

**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Marcio Massamitsu Ota**

**ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO HOMEM DE AMANHÃ – AEDHA – PROGRAMA  
SOCIOEDUCATIVO “GUARDINHA – CIDADANIA HOJE”/APRENDIZAGEM  
PROFISSIONAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER  
INERENTES AOS PROGRAMAS DE JOVEM APRENDIZ**

CAMPINAS, SP

2013

**Universidade Estadual de Campinas**

**Faculdade de Educação**

**Marcio Massamitsu Ota**

**ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO HOMEM DE AMANHÃ – AEDHA – PROGRAMA  
SOCIOEDUCATIVO “GUARDINHA – CIDADANIA HOJE”/APRENDIZAGEM  
PROFISSIONAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER  
INERENTES AOS PROGRAMAS DE JOVEM APRENDIZ**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como requisito para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani.

CAMPINAS, SP

2013

ii

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Ot1a

Ota, Márcio Massamitsu, 1983-

Associação de Educação do Homem de Amanhã –  
AEDHA Programa Socioeducativo Guardinha Cidadania  
Hoje / Aprendizagem Profissional: um olhar crítico sobre as  
relações de poder inerentes aos programas de jovem  
aprendiz. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: José Roberto Montes Heloani.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação e trabalho. 2. Jovem aprendiz. 3.  
Subjetividade. 4. Relações de poder. I. Heloani, José  
Roberto Montes, 1956- II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

14-001-BFE

Data de entrega: 6 de Fevereiro de 2014.

**Membros da Banca Avaliadora:**

---

**Primeiro leitor e orientador:** Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani  
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

---

**Segundo leitor:** Prof. Dr. Evaldo Piolli  
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

*Dedico este trabalho ao Sr. Isao e a Da. Elisa, meus queridos pais, que tanto lutaram para que eu alcançasse minha condição de autonomia, e à minha irmã Fabiana (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos se estendem e reverberam a todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho e minha formação como pedagogo, dos quais destaco:

Primeira e especialmente, agradeço honestamente aos meus queridos pais, Elisa e Isao, pelo carinho, pelo amor, por tudo que sacrificaram e abriram mão, e todos os esforços possíveis e impossíveis investidos para que eu chegasse à universidade, mesmo não sendo um filho exemplar e presente.

À minha querida sobrinha Gabriela e ao meu querido sobrinho Gustavo por me proporcionarem boas lembranças da infância, e ao mesmo tempo peço desculpas pelo tio ausente que sou, mas que me preocupo tanto com seus desenvolvimentos, crescimentos e aprendizados, e que me motivam a estudar e a lutar por uma sociedade melhor em que possam viver.

Ao professor Charles Richard Lyndaker, professor aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp, pelas aulas, ensinamentos, conselhos e um novo e deslumbrante olhar sobre a pedagogia.

Ao professor José Roberto Montes Heloani por acreditar em minhas ideias e proposta de pesquisa, pela orientação, pelas aulas, pelas discussões sobre educação e pelo professor tão atencioso e humano que é.

Ao professor Evaldo Piolli por aceitar ser o segundo leitor deste TCC e pela ajuda adjunta com as orientações que foram fundamentais.

Às professoras e aos professores da Faculdade de Educação pelas aulas, discussões e pelas conversas “de corredor” e em outros espaços além da sala de aula.

À Luciane pelas orientações, respaldo técnico junto à coordenação de pedagogia, e especialmente por ouvir minhas angústias e compreender os meus problemas com cronogramas.

Às funcionárias e aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial ao Sr. Romão e ao Sr. Osmar por esperarem pacientemente o término de nossas aulas, mesmo correndo o risco de perderem o ônibus de volta para suas casas.

Às queridas amigas e aos queridos amigos de pedagogia, especialmente aos que sempre estiveram e que certamente sempre estarão na luta por um curso de pedagogia, uma universidade e uma educação de melhor qualidade, acessíveis para todos e todas, e mais democrática.

Aos queridos amigos e às queridas amigas, que suportaram o meu mau humor e minhas angústias nesta reta final de graduação em pedagogia, pelo apoio, pelas comemorações, pelas conversas e pelos momentos de descontração.

Às garotas e aos garotos da Guardinha pelo privilégio e prazer de os terem conhecidos; pelo carinho, pelo reconhecimento e pela melhor experiência docente que jamais havia vivido; e por colaborar com a ideia e com a construção deste TCC.

Aos ex-colegas educadores da época de Guardinha, pelas lutas, discussões e aprendizados por um ideal de educação que acreditávamos.

Aos professores Akebo Yamakami, Rafael Santos Mendes e César José Bonjuani Pagan da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Unicamp, e à Vilma e ao Toninho, pelo apoio, sensibilidade e compreensão à minha condição de estudante-trabalhador.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural em uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Karl Marx, *O Capital – Livro I*, 2013.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve a intenção de instigar o exercício reflexivo de um panorama de relações sociais existentes no interior de um programa socioeducativo de Jovem Aprendiz. Estes tipos de programas são bastante difundidos e reconhecidos pela população do município de Campinas – SP, cuja promessa de inserção no mercado de trabalho, direito à cidadania e inclusão social são postos como eixos fundamentais no processo de formação destes adolescentes (de camadas mais pobres da população e estudantes da rede pública de ensino). Baseado na organização social do trabalho, no contexto do capitalismo neoliberal e nas relações e microdinâmicas de poder propostas por Michel Foucault, este trabalho objetiva realizar alguns apontamentos para, de forma mais ampla, realizar o exercício reflexivo sobre os reais impactos promovidos pelas instituições que promovem estes programas. Em termos específicos, teve o objetivo de analisar e discorrer sobre as implicações destas relações de poder diretamente à constituição da subjetividade destes adolescentes. As informações foram levantadas e registradas a partir de depoimentos coletados através de entrevistas semiestruturadas com adolescentes e ex-educadores que participaram do programa da “Guardinha” em períodos distintos e aleatórios. Através da análise da interlocução dos depoimentos com os referenciais teóricos foi possível verificar junto a este programa concepções de educação, homem, trabalho e sociedade que fazem apontamentos para a manutenção de processos de reproduções das desigualdades sociais, do discurso meritocrático e da ideologia capitalista. São feitas considerações sobre tais concepções e são discutidas possíveis relações que levam estes programas a tal situação.

