldades encontradas pelos jovens, a maioria demonstrou crença em Deus, embora, não pratiquem nenhuma religião.

Todos os jovens atribuem à escola uma acentuada importância, embora a representem de diversas formas. Nas

representações entre-grupos pudemos perceber o peso e o significado diferente da atribuição de importância dada à escola. Enquanto para os jovens que só estudam a escola representa importância apenas na medida direta em que os preparará para o ingresso na universidade, para os jovens que estudam e trabalham a escola assume a forma principal de possibilitar a melhoria no emprego; para aqueles que só trabalham, a maioria manifestou o desejo de voltar a estudar, reconhecendo o estudo como uma forma de "ser alguém na vida", embora achem muito difícil conciliar escola e trabalho; e, finalmente, para os "excluídos" e "marginalizados", a escola é representada como a maneira de conseguir emprego, qualquer que seja; a maioria, por ter um nível baixo de escolaridade, percebe essa defasagem, parecendo não mais depositar na escola a esperança para conseguir mudar sua situação. O que esperam da escola é apenas aprender a ler e escrever para a garantia da sobrevivência básica.

Definindo o lugar que determinados jovens ocupam em relação aos demais, foi possível pelos seus depoimentos, revelar o espaço por eles ocupados socialmente.

A atividade comumente designada como "trabalho" assume diversos significados neste estudo, do mesmo modo que no curso da história.

Das várias análises registradas, fica evidente que o significado do trabalho para a maioria dos jovens assume uma conotação de Dever/Necessidade. O trabalho aparece como um instrumento para a sobrevivência e para o sustento, e superando a visão positiva de trabalho, como valor para a realização pessoal.

Esta revelação, como vimos nas análises, fica mais acentuada no quarto grupo, constituído pelos jovens "excluídos" e "marginalizados", evidenciando as diferenças.

O trabalho deixou de ser um valor central, e passou a ser cada vez mais contemplado por seus aspectos instrumentais, como meio para conseguir outras coisas, ressaltando, porém, que o trabalho não se constitui num fim em si mesmo, mas se caracteriza como instrumental, na medida em que tem servido unicamente para garantir a sobrevivência e ficando escamoteadas suas características expressivas de realização, autonomia, criatividade e busca de liberdade.

Não se pode dizer que há uma homogeneidade de ideologia juvenil acerca do significado do trabalho; o que se percebe é que nas opiniões dos jovens de um modo geral, há muito mais uma aproximação com o desencanto dos adultos frente ao trabalho do que com uma perspectiva arrebatadora da juventude.

Os jovens não rechaçam o trabalho, de um modo geral, mas se mostram muito realistas. O trabalho apresenta, para os jovens, uma valorização instrumental em oposição aos valores mais tradicionais, o que talvez possa significar, além da preocupação com a sobrevivência, especialmente em nossos dias, uma busca de sentido em outros campos.

Dos jovens entrevistados, os operários, desempregados e domésticas atribuíram ao trabalho um significado de Dever/Necessidade com uma maior incidência, proporcionalmente às demais atividades. Os jovens desempregados tendem a experimentar a vida de modo mais depressivo que os outros jovens, pois a falta

de atividade afeta a auto-imagem, a auto-estima e o sentido da própria identidade pessoal e social. Não estar empregado para os jovens da categoria "excluídos" e "marginalizados" pode afetá-los psicologicamente através do sentimento de rejeição pela sociedade.

Os jovens que estudam e trabalham foram os que concentraram o maior número de opiniões numa visão Idealista de trabalho, parecendo indicar uma crença de que o trabalho possa assumir conotações de realização pessoal através de um melhor nível de escolaridade.

Mesmo o grupo dos jovens que só estudam não apresentam uma visão de trabalho muito diferenciada dos demais grupos, manifestando desconhecimento, insegurança e conflitos ao representarem a definição acerca do trabalho e de seu projeto profissional.

Dos jovens que representam trabalho como Dever/Necessidade a maioria provém, proporcionalmente, de lares em que há a ausência da figura paterna, seja por separação ou falecimento. A maioria dos jovens que representam trabalho como Dever/Necessidade são do sexo masculino, o que parece indicar uma conotação cultural do homem como o provedor do lar.

Na análise efetuada no capítulo IV, percebe-se as semelhanças e diferenças intra e entre-grupos, evidenciadas pelos jovens, acerca do significado atribuído ao trabalho, descritas detalhadamente.

Tendo em vista o objetivo que norteou a execução deste trabalho, conclui-se que não existe uma única categoria de

jovens; há, sim, jovens com condições objetivas de vida diferentes, refletindo essas diferenças em seu psiquismo. As diferenças e semelhanças ficaram evidenciadas quando foi confrontado o seu cotidiano e apresentado o significado que o trabalho assume para os jovens. Não se pode dizer que os jovens entrevistados possuem uma concepção homogênea de trabalho; ao contrário, as diferenças, em número muito mais significativo e relevante que as semelhanças parecem indicar que as condições objetivas de vida - no cotidiano, na família e na escola - manifestam diferenças no significado que os jovens atribuem ao trabalho, e que se refletem de maneira diferente no seu desenvolvimento enquanto totalidade concreta.