**Palavras-chave:** Educação e Trabalho; Guardinha – AEDHA; Jovem Aprendiz; Manipulação da Subjetividade; Relações de Poder.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACIC</b>	Associação Comercial e Industrial de Campinas
<b>AEDHA</b>	Associação de Educação do Homem de Amanhã
<b>AIE(s)</b>	Aparelho(s) Ideológico(s) de Estado
<b>AP</b>	Ação Pedagógica
<b>AuP</b>	Autoridade Pedagógica
<b>CCQs</b>	Círculos de Controle de Qualidade
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas (Decreto-Lei nº 5.452/1943)
<b>CMDCA</b>	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)
<b>FEAC</b>	Federação das Entidades Assistencialistas de Campinas
<b>FTPM</b>	Formação Técnico-Profissional Metódica
<b>GAC</b>	Guarda de Automóveis de Campinas
<b>JA(s)</b>	Jovem(s) Aprendiz(es)
<b>JIT</b>	Just In Time
<b>LJA</b>	Lei do Jovem Aprendiz (Decreto-Lei nº 5.598/2005)
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MT</b>	Mercado de Trabalho
<b>MTE</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>ONG(s)</b>	Organização(ões) Não-Governamental(ais)
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSCIP(s)</b>	Organização(ões) da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>OST</b>	Organização Social do Trabalho
<b>PJA(s)</b>	Programa(s) de Jovem Aprendiz
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TP</b>	Trabalho Pedagógico

## LISTA DE FIGURAS

- Grupo de garotos “Guardinhas” posando para foto com Guarda Oficial.
- Figura 1** Imagem disponível na página institucional do site da AEDHA p. 23  
<<http://www.guardinha.org.br/index.php/institucional>>.
- Grupo de menores aprendizes da AEDHA em formação durante atividades
- Figura 2** na instituição em período que ainda usavam farda como uniforme. Imagem p. 25  
divulgada em Rodriguez (2010), p. 234.
- Grupo de menores aprendizes da Guardinha em cerimônia solene de
- Figura 3** formatura após conclusão do curso preparatório de 1 semestre (2011). p. 27  
Imagem disponível em <<http://www.guardinha.org.br/index.php/galeria-de-fotos/category/1-formatura-2011>>.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
<b>I ONGs, PJAs E A GUARDINHA.....</b>	17
1.1. As ONGs enquanto OSCIPs.....	17
1.2. O Programa de Jovem Aprendiz (PJA).....	19
1.3. AEDHA: história e atualidade.....	22
1.3.1. Breve história da AEDHA e do Patulheirismo em Campinas.....	22
1.3.2. “Guardinha: Cidadania Hoje”/Aprendizagem Profissional.....	28
<b>II OST E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO.....</b>	36
2.1. Organização social do trabalho e a manipulação da subjetividade.....	36
2.2. Reprodução da força de trabalho.....	51
<b>III RELAÇÕES DE PODER E IDENTIDADE DETERIORADA.....</b>	54
3.1. Relações de poder e a educação disciplinar.....	54
3.2. Reprodução social e intervenções pedagógicas enquanto violência simbólica.....	61
3.3. Estigma social e a identidade deteriorada.....	69
<b>IV FALAM OS GUARDINHAS E OS EX-EDUCADORES.....</b>	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	114
<b>ANEXOS.....</b>	117
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	118
ANEXO B – Roteiros semiestruturados das entrevistas para os adolescentes e para os ex-educadores.....	123
ANEXO C – Trechos das entrevistas dos adolescentes.....	128
ANEXO D – Trechos das entrevistas dos ex-educadores.....	185

## INTRODUÇÃO

O trabalho, seja o intelectual ou o técnico, é fundamental para a manutenção e (re)produção das condições e necessidades essenciais à existência do Ser Humano, portanto é igualmente fundamental que esta força de trabalho se reproduza constantemente. No entanto, como expõe Althusser (2010), não se pode cair na ingenuidade de acreditar que não exista um viés político, econômico e ideológico no processo de reprodução desta força de trabalho. É ingenuidade acreditar que se trata de um processo neutro ou imparcial. Há uma intencionalidade bem definida subjacente a essa condição, embora pouco evidente para grande parte da sociedade. Analisando-se cuidadosamente todo o processo histórico de constituição e desenvolvimento do que se conhece como Organização Social do Trabalho (OST), ficam muito evidentes articulações e ferramentas adotadas por parte do capital cujos propósitos objetivam a maior produção possível, tendo em paralelo a premissa do menor custo possível, e conseqüentemente a obtenção das maiores taxas de lucro possíveis. Dada essa lógica simples é crucial compreender os motivos pelo qual um determinado modelo de força de trabalho é fundamental para a manutenção deste sistema.

Baseado especialmente nas obras de Frederick Taylor e Henry Ford, Heloani (2011a; 2011b) faz uma perspicaz análise dos séculos XIX e XX (da Segunda Revolução Industrial ao Pós-fordismo), nos quais grandes mudanças ocorreram na relação entre o capital e o trabalhador. No que diz respeito aos processos de manipulação da subjetividade e da identidade do trabalhador, o capital e seus subordinados deixam de observar e injetar esforços massivos no processo produtivo propriamente dito e passam a direcionar suas atenções e esforços ao trabalhador enquanto indivíduo, com o propósito de moldar um trabalhador mais eficiente e ao mesmo tempo mais dócil e obediente. Obviamente que o capital tem o respaldo técnico e político de uma série de aparelhos que sustentam estes mecanismos de reprodução social e ideológica.

A reprodução da força de trabalho se dá devido a duas principais condições: materiais e imateriais. As condições materiais são oferecidas pelo próprio capital a partir do momento em que o trabalhador recebe um salário por vender sua força de trabalho e também é consumidor do que ele mesmo produz. As condições imateriais remetem ao processo de formação deste trabalhador no âmbito técnico e no âmbito ideológico. Esta formação para o trabalho é promovida em e por vários espaços diferentes como a instituição escolar, a família,

a igreja, e tantas outras instituições, assim como aponta Althusser (2010) em sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

A partir de uma experiência docente, esta pesquisa traz análises de relações de poder estabelecidas nas dinâmicas sociais e de ensino e aprendizagem de um Programa de Jovem Aprendiz (PJA) chamado de "Guardinha – Cidadania Hoje"/Aprendizagem Profissional, oferecido e ministrado pela Associação de Educação do Homem de Amanhã (AEDHA), Organização Não Governamental (ONG) sem fins econômicos, localizada no Município de Campinas, interior do Estado de São Paulo. O PJA desta ONG se denomina como de educação de caráter não-formal e, portanto, a ONG em questão será considerada também como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), dado que é exigido que os adolescentes tenham uma escolaridade mínima para poder participar; em vista de que o PJA é um programa de cunho social e educativo regulamentado e normatizado por lei federal específica e demais leis; cuja proposta, ação e trabalho pedagógicos se desenvolvem em função do processo de qualificação do menor de idade em menor trabalhador para inserção no mercado de trabalho (MT).

Portanto, considerando-se o contexto da OST e da articulação de instituições pertencentes ao terceiro setor no processo de reprodução da força de trabalho através de programas educativos, que levantam historicamente a trajetória da formação do trabalhador, como se dá ideológica e subjetivamente a formação desses adolescentes<sup>1</sup> em relação à sociedade, a lógica de mercado e o MT? Como a própria caracterização do programa sugere, “socioeducativo” para o quê? Educa-se para quê? Para quem? Quais são as concepções de sociedade, educação e trabalhador que estão subjacentes a este programa?

Posta a necessidade de refletir sobre estas questões, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>2</sup> teve como objetivo mais amplo traçar um panorama de como agem as dinâmicas de reprodução social dentro destes programas em relação aos adolescentes, tendo em vista como se dá o processo de manipulação da subjetividade e da identidade destes jovens trabalhadores. De forma a fornecer um arcabouço qualitativo de elementos para se debater e

---

<sup>1</sup> Com a finalidade de simplificar a definição de “*adolescente*”, neste TCC ele será adotado como sendo o jovem ou a jovem entre 14 e 18 anos incompletos. Exceto quando for mencionado em alguma instituição ou alguma lei. Nessas situações, se houver, deve-se considerar o que está disposto no ECA.

<sup>2</sup> É importante esclarecer que este TCC foi idealizado a partir de experiências vividas no ano de 2010. No capítulo IV, a maioria das informações, vivências e características apresentadas são referentes ao período de Janeiro de 2006 a Outubro de 2010. Algumas outras se referem a informações, vivências e características referentes ao período de Outubro de 2010 até meados de 2012. Eventuais mudanças ou reestruturações que ocorreram no PJA observado após estes períodos não foram levados em consideração.

refletir de maneira cuidadosa, honesta e aprofundada sobre o objetivo geral desta pesquisa, é necessário que haja clareza nos seguintes pontos específicos:

- i. Verificar de que forma se estabelecem as relações de poder entre os personagens que compõem o espaço do programa e da instituição;
- ii. Descrever como é feita essa manipulação da subjetividade e da identidade do adolescente trabalhador; e,
- iii. Evidenciar as concepções de educação, homem e sociedade inerentes a este programa.

Metodologicamente, pensando-se a partir da perspectiva de *pesquisa fundamental* de Laville & Dionne (1999), – da tentativa de melhor conhecer e compreender determinado fenômeno de forma mais completa, ou seja, em princípio uma pesquisa destinada a aumentar os saberes disponíveis, mas que pode vir a ser utilizado com a finalidade de contribuir para a solução de outros problemas postos pela sociedade como um todo – fez-se a escolha de desenvolver esta pesquisa qualitativamente, adotando-se a pesquisa de campo, através de entrevista semiestruturada para coleta de informações e dados, registrados em áudio e depois transcritos. Entendendo que esta pesquisa foi realizada analisando-se as relações entre educadores, adolescentes e gestores do programa citado, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa porque ela

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1997, pp. 21-22).

Ou seja, a pesquisa qualitativa mergulha no mundo dos significados das ações e das relações humanas, as quais são abordadas neste trabalho como foco principal de análise.

Partindo-se da abordagem qualitativa, escolheu-se levantar as informações através do trabalho de campo, por meio de entrevistas individuais norteadas por roteiro semiestruturado. Essa escolha é pautada no recorte feito do espaço, ocupado por pessoas pertencentes a grupos distintos que convivem numa dinâmica de interação social, e manifestações de intersubjetividades, e interações entre o pesquisador e estes grupos, proporcionando a criação de novos conhecimentos (Cruz Neto, 1997), ou para a constatação de hipóteses. A entrevista é a ferramenta mais comum no trabalho de campo e é através dela que o pesquisador consegue obter informações, objetivas ou subjetivas, das pessoas que compõem o espaço recortado.

Vale ressaltar também que a entrevista não é imparcial ou neutra, dado que ela foi previamente estruturada partindo-se de hipóteses (Cruz Neto, 1997).

Este TCC está dividido em outras cinco partes além deste capítulo introdutório. O primeiro capítulo traz o processo de surgimento da AEDHA no contexto social e histórico da região de Campinas, paralelamente ao histórico do surgimento das ONGs e das organizações da sociedade civil no Brasil e um pouco do que se trata o PJA.

No segundo capítulo foi exposto como foi desenvolvido o contexto histórico da OST desde o final do Século XIX com a 2ª Revolução Industrial, passando pelo Taylorismo, Fordismo, correndo todo o Século XX até o Pós-Fordismo da década de 1990, articulada à necessidade da reprodução da força de trabalho, não tanto no âmbito técnico, mas especialmente no ideológico e subjetivo; no âmbito da manipulação da identidade e da subjetividade do trabalhador.

O terceiro capítulo faz a exposição, discussão e articulação dos referenciais teóricos que nortearam a análise e a discussão sobre os depoimentos recortados e apresentados no capítulo quatro. Neste quarto capítulo são postas em evidência as relações de poder inerentes ao PJA e como e de quais formas elas se manifestam enquanto manipulação da identidade e subjetividade dos adolescentes que participam deste tipo de programa.

Na última parte são organizados e sintetizados alguns aspectos importantes e impressões obtidas na pesquisa, concernentes ao processo de manipulação da subjetividade do adolescente trabalhador, a partir do qual são feitas indicações para se repensar tantas concepções e práticas que estão subjacentes ao processo de aprendizagem profissional. Afinal, para qual trabalho, suas condições e relações estabelecidas em um determinado contexto, estão se formando estes jovens?

## **I. ONGs, PJAs E A GUARDINHA**

Este primeiro capítulo está dividido em três partes e pretende fazer algumas apresentações, destaques e esclarecimentos históricos e normativos sobre a instituição estudada, observando-se previamente que serão informações sucintas, entendendo que este TCC tem outros objetivos de maior relevância, sendo desnecessário aprofundar sobre o que será exposto neste capítulo.

A primeira tem o objetivo de expor de maneira contextualizada como as Organizações Não-Governamentais (ONGs), enquanto Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), se constituíram instituições sociais no Brasil, especialmente no século passado, e como se articulam política e socialmente e se mantêm de acordo com a Lei nº 9.790 de 1999.

A segunda parte faz uma apresentação dos aspectos legais e normativos dos PJAs considerando-se a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) – Decreto-Lei nº 5.452 de 1943; a Lei nº 10.097 de 2000, que trata de algumas alterações de dispositivos da CLT em função dos trabalhadores menores de idade, legitimada pelo Decreto-Lei nº 5.598 de 2005, que regulamenta e dá outras providências aos procedimentos e dispositivos de contratação de aprendizes, mais popularmente conhecida como a Lei do Jovem Aprendiz (LJA); e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069 de 1990.

E a última parte apresenta o processo histórico da fundação da AEDHA e a consolidação do seu PJA, denominado “Guardinha – Cidadania Hoje”/Aprendizagem Profissional, e demais aspectos considerados relevantes.

### **1.1. As ONGs enquanto OSCIPs**

Segundo Niaradi (2004), as ONGs são “[...] organizações da sociedade civil que possuem uma certa estrutura formal, elas se estabelecem com a finalidade explícita de alcançar objetivos, os mais variados; mais ainda, são organizações sem fins lucrativos com certa autonomia e visam a realização de projetos e programas na área de projetos e programas

de desenvolvimento, com o objetivo de contribuir no combate das condições desiguais e injustas no mundo. São organizações que se concentram em áreas especiais do campo social, atuam via o trabalho informal dirigido à pessoas e grupos dentre os ditos excluídos e marginalizados da sociedade”. Nesse sentido, Niaradi (2004) deixa claro o seu papel fundamental no processo de introdução de novidades institucionais conforme realizam as suas atividades de interesse público fora da maquinaria estatal/governamental.

No âmbito global, estas instituições ganham maior espaço e projeção social na década 1950, pela resolução nº 2.888 do Conselho Econômico e Social (CES) da Organização das Nações Unidas (ONU), que designa estas instituições como entidades não-oficiais financiadas por órgãos públicos com o propósito de desenvolver e executar projetos sociais. Ao longo de aproximadamente 30 anos até a década de 1980, se mantiveram diretamente associadas aos movimentos sociais. Na década de 1980 o cenário de atuação começa a sofrer mudanças devido aos esquemas de financiamento de seus projetos. Passa-se do apoio financeiro originário de organizações internacionais para a atuação direta do Banco Mundial (BM), priorizando ações parceiras por considera-las mais eficientes que as agências governamentais, conforme destaca Niaradi (2004).