A análise psicossocial do significado da atividade humana para os jovens entrevistados assume um caráter psicológico, social e histórico, que se revelou nas representações dos indivíduos concretos de forma diferente, como diferentes são suas condições objetivas de vida.

O encaminhamento deste estudo poderia ter tomado outras direções frente à problemática que o orientou; outras articulações também poderiam ter sido feitas, mas o limite de uma produção acadêmica se impõe, justificado pelos espaços e aberturas para outros estudos, que ela proporciona.

Os resultados evidenciados revelaram as diferenças e semelhanças entre os jovens em seu cotidiano e, principalmente, no significado atribuído ao trabalho. Isto não significa atestar e dar continuidade e aceitação à "pobreza", e sim abrir espaços para a crença numa escola que tenha como princípio o trabalho, e

que garanta, efetivamente, a todos os jovens, oportunidades de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. É claro que essa escola deve fazer parte de um projeto político mais amplo, em que haja efetivamente uma garantia* de acesso à escola e, dos direitos a uma vida digna a todos os cidadãos.

As "falas" dos jovens denotam a insuficiência de um modelo único e abstrato com que a Psicologia vem estudando a adolescência. Deve-se, a partir da consideração do movimento da consciência humana, construir uma nova imagem da adolescência.

Acredito que este trabalho aponta contribuições para os cursos de formação de professores, principalmente, para as disciplinas de Psicologia Educacional e Orientação Vocacional, e, também, para discussão sobre educação e trabalho, na medida em que resgata, através das "falas" dos jovens, a representação dos próprios personagens dessa discussão.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. et alii. **Adolescência**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1980.
- ADAMO, Fábio. O problema da juventude não é a juventude, mas os fenômenos políticos, econômicos e sociais que a condicionaram. In: **Juventude, trabalho, saúde e educação**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.
- AJURRIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. São Paulo, Masson do Brasil, 1990.
- ALBORNÓZ, Suzana. **O que é trabalho**. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- ALVES, Rubem. **O que é religião**. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 5ª ed. rev. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- ARROYO, Miguel G. Sociedade, trabalho e escola do 2º grau. São Paulo. **Seminário de Ensino de 2º grau - Perspectivas**. Anais - São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARAN, P. **Marxismo y psicoanálisis**. Buenos Aires, Jorge Alvarenga Editor, 1963.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo, Harper & Row, 1977.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BERNARD, Michel. A psicologia. In: CHATELET, François. **Filosofia das Ciências Sociais - de 1860 aos nossos dias**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 8 Vols. (Coleção História da Filosofia) v. 7, Cap. I.

- BLEGER, José. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- BOCK, Ana Maria et alii. **Psicologias - uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo, Saraiva, 1988.
- BOHOSLAUSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional - a estratégia clínica**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- BONAZZI, Marisa e ECO, Umberto. **Metiras que parecem verdades**. São Paulo, Summus, 1980.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BROWN, Ann L.; FERRARA, Roberta A. **Diagnosing zones of proximal development**. mimeo.
- BYINTON, Carlos. **Adolescência e transformação social**. Trabalho apresentado no IV Fórum para estudo da infância e da adolescência. Salvador, Bahia, Jan. 1977. mimeo.
- CALLARI-GALLI, Matilde. **Per una lettura antropologica dell'adolescenza**. In: **L'Adolescente come paziente**. SENISE, Tommaso. Milão, Franco Angeli, 1989.
- CAMPELLO, André. **Psicologia: abstração e realidade**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- CARTA Encíclica de João Paulo II sobre o trabalho humano no 90º aniversário da Rerum Novarum. São Paulo, Paulinas, 1991.
- CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CENTRO Latino Americano sobre Juventude. Programa de Cooperación Iberoamericana en temas de juventud. **Bibliografía sobre la juventud brasileña**. Montevideo, Ago. 1987.
- CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual - essa nossa (des)conhecida**. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CLÍMACO, Adélia Araújo. **Repensando as concepções de adolescência**. São Paulo, Tese de Mestrado, PUC, 1991.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. 6ª Região. **Psicologia no ensino de 2º grau - uma proposta emancipadora**. São Paulo, Edicon, 1986.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

- DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (76): 65-70, fev. 1991.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- DEMO, Pedro. **Estatuto da criança e do adolescente - tentativa de análise introdutória crítica**. Brasília, jul. 1990. (mimeo)
- DIÁRIO de Pernambuco. Astrólogos revelam que o prazer de trabalhar está escrito nas estrelas. **Viver**, 27.05.91.
- DIAZ, Jaime Samudio. Definición y perspectiva de una orientación materialista dialéctica en Psicología. **Revista Cubana de Psicología**, vol. V, (1): 29-34, 1988.
- DIAZ, Maria del Carmen Vieira-Montes de Oca. Algunas consideraciones sobre el desarrollo histórico del aprendizaje laboral. **Revista Cubana de Psicología**, vol. IV (1): 3-11, 1987.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1988.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1985.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. Instituição, educação e trabalho: elementos para uma dialética de transformação social. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília (1): 28-32, 1990.
- ENDERLE, Carmen. **Psicologia da adolescência - uma abordagem pluridimensional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. La economía y el discurso sobre la educación. **Educação x Sociedade**, Campinas, p. 27-43, Dez. 1989.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- ESTATUTO da Criança e do Adolescente. **Diário oficial da União**, 16.07.90.
- FEINBERG, Mortimer R. **Psicologia para Administradores**. São Paulo, Ibrex, 1975.
- FERREIRA, Berta Weil. Psicologia soviética ou sulamericana? - A adolescência em questão. **Boletim da ABPP** Ano 9, nº 16, São Paulo, Dez. 1988.

- FERREIRA, Rosa M. Fischer. **Meninos de Rua: valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo.** São Paulo, C.I.P. - CEDEC, 1979.
- FERREIRA, Sérgio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- FERRETI, Celso João. **Orientação profissional no ensino de 2º grau.** São Paulo, Seminário de Ensino de 2º Grau - Perspectivas, USP, 1988.
- FIGUEIRA, Sérvulo A. **Uma nova família?** Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- FINI, Lucila Diehl C. **A situacionalidade da Psicologia Educacional. Adolescência nos cursos de licenciatura da Unicamp.** São Paulo, Tese de doutorado, PUC, 1987.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. **Mediação e particularidade - conceitos fundamentais no estudo da relação trabalho e educação.** XIV Reunião Anual da ANPED. São Paulo, Set. 1991.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Possibilidades do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (68): 29-37, Fev. 1989.
- _____. Para onde vai a Psicologia da Educação? **Educ. Cad. Psic. Ed.**, São Paulo, PUC, (9): 3-26, Maio 1988.
- _____. A indefinição do 2º grau e o ensino da Psicologia. **Revista da ANDE**, São Paulo, 5, (10): 53-57, 1986.
- _____. Democratização? Profissionalização? ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (47): 18-31, Nov. 1983.
- FRANCO, Maria Laura P. B.; ZIBAS, Dagmar. Educação-Produção: as distorções do sistema. **Educação e Sociedade**, Campinas, (29): 100-121, Jul. 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (Re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista.** São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. **Revista da ANDE**. Ano 8, (14): 33-44, 1989.
- FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem.** 8ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- GALPERIN, P. Ia. **Introducción a la Psicología.** Havana, Pueblo y Educación, s. d.

- GOMES, C. M. **Trabalho e conhecimento humano: dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo, Cortez, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- _____. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis, Vozes, 1983.
- GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação. Fundamentos teóricos e contribuições à prática pedagógica.** Petrópolis, Vozes, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização, 1982.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica - cartografias do desejo.** Petrópolis, Vozes, 1986.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- _____. **Para mudar a vida.** São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. **Sociologia de la vida cotidiana.** 2ª ed. Barcelona, Península, 1987.
- HIEBSCH, Hans; VORWERG, Manfred. **Introdução à Psicologia Social Marxista.** Portugal (Amadora), Novo Curso, 1980.
- KARTCHEVSKY, Andrée et alii. **O sexo do trabalho.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- KRAMER, Sônia; HORTA, José Severio Baía. **A idéia de infância na pedagogia contemporânea.** Em **Aberto**, Brasília, INEP.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.
- _____. **O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante. Bimestre revista do 2º grau.** Brasília, MEC/INEP/CENAFOR, (1):16-20, Out. 1986.
- _____. **Educação e trabalho no Brasil - o estado da questão.** Brasília, INEP, 1987.
- _____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo, Cortez, 1988.
- _____. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo, Cortez, 1989.

- LANE, Sílvia E. Maurer. Uma redifinição da Psicologia Social. **Educação e Sociedade**. Campinas, (6): 96-103, Jun. 1980.
- _____. **O que é Psicologia Social**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- LANE, Sílvia E. Maurer & SAWAIA, Bader B. **Psicologia: Ciência ou Política?** São Paulo, Educ, 1988.
- LANE, Sílvia E. Maurer & CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social. O homem em movimento**. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- LAPA, Constância Nely S. **A relação trabalho/educação - a prática pedagógica do professor de 2º grau**. Recife, Dissertação de Mestrado, UFPE, 1991.
- LAPA, Constância Nely S. et alii. **O ensino de 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas - o Estado de Pernambuco**. Recife, UFPE, 1989.
- LE NY, Jean François. **Psicologia y materialismo dialectico**. Argentina, Granica, 1974.
- LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, Cortez - ANDE, 1990.
- LEÃO XIII. **Rerum Novarum - Carta Encíclica sobre a condição dos operários**. São Paulo, Loyola, 1991.
- LEITE, Sérgio A. Silva. O ensino da psicologia no 2º grau. **Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, Ano 6 (1): 9-12, 1986.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.
- _____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Ciencias del Hombre, 1978.
- LOSCOCO, Karyn A.; KALLEBERG, Arne L. Age and the meaning of work in the United States and Japan. **Social Forces**. Vol. 67: 2 - Dec. 1988, p. 337-356. The University of North Carolina Press.
- LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- _____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