No caso do Brasil, por volta de 1950, em um processo de transformação de organizações assistencialistas e filantrópicas que, em 1960 ganham a condição de ONG propriamente dita, atuando em setores carentes de financiamento com projetos locais de desenvolvimento econômico. Nas décadas de 1970 e 1980 surgem novas propostas de organizações, entre elas as de posicionamentos e atuações políticas (embora não partidárias) bem definidas, o que foram chamadas de ONGs cidadãs (Gohn, 2001; Niaradi, 2004), junto a movimentos sociais, que passaram a exercer um novo modelo de cultura de cidadania e novos espaços de ações políticas. Em meados dos anos de 1980 várias outras surgiram, passaram por processos de crescimento e de expansão com as mais diversas origens e propostas de atuação, num momento de processo de redemocratização do Brasil (final da Ditadura Militar – 1964 a 1985) e de reestruturação dos aparatos estatais. Momento no qual também passam a ganhar legitimidade em relação às suas ações junto a toda a constituição de uma rede de solidariedade entre as estruturas formais, revelando-se uma forma moderna de participação da sociedade civil brasileira em relação aos direitos sociais, combinados aos valores individuais e coletivos, constituindo-se espaços de coletivos de participação civil.

É nos anos de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a preconização da união da democracia direta com a democracia representativa, que é colocada

uma nova concepção de participação política, especialmente para as ONGs cidadãs. Essa nova concepção de participação política é o que representaria o rompimento com a sua tradição política e de militância, ou seja, grande parte rompe com os movimentos sociais que as deram origem. Além dessa mudança de atuação política, é nesta época que se verifica a maior crise econômico-financeira enfrentada por esta categoria de entidades, num momento em que as agências internacionais de fomento e cooperação passam a direcionar majoritariamente suas finanças para o processo de “redemocratização” do leste da Europa. Esta situação faz com que elas passem a lutar por seu auto-sustento e por fundos públicos para continuarem existindo e atuando. Outro fator importante que contribuiu para esta situação foram as mudanças nas políticas sociais por parte do Estado como consequência de um novo modelo de desenvolvimento caracterizado pela desconcentração das atividades estatais na área de desenvolvimento e assistência social, promovido por um processo de crise (Gohn, 2005). Todos estes elementos motivaram a atuação da ação estatal diretamente às ONGs, na transferência operacional de serviços para o setor privado sem fins lucrativos ou econômicos. É neste contexto de reorganização difusa, segundo Niaradi (2004) e Gohn (2001), que surge o que é denominado atualmente de *Terceiro Setor*.

O terceiro setor é um tipo de ‘Frankenstein’: grande, heterogêneo, construído de pedaços, desajeitado, com múltiplas facetas. É contraditório, pois inclui tanto entidades progressistas como conservadoras. Abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, **como programas meramente assistenciais compensatórios, estruturados segundo ações estratégico-rationais, pautadas pela lógica de mercado** (GOHN, 1999 apud NIARADI, 2004, pp. 38-39, Grifos meus).

Em seu desenvolvimento e articulação o terceiro setor passa a assumir uma série de características de perspectivas mercadológicas, num fluxo estranho de transformar cidadãos de direitos em consumidores de políticas públicas. No campo da educação especificamente, as ONGs do terceiro setor passaram a atuar em e a promover programas majoritariamente voltados para crianças, adolescentes e jovens em situação de marginalização e vulnerabilidade sociais, mas acima de tudo, passam a exercer uma atividade de pivô/mediador entre o Estado e sociedade.

Atualmente é a Lei nº 9.790 de 1999, que dispõe, institui e disciplina os termos de parceria, e demais providências, sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado

sem fins lucrativos ou econômicos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)<sup>3</sup>.

## 1.2. O Programa de Jovem Aprendiz (PJA)

Os Programas de Jovem Aprendiz (PJAs) são vinculados e elaborados exclusivamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), legalmente respaldados e normatizados pela CLT, pela Lei do Jovem Aprendiz (LJA)<sup>4</sup> e pelo ECA, adotadas as devidas adequações aos adolescentes trabalhadores menores de idade, e tem por finalidade garantir que, julgando ser necessário exercer atividade remunerada, estes jovens não sofram qualquer tipo de prejuízo ao seu desenvolvimento enquanto ser humano em processo de formação (seja no âmbito educacional, físico, moral ou psicológico) no espaço de trabalho ou na condição de trabalhador.

A LJA dispõe sobre a caracterização do Jovem Aprendiz (JA), seus deveres e seus direitos trabalhistas, além das condições e exigências postas às empresas contratantes e às instituições que ministram e promovem estes programas.

De acordo com o Art. 9º da LJA (BRASIL, Lei 5.598, 2005), “[...] os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional”.

---

<sup>3</sup> Segundo Gohn (2005), para se começar a entender quem é essa sociedade civil organizada e como funcionam as instituições criadas por ela, é necessário que se conheça e se compreenda quem são os atores envolvidos (e portanto, também os personagens que incorporam); como se transformam em sujeitos políticos (de quais políticas?), que forças sociopolíticas representam e quais suas relações com forças políticas maiores – por exemplo, uma postura governista; quais os projetos e concepções de sociedade e homem estão construindo; quais redes eles criam e articulam. Mas o mais importante é fazer o destaque ao fato que este debate surge apenas num momento de crise do Estado e de sua capacidade de gerenciar e instituir políticas públicas voltadas para a área social.

<sup>4</sup> A lei 5.598 de 2005 caracteriza o Jovem Aprendiz como sendo “[...] o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428º da CLT” (Art. 2º). No entanto, para facilidade de compreensão, destaco que para este TCC a expressão Jovem Aprendiz (JA) fará referência aos trabalhadores menores de 18 anos – da faixa etária dos 15 anos e meio aos 18 anos idade – que é a faixa que AEDHA atende em seu PJA.

De acordo com o Art. 3 da LJA, deve ser firmado um contrato de trabalho especial

[...] ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, Lei 5.598 de 1º de Dezembro de 2005).

Um aspecto importantíssimo a se observar é o que a LJA destaca sobre a condição do adolescente trabalhador. No caso do menor de idade, o Art. 11 dá ênfase à contratação de aprendizes, prioritariamente adolescentes, salvo condições bem definidas como atividades práticas de aprendizagem que ocorrerem no espaço de trabalho, que o exponha a condições de insalubridade ou periculosidade; quando for exigido por lei que determinada atividade seja proibida para pessoa com idade inferior a dezoito anos; e no caso se as atividades práticas forem incompatíveis com o desenvolvimento físico, psicológico e moral do Jovem Aprendiz (JA)<sup>5</sup>.

O art. 21 dispõe sobre a carga horária de trabalho a ser cumprida pelo JA. Caso o adolescente seja empregado em mais de um estabelecimento, as horas de trabalho em cada um deverão ser totalizadas. E a entidade responsável pela Formação Técnico-Profissional Metódica (FTPM) levará em conta os direitos do JA assegurados pelo ECA.

Sobre as aulas, ou atividades teóricas, o Art. 22 da LJA pauta que as aulas teóricas devem ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino com os meios e os recursos didáticos apropriados, podendo ser dada sob a forma de aulas demonstrativas no próprio espaço de trabalho e, em hipótese desta condição, é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, exceto pelo manuseio de materiais, ferramentas, instrumentos e assemelhados. Ou seja, havendo um trabalhador na condição de adolescente aprendiz é necessário um espaço adequado, como uma sala de aula ou um laboratório de aprendizagem com o desenvolvimento de teoria coerente com a atividade realizada no espaço de trabalho, além da atividade propriamente dita que sempre deve ser entendida como aprendizagem.

Quanto às aulas práticas, o Art. 23 dispõe que elas podem ocorrer tanto no espaço da entidade responsável pela FTPM, quanto no próprio espaço do estabelecimento concedente da

---

<sup>5</sup> O art. 11, em parágrafo único, faz um apontamento à contratação de jovens entre 18 a 24 anos de idade como aprendizes para as atividades relacionadas nos incisos deste artigo. Este parágrafo dá abertura para se subordinar trabalhadores adultos à condição de aprendiz, e conseqüentemente restringindo-os aos direitos e condições de trabalhadores adultos, caracterizando-se um processo de precarização dos direitos do trabalhador.

experiência prática em que o JA esteja contratado. De acordo com o § 1º deste artigo, havendo a hipótese deste ensino prático ocorrer no espaço do estabelecimento concedente, será formalmente designado pela empresa, com o consentimento da instituição responsável pela FTPM, um empregado monitor responsável pela coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento concedente, em conformidade com o programa de aprendizagem. Segundo o § 2º deste mesmo artigo, a entidade responsável pelo PJA fornecerá aos empregadores e ao MTE, caso seja solicitado, a cópia do projeto pedagógico do programa<sup>6</sup>.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, possui todo um capítulo que dispõe e dá providências ao adolescente na condição de trabalhador. O Capítulo V: Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho, é componente do Título II – Dos Direitos Fundamentais. Portanto, segundo o ECA, é um direito fundamental da criança e do adolescente o acesso à profissionalização e a proteção no trabalho e na condição de trabalhador.

Analisando-se este Capítulo V do estatuto fica evidente a forte influência que teve sobre a redação da LJA. Composto por 10 artigos (do Art. 60 ao Art. 69), este capítulo dispõe, numa primeira abordagem, sobre questões fundamentais especialmente relacionados à proteção, atentando-se ao princípio de resguardando-se o desenvolvimento educacional, físico, psicológico e moral do JA, principalmente de mecanismos de exploração de trabalho infantil, como (Art. 60) a proibição de qualquer trabalho aos menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz; (Art. 61) a proteção regulada pela LJA, no qual são assegurados todos os direitos trabalhistas e previdenciários do JA. De acordo com o Art. 67, ao JA é proibido o trabalho em período noturno, perigoso, insalubre ou penoso; é proibido o trabalho em locais prejudiciais à sua formação e desenvolvimento; ou realizado em horários e locais que impeçam o acesso ou a frequência à escola. Porém, sempre se valendo em garantir o direito do adolescente à profissionalização (Art. 69) e conseqüentemente à dignidade.

Um segundo ponto de análise, dispõe sobre a FTPM, que conforme o Art. 62, devem ser norteadas pelas diretrizes e bases da legislação de educação em vigor (neste caso, a Lei de

---

<sup>6</sup> Embora seja exigida a formação teórica num viés educativo, de ensino e aprendizagem no espaço das instituições que promovem e ministram os PJAs, e a elaboração de projeto político pedagógico, é apenas no § 2º do Inciso III, do Art. 8º da lei 5.598 de 2005 que o MEC é mencionado, uma única vez somente, na condição de, “[...] ouvido o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso III”.

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)<sup>7</sup>, Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), sempre se garantindo (Art. 63) o acesso e a frequência obrigatórios ao ensino regular; o acesso a atividades compatíveis com o desenvolvimento do adolescente; e horário especial para o exercício destas atividades.

O Art. 68 dá ênfase ao caráter educativo o qual o programa, sob responsabilidade de instituição governamental ou ONG, deverá assegurar ao adolescente. Ou seja, o § 1º entende por trabalho educativo a atividade laboral, cujas exigências pedagógicas prevalecem sobre o aspecto produtivo, o que pretende assegurar que o JA não seja explorado enquanto força de trabalho pouco qualificada, mas em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em síntese, no âmbito legal e normativo os PJAs são programas socioeducativos de caráter técnico-formativo – no entanto, a concepção de formação observada não fica clara, ou não é contemplada, em sua total amplitude de significações – cuja proposta é assegurar o direito à profissionalização do jovem e do adolescente, como um mecanismo de acesso ao trabalho remunerado e protegido. A LJA tem fortíssima influência do ECA especialmente no que remete a proteção da integridade do JA, mas deixa muito a desejar quando trata de aspectos educativos e educacionais. Outro ponto bastante importante é quanto à questão da importância social do trabalho e do trabalhador, não há clareza no que diz respeito à formação do trabalhador numa perspectiva político-ideológica.

### **1.3. AEDHA: história e atualidade**

Este sub-capítulo foi dividido em duas pequenas partes: uma primeira parte sobre o processo histórico de fundação da AEDHA e constituição do PJA no contexto do Patulheirismo no Município de Campinas; e uma segunda parte expondo aspectos técnicos e pedagógicos do programa “Guardinha: Cidadania Hoje”/Aprendizagem Profissional até o ano de 2010.

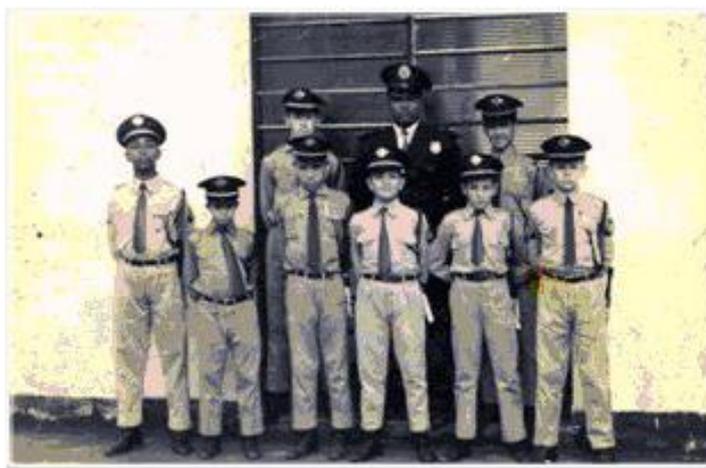
---

<sup>7</sup> É feita essa menção sobre a LDB, mas não há disposições claras e mais específicas e detalhadas na LJA no que diz respeito a metodologias, diretrizes, recomendações e propostas curriculares de caráter político sobre a formação do JA.

### 1.3.1. Breve história da AEDHA e do Patrulheirismo em Campinas

Segundo depoimento de Rodriguez<sup>8</sup> (2010) e o histórico que consta na página da web da instituição, a Associação de Educação do Homem de Amanhã (AEDHA) foi fundada como uma entidade filantrópica em 1965 em sucessão a então desgastada Guarda de Automóveis de Campinas (GAC) – à época, vinculada à Delegacia de Polícia e à Associação Comercial e Industrial de Campinas (ACIC)<sup>9</sup> – criada em 1939. Não foi por acaso a denominação “Guardinha” aos garotos que eram atendidos por esta instituição, cuja atividade dentre outras coisas era cuidar de automóveis como se fossem Guardas<sup>10</sup>.

Figura 1 – Grupo de garotos “Guardinhas” posando para foto com Guarda Oficial.



Fonte<sup>11</sup>: Página da AEDHA.

Os créditos da história da fundação da AEDHA são associados a Ruy Rodriguez<sup>12</sup>. De acordo com Rodriguez (2010), Ruy sempre foi um homem envolvido em muitos projetos

---

<sup>8</sup> Maria Helena Novaes Rodriguez é filha de Ruy Rodriguez. Até 2010 ela era a presidente da AEDHA.