- LUNA, Sérgio V. A elaboração de revisões de literatura: notas de aula. *Educ. Cad. Psic. Ed.*, nº 6: p. 42-59, Ago. 1986.
- LURIA, A. R. *Curso de Psicologia geral*. Rio de Janeiro, Civilização, 1979. 4 vol.
- _____. *Pensamento e Linguagem - as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo, Icone, 1990.
- LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY et alii. *Psicologia e pedagogia I. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
- MANFREDI, Silvia. *O movimento sindical e a formação do trabalhador em nível de 2º grau*. Seminário de Ensino de 2º grau - Perspectivas, USP, 1988.
- MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia*. São Paulo, Moraes, 1989.
- MARX, Karl. Trabalho, juventude e educação politécnica. In: *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- MEDEIROS, Lígia de. A criança da favela e sua visão de mundo. Uma contribuição para o repensar da escola. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, (5):3-9, Jul. 1987.
- MERANI, Alberto. *Psicologia Infantil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- _____. *História crítica de la Psicologia. De la Antigüidad griega a nuestros días*. Barcelona, Grijalbo, 1976.
- _____. *Psicologia e Alienação*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. *Psicologia do Desenvolvimento: a construção do homem como ser individual*. 1987. mimeo.
- MONTEIRO, Tânia Maria G. e S. *Passagem e juventude: um estudo de rituais femininos em camadas de baixa renda*. Recife, Dissertação de Mestrado, UFPE, 1988.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. *O ensino da Psicologia da Educação nas licenciaturas no estado de Goiás*. Campinas, Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1987.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

- MOURA E SILVA, Luisa Maria Nunes de. **Fábricas da Esperança - Ideologia e representações sociais do desenvolvimento no Nordeste**. Recife, Dissertação de Mestrado, UFPE, 1978.
- MOW International Research Team. **The meaning of working**. London, Academic Press, 1987.
- MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo, Harbra, 1977.
- MUUSS, Rolf. **Teorias da adolescência**. 5ª ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1976.
- NAVILLE, Pierre. **Teoria da Orientação Profissional**. Lisboa, Stampa, 1975.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Sujeito e cotidiano - um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro, Campus, 1987.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. **As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo, Moraes, 1981.
- NOSELLA, Paolo. **O ensino de 2º grau: princípios e propostas**. XIV Reunião Anual ANPED. São Paulo, Set. 1991.
- OLIVEIRA, Juracy Galvão. **O menor abandonado: quem é esse?** São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1991.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1988.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Crise de identidade no adolescente contemporâneo**. In: **Temas do VII congresso da ABENEP: a criança e o adolescente da década de 80**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
- PAGÉS, Max et alii. **O poder das organizações. A dominação das multinacionais sobre os indivíduos**. São Paulo, Atlas, 1987.
- PAGÉS, Max. **O trabalho amoroso: elogio da incerteza**. Lisboa, Vega, s.d.
- PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. IEI/UFRJ, 1989.
- PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social numa perspectiva interacionista**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1989.
- PAPALIA, D. & OLDS, S. **O mundo da criança**. São Paulo, McGraw-Hill, 1981.

- PARRA, Nélío. **O adolescente segundo Piaget**. São Paulo, Pioneira, 1983.
- PASCHOAL, Nícia. **O discurso do adolescente - um enfoque fenomenológico-hermenêutico**. São Paulo, Tese de Doutorado, PUC, 1985.
- PASSETTI, Edson. **O que é menor**. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia. Uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- _____. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981.
- _____. **A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Tese de Livre Docência, USP, 1987.
- PICANÇO, Iracy Silva. **Trabalho e Educação: um desafio comprometido**. XIII Reunião Anual ANPED. Belo Horizonte, UFMG, 15 a 19.10.90.
- PESQUISA Gallup. **Importância do equipamento público escolar**. São Paulo, Ago. 88. (mimeo)
- PETROVSKY, A. (org.) **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- POLITZER, Georges. **Crítica dos fundamentos da Psicologia I**. 2ª ed. Lisboa, Editorial Presença, 1976.
- PRIEUR, Nicole. **Adolescentes/Pais - Diálogo de surdos?** Lisboa, Dom Quixote, 1983.
- PUTTINI, E. F.; PASSOS, Laurizete F.; MACHADO DA COSTA, Maria Cristina; URT, Sônia da Cunha. **Psicodrama na Educação**. Ijuí, Unijuí, 1991.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983.
- RAGÓ, Luzia; MOREIRA, Eduardo F.P. **O que é taylorismo**. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- RAMA, Germán W. **La situación de la juventud y los problemas de la inserción en la sociedad**. Cuarto Seminario: Educación y políticas públicas. Santiago do Chile, 24-27 de octubre de 1988. (mimeo)
- RETRATO do Brasil. São Paulo, Política Editora de livros, jornais e revistas, 1985.

- REVISTA Carícia. dez. 1990.
- REVISTA Cláudia. Como o trabalho afeta sua saúde, sua família, sua vida. Mar. 1991, p. 72-77.
- REVISTA Querida. Nov/Dez. 1990 - maio 1991.
- REVISTA Veja. Em paz e com amor - 31.10.90. p. 68-79.
- _____. Em nome da lei, certo? 08.05.91. p. 56-58.
- _____. Infância de raiva, dor e sangue. 29.05.91. p. 34-43.
- _____. A vida, segundo eles. 13.11.91. p. 66-67.
- _____. A máquina que cospe crianças. 20.11.91 p. 46-58.
- _____. O uivo da periferia. 20.11.91. p. 66-69.
- RIVIÉRE, Angel. **La Psicología de Vygotski**. Madri, Visor, 1985.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa, Editorial Estampa, 1972. 7 vol.
- RUIZ, Gloria Martinez. **La edad escolar como período del desarrollo ontogenético**. Cuba, Facultad de Psicología, Universidad de la Havana. (mimeo) s.d.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1983.
- _____. **Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola**. São Paulo, Seminário de Ensino de 2º grau - Perspectivas, USP, 1988.
- _____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, Ministério da Saúde/Fundação Osvaldo Cruz, 1989.
- SCHUHLY, Franz Günther. **Marginalidade**. Rio de Janeiro, Agir - PUC, 1981.
- SECRETARIA de Educação de Pernambuco. **"O que dá pra rir dá pra chorar" - trabalho e ensino nos livros didáticos** - JUREMA, Ana V. A. Recife, 1989.
- SEGNINI, Lilliana. **A liturgia do poder - trabalho e disciplina**. São Paulo, Educ, 1988.
- SERRA, C. Dr. Diego J. González. **La Motivación. Una orientación para su estudio**. Havana, Editorial Científico-Técnico, 1982.
- SÉVE, Lucien. **Marxismo e Teorias da Personalidade**. Lisboa, Livros Horizontes, Vols. 1, 2 e 3.

- SIGUÁN, Miguel (coord.). **Actualidad de Lev S. Vigotski.** Barcelona, Anthropos, 1987.
- SIMSON, Olga de Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo, Vértice, 1988.
- SINGER, Paul. **Sociedade, trabalho e escola de 2º grau.** São Paulo, Seminário de Ensino de 2º grau - Perspectivas, USP, 1988.
- SISTO, Fermino Fernandes. **Sobre a necessidade de contribuições para a compreensão da adolescência.** In: Psicologia no ensino de 2º grau - uma proposta emancipadora. CRP - 6ª região, São Paulo, Edicon, 1986.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na Escola.** São Paulo, Manole, 1988.
- _____. **Não é fácil amar os nossos filhos.** Lisboa, Dom Quixote, 1984.
- SOAREZ OJEDA, E. N. et alii. **Adolescencia y juventud: aspectos demográficos y epidemiológicos.** In: La salud del adolescente y el joven en las Américas - Publicación Científica, nº 489 - Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud - Washington, 1985.
- SOUZA, Ronald Amorim e (coord), e outros. **Trabalho e cidadania.** Salvador, UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- SPINDEL, Cheywa R. **Crianças e adolescentes no mercado de trabalho.** São Paulo, Brasiliense, 1978.
- SUAREZ, Mayda Alvarez. **El sentido de la vida como expresión de la motivación superior humana. Su estudio en un grupo de jóvenes cubanos.** *Revista Cubana de Psicología*, Vol. V, (1):35-49, 1988.
- TALÍZINA, N. **Psicología de la enseñanza.** Moscou, Progreso, 1988.
- TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea.** Lisboa, Edições Afrontamento, 1987. 2 vol.
- ULHOA, Maria José. **Características do comportamento do adolescente brasileiro.** Petrópolis, Vozes, 1974.
- UNICEF. **Situação mundial da infância.** Brasília, Unicef, 1991.
- URT, Sonia da Cunha. **Psicologia na Educação: do real ao possível.** São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1989.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa, Vega, 1979.

- _____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Persona, 1983.
- WEIL, Pierre. **Relações humanas na família e no trabalho.** 29ª ed., Petrópolis, Vozes, 1975.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 5ª ed., São Paulo, Pioneira, 1987.
- WERTSCH, James V. **La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine.** Northwestern University, (mimeo).
- _____. **The role of semiosis in L. S. Vigotsky's theory of human cognition.** Northwestern University, (mimeo).
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- VALLE, Edênio. **Psico-sociologia e educação da juventude.** São Paulo, Instituto da Família, 1986.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VICENTINI, Maria Inês Fini; ASSIS, Múcio Camargo. **Terminalidade geral e continuidade de estudos de 2º grau: expectativas congruentes? Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (45): 29-42, maio, 1983.**
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- VIOLANTE, Maria Lúcia V. **O dilema do decente malandro.** São Paulo, Cortez, 1985.
- VITIELLO, Nelson et alii. **Adolescência hoje.** Comissão Nacional de Estudos sobre a Adolescência. São Paulo, Editora Roca, 1988.
- YAROSCHEVSKI, M. G. **História de la psicología.** Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1985.