<sup>9</sup> A ACIC foi fundada em 1921 e existe até hoje. Trata-se de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, atuando com a proposta de reforçar a condição de Campinas enquanto polo industrial de alta tecnologia em consonância ao mercado externo. É sede da 7ª região da Federação das Associações Comerciais do Estado de São Paulo (Facesp), congregando dezenas de Municípios, incluindo os 19 da região metropolitana de Campinas.

<sup>10</sup> Inclusive utilizavam farda e batiam continência aos seus superiores, características muito próximas de práticas Integralistas. A farda continuou sendo utilizada como uniforme mesmo depois da instituição deixar de ser GAC e passar a ser AEDHA. Fato que também explica esses JA continuarem a serem reconhecidos como Guardinhas até os dias atuais. Outro aspecto curioso é o juramento proferido em cerimônia solene de formatura dos adolescentes, cujo início se faz a partir de “*Eu juro cumprir com meus deveres de Guardinha [...]*” e o encerramento se faz com um sonoro e unísono “*Por Deus! Pela Pátria! E pela Família!*”, novamente remetendo a alguns princípios do *Movimento Integralista Brasileiro* propostos por Plínio Salgado, em 1932.

<sup>11</sup> Disponível em <<http://www.guardinha.org.br/index.php/institucional>>, acessado em Janeiro de 2013.

como a fundação da Faculdade de Medicina de Campinas (que deu origem posteriormente a UNICAMP); foi presidente da ACIC por 15 anos e da GAC (até 1965) – decisão adotada por questões estatutárias da ACIC; teve envolvimento com o surgimento de entidades antecessoras à FEAC; sob sua liderança surgiram a Federação das Associações do Menor (FAM) e o Conselho das Associações do Menor do Estado de São Paulo (COAMESP); foi presidente do Clube Campineiro de Regatas e Natação.

Em meados dos anos de 1930, na região central da cidade de Campinas era muito comum observar meninos pobres, aproximadamente entre aproximadamente 10 e 14 anos de idade, num tempo em que violência e marginalidade não eram tidas como endêmicas, embora já existissem. Em 1939, com a criação da GAC, estes garotos são acolhidos e passam a ser assistidos, tendo as gorjetas como forma de gratificação em troca do trabalho de cuidar dos automóveis que ficavam estacionados nas ruas ou por carregar alguns pacotes de compras<sup>13</sup>. Na década de 1950, este contexto de vulnerabilidade social associado ao viés educativo questionável das gorjetas chamou a atenção de Ruy Rodriguez, então presidente da ACIC e da GAC, percebendo que além das gratificações eventuais (gorjetas) era imprescindível oferecer aos garotos um programa que proporcionasse oportunidades de aprendizagem para a iniciação profissional<sup>14</sup>, pois mesmo vinculados à GAC, isso não impedia que estes adolescentes tivessem contato com as más influências de pessoas das ruas (Pyles, 2010). Assim, ao longo de aproximados 15 anos de estudos e discussões, enquanto idealizador e juntamente com a mobilização de outros personagens e demais organizações da sociedade civil da época, em 12 de Dezembro de 1965, fundou a AEDHA (AEDHA, 2013).

Inicialmente, a entidade tinha como proposta o desenvolvimento de cursos para aprendizagem de ofícios, supostamente adequados à época, como oficinas de sapataria, de confecção de vestuário, marcenaria, entre outras; além de promover o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas, cujos pressupostos eram o oferecimento de saúde, lazer e educação para todos, na melhor condição possível (Rodriguez, 2010). Ao longo dos anos,

---

<sup>12</sup> Aqui retomamos uma observação feita anteriormente no item 1.1, sobre quem é e como se mostra e se articula essa tal “Sociedade Civil” (GOHN, 2005). Destaco que o Sr. Ruy Rodriguez, a família Rodriguez e herdeiros, tem um histórico de ações vinculadas a grupos aristocráticos de caráter políticos e econômicos do Município de Campinas, desde o final do Século XIX até os dias atuais. Em meados de 1950, Ruy Rodriguez era comerciante, proprietário da *Eletro Rádio*, deixado de herança por seu pai Eleutério Rodriguez, então proprietário da *Companhia Telefônica de Campinas* no início do século passado.

<sup>13</sup> É importante observar a questão das classes sociais e as aparentes relações entre elas, dado que nas décadas de 1930 até longos anos à frente, automóveis eram bens de consumo apenas de grupos privilegiados da sociedade brasileira.

<sup>14</sup> Vale ressaltar que nesta época o ensino obrigatório público se restringia apenas aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, a educação não era universalizada enquanto direito social.

devido ao contexto de desenvolvimento econômico e social de Campinas, os garotos passaram a desenvolver atividades como auxiliares de escritório (Office-boys).

Quando a GAC surgiu com a proposta de assistência social, e mesmo depois de muitos anos desta instituição se transformar em AEDHA com o projeto de aprendizagem profissional, apenas meninos eram assistidos e acolhidos pelo programa. Foi somente a partir de 1974 que a entidade passou também a atender e a oferecer atividades de formação profissional para meninas<sup>15</sup>.

Figura 2 – Grupo de menores da AEDHA em formação durante atividades na instituição.



Fonte<sup>16</sup>: RODRIGUEZ, 2010, p. 234.

---

<sup>15</sup> Esta é a única informação encontrada sobre o fato de a AEDHA começar a assistir meninas somente em 1974. As informações sobre esse fato são bastante escassas nas referências analisadas. Segundo Rodriguez (2010), a justificativa para esta situação é em função da organização de instituições de ensino regular, em que havia escolas exclusivamente masculinas e escolas exclusivamente femininas, ou seja, uma prática comum à época. Até então o programa da Guardinha seguia a ordem tradicionalmente posta sobre a condição da mulher na sociedade. Ainda hoje a instituição enfrenta dificuldades em lidar com as meninas que ingressam no programa. Em alguns depoimentos registrados para este TCC explicitaram-se algumas situações em que era dada prioridade ao encaminhamento de meninos desconsiderando-se se as meninas tiveram um melhor desempenho no curso de preparação (dentro do ranking final de encaminhamento para as empresas). Isso era justificado por exigências de empresas que contratavam esses JAs, na tentativa da instituição manter um bom relacionamento – ou uma correlação de forças menos desigual – com as entidades concedentes do espaço de aprendizagem. Destaco que a condição da mulher na sociedade, especialmente no âmbito da OST baseado nas relações de gênero e no sexo, seja na condição de trabalhadora ou de aprendiz, são assuntos fundamentais a serem discutidos, mas neste TCC não será possível dar a devida atenção a este tema tão importante.

<sup>16</sup> A fonte desta imagem está atribuída à RODRIGUEZ, 2010. No entanto a fonte não é citada em RODRIGUEZ, 2010 ou em BITTAR; DIAS, 2010.

Ao longo dos anos, objetivos institucionais e ações programáticas declarados são direcionados ao desenvolvimento de um programa socioeducativo no qual atividades laborais fossem firmadas através de conteúdos (com aulas ministradas na própria entidade) e de ambientes educativos (espaços de atuação nas empresas conveniadas), que viessem a otimizar o desenvolvimento dos adolescentes atendidos, embora não fiquem claras por parte da instituição quais são as concepções de socioeducativo e otimização do desenvolvimento destes jovens. A atuação da instituição não se limitou apenas ao atendimento aos JAs propriamente ditos, mas também às empresas que contratavam estes Guardinhas. As empresas que concediam os seus espaços recebiam assistência para lidar com estes adolescentes.