ANEXOS

ANEXO I**- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS -**

A Entrevista Semi-Estruturada possui um roteiro, mas vai além de um questionário. Após um "rapport" o sujeito é informado da finalidade do estudo e também da garantia de anonimato da entrevista.

Pede-se autorização para gravar a entrevista, dizendo ser esta a forma mais efetiva de coleta dos dados.

Os dados pessoais são perguntados e dá-se início a entrevista propriamente dita, solicitando que o entrevistado "fale sobre sua vida, o seu cotidiano"; "quero saber um pouco sobre você, o que você pensa e vive".

Roteiro**I. Identificação**

Idade -

Estado civil -

Nome dos pais/idade/profissão -

Nº de irmãos -

Endereço -

Escolaridade -

Trabalho -

II. Representações sobre: (O que pensa e sente sobre)

A - Família: - O que é família para você?

- Fale sobre sua família.

B - Escola: - O que é escola para você?

- Trajetória escolar.

- Carreira a seguir.

C - Trabalho: - O que é trabalho para você?

- Trajetória ocupacional.

- Relação trabalho x escola.

- Projetos futuros.

D - Vida Afetiva: - Amizade.

- Namoro.

E - Sexualidade.

F - Religião.

G - Política.

H - Lazer.

III. Concepção acerca do que considera "Ser Jovem".**IV. Outras Considerações.**

ANEXO II

DEPOIMENTOS / TRECHOS DE ENTREVISTAS

SUJEITO 101 - GRUPO 1. (Só estuda)

Idade: 17 anos.

Sexo: Feminino.

Escolaridade: 3ª série - 2º grau - Escola particular.

- Trechos do Depoimento -

"Eu acho que escola é o primeiro contato que a gente tem com o mundo, é o lugar onde a gente começa a aprender um pouco mais que na família. Eu escolhi fazer o colegial porque ele dá base para todos os campos de profissão, principalmente para o que eu quero fazer: Administração de Empresas. Não gosto na escola do modo que os professores explicam, não dá vontade de estudar.

Acho que trabalho é bom, torna as pessoas mais responsáveis, só que estudar e trabalhar não dá, fica pesado. Pretendo trabalhar no que eu gosto, não no que dá mais dinheiro, para poder desempenhar bem.

Quando não estou estudando, visito minhas amigas, saio. À noite não saio porque minha mãe não gosta que eu saia à noite,

então as amigas vem em casa ou eu vou na casa delas. Gosto de jogar voley, bozó.

Com as amigas o relacionamento é muito bom, a gente se entende, troca idéias, nas horas boas e ruins. Tenho amigas verdadeiras.

Família para mim seria os pais conversarem e dar conselhos e deixassem a gente viver a vida do modo da gente, aconselhando, mas não prendendo, não querendo que saia, dando opiniões sobre as amigas, tem que deixar a gente quebrar a cara. Família é ter confiança. Minha mãe é muito briguenta, o meu pai é bonzinho até. Brigo muito com meu irmão, ele é muito mimado porque é o caçula.

Política eu não entendo nada porque eu não gosto, não me interessa o assunto e porque está ruim. A economia do Brasil está mal, está mal administrada. Os políticos em vez de melhorar a situação, estão piorando. Tudo que vem deles não dá melhoras para o Brasil, só piora.

Sou católica porque eu gosto, mas não é sempre que vou à igreja, mas eu acho que não é indo na igreja que você prova que é católica, é você exercitando no dia-a-dia.

Nos dias de hoje todo mundo fala que sexo é normal, mas para mim acho que não é certo sexo antes de casar. Meus pais são meio de antigamente, eles acham que tem que ser tudo certinho, honrar branco, eu não concordo plenamente com isso, mas nem por isso eu vou fazer.

Ser jovem é saber compreender os outros, é ser legal que eu sou legal também".

SUJEITO 104 - GRUPO 1 - (Só estuda)

Idade: 16 anos.

Sexo: masculino.

Escolaridade: 3ª série/2º grau - Escola particular.

- Trechos do Depoimento -

"Escola é o lugar onde a gente aprende a conviver com as pessoas. É o lugar onde se adquire conhecimento e ajuda a integrar à sociedade. O que eu mais gosto na escola é das mulheres e dos colegas. Gosto também dos professores e das práticas desportivas, é importante para o desenvolvimento da mente e do corpo. Acho na escola tudo muito teórico. Quero fazer Odontologia.

Trabalho é desenvolver funções diversas. É a luta pela sobrevivência. É uma forma de ganhar dinheiro, mas também uma satisfação pessoal, porque a fonte de tudo é o trabalho.

O relacionamento com minha família é bem aberto, procuro seguir os conselhos dos meus pais, apesar deles terem opiniões contrárias às minhas. Converso quase tudo com eles, menos sobre sexo.

O relacionamento com meus amigos é o melhor possível. Fala-se de diversas coisas: sobre mulher, escola...

Eu acho normal a questão da sexualidade. Sou totalmente a favor da liberdade sexual. Acho que o sexo é necessário para o ser humano. Transo por vontade, pelo instinto. Não uso

preservativos porque acho que não precisa, quem transa tem que ter consciência e isso é liberdade sexual. Transo de duas em duas semanas, mas me masturbo umas três vezes por semana.

Gosto de jogar bola e paquerar.

Os políticos não tem interesse pelo país. Para mudar tinha que mudar todos os representantes do país, e pôr outros com novas idéias, a fim de trabalhar mesmo. O país está um caos total, educação, cultura e economia.

Sou católico, nunca parei para refletir sobre religião, só sei que é importante para mim ter uma igreja.

Para mim jovem é uma fase de transição, é a fase da escolha, tudo é nesta fase. Temos que tomar muitas decisões".

SUJEITO 2.05 - GRUPO 2 (Estuda e Trabalha)

Idade: 18 anos.

Sexo: masculino.

Escolaridade: 12ª série/Contabilidade - Escola pública.

Trabalho: Contínuo/Hospital Universitário.

- Trechos do depoimento -

"Escola é o melhor local da gente aprender coisas novas, conhecer pessoas. Eu queria fazer o científico, mas por falta de vagas na escola pública, e dinheiro para a escola particular, tive que fazer o contador.

O trabalho é muito importante em nossas vidas, nós aprendemos muito com ele e ganhamos experiências. O trabalho me atrapalha um pouco na escola, mas acho que trabalhar é muito bom, pois só aumenta nossos conhecimentos. Estou estudando, mas ainda não tenho uma profissão escolhida, mas uma coisa eu sei - nunca farei enfermagem.

Tenho muitos amigos na escola e no serviço, gosto de sair e me divertir com eles, nunca brigo com eles e converso com eles. Gosto de ouvir música, jogar bola e pescar.

Não tenho pai, ele morreu quando eu era bem novinho, sinto a falta de um pai. Quando estou com algum problema falo sempre com minha mãe que é minha melhor amiga.

Papo-bravo os políticos, só pensam neles e fazer dinheiro. Acho que temos que ter paciência, pois as coisas tem que melhorar no país.

Sou católico, gosto muito de ir na igreja para refletir, é um lugar onde busco força para continuar lutando.

Não estou pensando muito em sexo, sei que é importante. Não concordo com sexo na televisão, é muito ruim pois torna o sexo violento.

Jovem para mim é um estado de espírito. Uma fase decisiva onde não podemos cometer erros, pois estes erros podem vir a nos prejudicar no futuro."

SUJEITO 2.06 - GRUPO 2 (Estuda e Trabalha)

Idade: 15 anos.

Sexo: feminino.

Escolaridade: 12 série/2º grau - Escola particular.

Trabalho: Secretária de uma Academia.

- Trechos do Depoimento -

"Escola é o lugar onde temos a oportunidade de aprendermos muitas coisas que somente a vida não conseguiria ensinar. Pretendo fazer medicina, mas não sei se vou ter condições para estudar e nem depois para ter um consultório para trabalhar.

Trabalho é adquirir independência, ter o que é seu, sem precisar depender de alguém. Gosto no meu trabalho de estar sempre em contato com novas pessoas.

Eu só saio para conversar com meus amigos, não faço esportes porque não tenho tempo.

Meus pais muitas vezes não me entendem, querem que eu faça o que eles querem, não me deixam sair porque quero voltar tarde e querem saber onde vou e com quem. Outra vez são liberais, outra prendem. Apesar disso sempre estão me ajudando.

Não tenho muito tempo para conversar com meus colegas, mas o tempo que tenho tento não brigar.

Os políticos são tudo ladrão. Muitos até tem intenção de ajudar o povo, mas depois só querem se encher de dinheiro. No Brasil tem muita marginalização, só tem pessoas ricas ou pobres.

Não pratico nenhuma religião, é ter em fé em Deus.

Não tenho experiência sexual, mas acho natural, o valor da virgindade depende da pessoa que você se relaciona. Não importa a idade, a pessoa tem que ter certeza que não vai se arrepender mais tarde.

Jovem é um motivo de luta, querer ser de maior e ter responsabilidade, é alguém cheio de vida e sonhos”.

SUJEITO 3.03 - GRUPO 3 (Só trabalha)

Idade: 16 anos.

Sexo: feminino.

Escolaridade: 10 magistério.

Trabalho: Babá.

- Trechos do Depoimento -

“Escola é onde você aprende coisas novas. Eu gostava das pessoas da escola e das professoras. Parei de estudar por causa da minha vida financeira. Pretendo terminar o 2º grau e fazer uma faculdade.

Trabalho é o meio de sobrevivência, é com esse trabalho que eu consigo todos os meus sonhos. Gosto mais é das amizades no meu trabalho.

Na minha família as vezes tem brigas, mas mesmo assim a gente tenta conversar. O ideal seria não ter brigas.

Eu converso com meus amigos, me abro e faço perguntas.

A questão de sexo está muito avançada hoje em dia. Acho que tem que ter muita responsabilidade para assumir o que faz. Eu nunca transei e acho que só é para fazer depois de casar.

Gosto de escutar música, ler romances e mexer com plantas.

Eu não gosto muito de falar de política, a situação está péssima, cada vez mais as pessoas estão deixando de comer. A culpa é do governo.