Paralelamente ao surgimento da AEDHA, ocorre em Campinas um movimento chamado de Patrulheirismo. Segundo Pyles (2010), em 1965 a situação relacionada a criminalidade e a delitos promovidos por menores de idade era preocupante, e que portanto eram necessárias medidas mais efetivas, que eram cobradas da 1ª Vara Criminal e de Menores de Campinas e junto a outros órgãos do poder público.

Neste contexto (em Março de 1965) surgem dois projetos com a proposta de conter esse aumento da criminalidade juvenil: a dos Engraxates e a dos Vigilantes, ambos idealizados e de responsabilidade de Maria A. B. Pyles<sup>17</sup>, enquanto designada do gabinete do Juiz da 1ª Vara Criminal e de Menores de Campinas (Pyles, 2010). Estes engraxates eram dispostos em praças públicas e os vigilantes empurravam carrinhos de mercados, distinguidos por uniformes e carteiras de identificação. Nessa situação era observado o mesmo problema em relação ao contato que os Guardinhas tinham com os aspectos negativos da rua, dada a falta de fiscalização e de supervisão destes garotos, e a falta de formação profissional (Pyles, 2010). E é no contexto da contenção da criminalidade e da violência juvenil, da contenção do avanço da marginalidade social, e da tentativa de proporcionar a estes jovens oportunidades de inserção no MT que o Patrulheirismo<sup>18</sup> se consolida enquanto mobilização da sociedade civil, baseado em outros programas e projetos, disseminando-se em forma de programas socioeducativos na região do Município de Campinas e grande Campinas.

Além do PJA, que recebe o nome de Programa Socioeducativo: "Guardinha – Cidadania Hoje"/Aprendizagem Profissional, a AEDHA tem outros programas de caráter assistencialista voltados para atendimento a crianças em situação de risco ou vulnerabilidade

---

<sup>17</sup> Maria Angélica B. Pyles, viúva do empresário Carlos Wilson Pyles, é formada em pedagogia e psicologia. É psicóloga aposentada da Secretaria de Promoção Social do Estado, empresária e foi presidente do Conselho Deliberativo do CAMPC (Pyles, 2010).

<sup>18</sup> Vale ressaltar que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) teve papel importantíssimo no processo de consolidação do Patrulheirismo no Município de Campinas (Pyles, 2010).

social, como o Programa Conviver de Acolhimento Familiar e o Programa de Acolhimento Institucional Convívio Aparecida.

Atualmente além da Guardinha<sup>19</sup> existem muitas outras instituições que possuem PJAs em Campinas e região, como o Patrulheiros, o Comec, o Senac, a Fundação Bradesco, dentre outras instituições, assim como homônimas em outros municípios espalhados pelo interior do Estado de São Paulo (como São João da Boa Vista, Jundiá e Araras) e outras Unidades da Federação (como no Estado do Rio de Janeiro e Brasília).

### 1.3.2. “Guardinha: Cidadania Hoje”/Aprendizagem Profissional

Figura 3 – Grupo de menores da Guardinha em cerimônia solene de formatura.



Fonte: Página da AEDHA<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> A partir deste trecho do trabalho, AEDHA e Guardinha serão tratados como sinônimos.

<sup>20</sup> Disponível em < <http://www.guardinha.org.br/index.php/galeria-de-fotos/category/1-formatura-2011>>, acessado em Janeiro de 2013.

Atualmente a Guardinha se intitula como uma ONG sem fins econômicos dentro dos conformes com a lei 9.790 de 23 de Março de 1990 que dispõe e dá providências às OSCIPs. É conveniada à Federação das Entidades Assistencialistas de Campinas (FEAC)<sup>21</sup>, e devidamente cadastrado no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)<sup>22</sup> de Campinas.

O PJA da Guardinha, autodeclarado programa de educação de caráter não-formal<sup>23</sup>, tem como proposta de formação de adolescentes para capacitação em auxiliares administrativos. Para o adolescente conseguir ingressar no programa são necessários alguns pré-requisitos: ser estudante da rede pública de ensino (precisa estar matriculado na escola regular, sendo que não pode ser reprovado enquanto estiver inscrito no PJA, caso contrário, implicará em desligamento do programa), apresentar baixa renda e ter 15 anos e meio de idade, além de outros aspectos socioeconômicos que são avaliados pelo serviço social da entidade. Além dos pré-requisitos supracitados, é feito um processo de seleção que envolve um exame teórico (cujos conteúdos são conhecimentos de língua portuguesa, matemática e redação, basicamente conteúdos do ensino fundamental) e análise socioeconômica. Vale observar que a prática de aplicação de exames enquanto processo de seleção se coloca na contramão do Art. 3 da lei 9.790 de 1990, que dispõe sobre o princípio da universalização dos serviços prestados por OSCIPs.

Este PJA nasce juntamente com a fundação da AEDHA em 1965, e ao longo dos anos passa por adequações de acordo com seu tempo e espaço, passando por um período em que eram formados *Officeboys*, e ganhando definitivamente o caráter de formação profissional para atividades como auxiliares administrativos. Até o ano de 2010 o programa era estruturado em duas grandes partes denominadas Fase I e Fase II.

A denominada Fase I é um curso preparatório de caráter teórico-prático, cujo objetivo é preparar técnica e comportamentalmente os adolescentes para o exercício funcional no espaço de empresas (de caráter público ou privado, dentre algumas podemos citar a BOSCH,

---

<sup>21</sup> A Federação das Entidades Assistencialistas de Campinas (FEAC) é uma entidade beneficente de assistência social aglutinadora de esforços empreendidos por organizações sociais no Município de Campinas. Ela oferece assessoria técnica, política, administrativa e financeira a entidades sem fins lucrativos ou econômicos que atuam nas áreas da assistência social, educação e saúde.

<sup>22</sup> O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é responsável por deliberar e controlar ações governamentais e não governamentais, relacionadas a políticas de atendimento à criança e ao adolescente no Município de Campinas, de acordo com as devidas providências estipuladas pelo ECA. É composto por representantes do poder público e da sociedade civil.

<sup>23</sup> Declara-se um programa de caráter não-formal embora muitos de seus elementos e componentes sejam idênticos, ou muito parecidos, com os da escola formal tradicionalista. Como a disposição das salas de aula, o uso do uniforme, os exames, o processo de avaliação, os tempos e demais espaços, as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

DHL, Grupo Estrutural, ENXUTO, Grupo Anhanguera Educacional). Este curso não é obrigatório em lei, mas em termos declarados pela instituição serve para dar uma base de conhecimentos ao JA para quando chegar no espaço da empresa na condição de JA<sup>24</sup>, e portanto, em termos legais e normativos, esta primeira etapa do curso não é o PJA propriamente dito, mas uma pré-aprendizagem. Para o desenvolvimento da Fase I, após processo de seleção destes adolescentes, eram compostas turmas com aproximadamente 24 a 25 adolescentes, variando o número de turmas de acordo com a demanda das empresas e as possibilidades por parte da AEDHA<sup>25</sup>.