Sou católica e acho que religião é a maneira de estar perto de Deus, aliviar a dor.

Jovem é a fase do descobrimento e o futuro do país."

SUJEITO 3.05 - GRUPO 5 (Só trabalha)

Idade: 17 anos.

Sexo: masculino.

Escolaridade: 3ª série/1º grau.

Trabalho: Trabalha numa gráfica.

- Trechos do Depoimento -

"A escola ensina o cara nunca ficar parado e nunca perder a vontade de trabalhar. Fiz a 3ª série, mas pretendo fazer até o 3º grau - medicina.

O trabalho ajuda muito as pessoas que as vezes está com necessidade. Meu trabalho é bom, gosto de empacotar livros, mas falta melhorar a bagunça do banheiro. Gostaria de montar uma gráfica.

Meu pai é falecido, com minha mãe eu discuto de vez em quando, porque ela fica falando muito e fica brava quando chego tarde. Não tenho quase tempo de conversar com minha família porque trabalho.

Só ando com três amigos, não gosto de brincadeiras bobas.

Acho que precisamos ter orientação sobre sexo, ele tem que ser orientado.

Leio jornal, jogo ping-pong e vejo TV.

A política é uma falsidade, os políticos prometem as coisas e não fazem, eles tem que acabar com essas ruas que tem buraco e acabar com a falência que está o país.

Sou católico e acho que a religião tira aqueles que estão no mau caminho, bebendo, roubando, fumando.

Ser jovem é a pessoa saber aproveitar a juventude, não roubar, não matar ou procurar confusão, tem que ter sempre um bom comportamento."

SUJEITO 4.04 - GRUPO 4 (Excluídos Marginalizados)

Idade: 14 anos.

Sexo: feminino.

Nível de Escolaridade: 2ª série/1º grau.

Trabalho: CEAPH (Centro de Promoção Humana) - Aprendiz de Artesão
- remunerado.

- Trechos do Depoimento -

"Fiz até a 2ª série. Quero voltar a estudar, mas ainda não deu. Sei ler e escrever, e toda noite tento fazer aquela conta de vezes de 3 e 4. Eu leio gibi para desenvolver mais a minha cabeça. Escola é um centro de educação, de aprendizagem, que ensina, onde tem um professor que ensina as crianças.

Estou trabalhando no CEAPH e quando chega no fim do mês eu recebo, então para mim trabalho é isso. É uma pessoa que se esforça em alguma coisa. Para conseguir alguma coisa vai depender do trabalho da pessoa. Eu já trabalhei na horta e de babá e queria ser atriz, mesmo que fosse de empregada, mas acho que não vão querer e estou muito nova.

Eu só tenho pai. Fui criada mais com as pessoas, minha mãe foi embora quando eu estava com 8 meses, aí tive que morar com meu pai e agora estou morando na casa Dom Bosco. Família é ter um pai, uma mãe, que cuida dos filhos.

Eu tenho muitos amigos da rua e da casa Dom Bosco e gosto de conversar com eles.

Sexo para mim é coisa boa, tem que ser com carinho. Não fiz com muitas pessoas não.

Eu leio gibi e converso.

Acredito e tenho fé em Deus, todo dia rezo para Deus e para meu pai. De vez em quando eu vou assistir a missa.

Se eu fosse Presidente da República eu ia ajudar os menores carentes e as pessoas que não tem lares, os idosos. Eu acho que esse governo de Collor em vez de melhorar está piorando. Está faltando as pessoas serem mais unidas, abaixar os preços e mais casas para os menores."

SUJEITO 4.05 - GRUPO 4 (Excluídos Marginalizados)

Idade: 15 anos.

Sexo: masculino.

Nível de escolaridade - 6ª série/1º grau.

Trabalho: Faz "bicos".

- Trechos do Depoimento

"Eu estudei até a 6ª série, mas quero estudar de novo. Gostaria de ter uma profissão especial - ser médico, mas acho que não vou ter chance de chegar lá. Escola é um centro educacional que ensina a gente a estudar e atualiza uma profissão.

Trabalho é quando a pessoa trabalha para sustentar a família. Gostaria era de ter escola e uma profissão. Faço bico,

cuido de carro ou vendo jornal. Comecei curso de marcenaria no Senai, mas não quero ir mais lá.

Eu vivia bem com minha família, depois que minha mãe amigou com meu padrasto eu briguei com ele e não volto para casa, quando eu volto, volto tarde e acordo cedo e venho para a casa Dom Bosco. Até na rua às vezes eu durmo. Meu pai eu não conheci direito.

Tenho muitos amigos e inimigos também, cheiro "cola" com meus amigos.

Sexo é ruim por um lado porque tem muita doença, e bom pelo lado que a pessoa tem prazer. Quando duas pessoas se amam aí vão para a cama.

Eu brinco na rua e jogo bola aqui na casa Dom Bosco.

Eu não gosto de político, é para fazer as coisas, mas eles não fazem nada.

Eu acredito em Deus, só que não tenho religião. Deus é amor, esperança, está em todo lugar.

Jovem é uma pessoa sadia, que acredita naquilo que quer fazer."