Até o ano de 2010, a Fase I tinha duração de 1 semestre letivo (aproximadamente 4 meses, que se desenvolvia de mais ou menos Março a Junho no primeiro semestre, e de Agosto a Novembro no segundo semestre de cada ano). Este curso apresentava essa disposição semestral, cuja idade de ingresso era 15 anos e meio, porque assim que o JA, mediante aprovação ao final da Fase I, já estaria com 16 anos de idade completos, pois de acordo com o Art. 433 da lei 10.097 de 2000, o contrato de aprendizagem deveria ser rescindido assim que o JA completasse 18 anos de idade, e conseqüentemente o adolescente era desligado do programa automaticamente. Ou seja, em termos de maior aproveitamento do adolescente enquanto aprendiz, o encaminhamento aos 16 anos de idade e a condição do contrato de aprendizagem de no máximo 2 anos, era a situação mais vantajosa tanto para a instituição quanto para a empresa contratante.

Atualmente, em relação a mudanças nos dispositivos de contratação, de acordo com a LJA, Art. 3, os contratos de aprendizagem se mantiveram com prazo de vigência máximo de 2 anos, porém sem a idade limite de 18 anos para rescisão. Ou seja, com a revogação do Art. 433 da lei 10.097 de 2000, no qual “[...] o contrato de aprendizagem extinguir-se-á [...] quando o aprendiz completar dezoito anos [...]”, e a disposição do Art. 24 da LJA no qual “[...] o contrato de aprendizagem extinguir-se-á [...] quando o aprendiz completar vinte e quatro anos [...]”, salvo outras condições de rescisão, o aprendiz mantém-se nesta situação até idades superiores a 18 anos de idade, dada a nova faixa etária dos 14 aos 24 anos de idade para a condição de JA disposta na LJA, dependendo com qual idade o JA é contratado pelo estabelecimento concedente do espaço de aprendizagem. O que acontece em termos práticos é

---

<sup>24</sup> Ressaltando que desde 2010 este curso já passou por uma série de mudanças estruturais e curriculares (como mudança de nome; carga horária; disciplinas; a Fase I passou a ter duração de 2 semestres), dado que nesta época o programa estava se adequando à lei 5.598 de 2000, o que não implica que as práticas desenvolvidas e as relações estabelecidas também tenham mudado.

<sup>25</sup> Em 2010, a turma do primeiro semestre, foi composta por 10 turmas de aproximadamente 24 a 25 estudantes, distribuídos em 5 turmas no período da manhã e as outras 5 no período da tarde.

que são eliminadas as possibilidades de efetivação destes JA assim que completam 18 anos, tendo que se conformarem por 2 anos exatamente na condição de aprendiz ou pedindo o seu desligamento do programa para procurar outras condições de trabalho.

Em termos pedagógicos era estruturado com a finalidade de oferecer disciplinas pensadas em função de duas frentes de formação interdisciplinares. Em ambas as atividades eram teóricas e práticas. A primeira compunha atividades a serem desenvolvidas no espaço da empresa, relacionados diretamente ao cotidiano das atividades laborais e técnicas, como matemática básica e operações básicas associadas à função de auxiliar administrativo; língua portuguesa e demais linguagens de um modo geral, numa perspectiva de formulação de documentos e demais gêneros textuais; ética e cidadania, valores e moralidade dentro de uma perspectiva de MT e ambiente de trabalho; conhecimentos básicos de informática, hardwares e softwares básicos, dando-se ênfase a editores de texto e de planilhas digitais; práticas e procedimentos administrativos, teorias e correntes administrativas; empreendedorismo e protagonismo, num âmbito de propaganda e marketing, e marketing pessoal; dentre outras mais.

A outra frente, sua finalidade declarada era em função da formação do ser humano pleno no âmbito físico, moral, psicológico e da cidadania, como conhecimentos e práticas de higiene, saúde e cuidados básicos com a saúde e higiene pessoal, além da abordagem sobre sexualidade e sexo na adolescência e seus devidos cuidados e especificidades; práticas esportivas, atividades lúdicas e lazer, no âmbito da conscientização corporal e do cuidado com o corpo; ética e cidadania, valores e moralidade dentro de uma perspectiva da atuação do cidadão perante a sociedade, no viés de se formar um conhecedor de políticas públicas, direitos sociais, e o reconhecimento e o respeito a diferenças e diversidade; dentre outras questões sociais.

Ao longo do desenvolvimento da Fase I, de acordo com cada disciplina posta como fundamental e obrigatória, os adolescentes são assistidos e constantemente avaliados em quatro frentes principais: notas e médias nas disciplinas pertencentes ao curso preparatório; notas e médias na escola regular; atividades coletivas práticas interdisciplinares; e avaliação comportamental e da aparência.

As disciplinas (matemática, linguagens, práticas administrativas, etc.), propostas e normatizadas por um projeto pedagógico, eram estruturadas e ministradas por educadores – como eram chamados os professores desse programa –, com as mais variadas formações, cujas aulas eram majoritariamente planejadas de forma expositiva, com referência

bibliográfica específica, em salas de aula de estrutura escolarizada, cujas propostas de atividade de avaliação eram a realização de trabalhos escritos individuais e em grupo, apresentações, provas. Cada disciplina era responsável por gerar uma média final, que viria a compor a nota final geral no curso preparatório como um todo. A média estipulada para aprovação nas disciplinas individuais, e para consequente entrada no ranking final, é igual ou maior a 7,0. É tolerado ao adolescente ter certa quantidade de disciplinas concluídas com média inferior a 7,0 (ou seja, podem reprovar certa quantidade de disciplinas).

O acompanhamento escolar formal é critério rigoroso para a permanência do JA no programa, dado que de acordo com a LJA, a perda do ano letivo no ensino regular (reprovação) implicará em rescisão de contrato de aprendizagem. Essa medida é adotada porque se entende que a escola e o ensino formal são mais importantes que o programa de aprendizagem. Na escola, o adolescente pode ter até uma determinada quantidade de notas inferiores à média. A média das notas da escola também entra como componente na nota final no curso preparatório do programa da Guardinha.

Dentre as atividades práticas há o Workshop Empresarial, que pode ser considerada a atividade principal dentro do processo de avaliação. Muito além de uma atividade prática, pode ser considerado um evento. O Workshop se trata de uma atividade multi e interdisciplinar no qual as turmas se organizam de forma a simular a criação de uma empresa, suas dinâmicas e seus procedimentos. Em função disso, os adolescentes devem criar dois produtos alimentícios a serem comercializados (geralmente um prato salgado e uma bebida ou um prato salgado e uma sobremesa), que sejam inovadores e criativos e que ainda não existam no mercado. Ao mesmo tempo devem desenvolver a embalagem, o plano de marketing, plano de vendas, pesquisa de mercado, tabela de custos, possibilidades e margem de lucro, público alvo dentre outras questões que são abordadas nas disciplinas isoladamente. Quanto à organização e gestão da empresa, as turmas se organizam em setores de atuação como diretoria financeira, contabilidade, equipe da produção propriamente dita, além de, quando era necessário, criarem cargos de gestão, administrativos, ou de diretoria. Quanto à estrutura da empresa, cria-se um nome, slogan, logotipo, cores dentre outras especificidades que julgarem necessárias. Esse processo de criação da empresa e dos produtos é o foco principal do PJA da Guardinha. Em um dia pré-determinado é organizado o evento propriamente dito no qual as turmas vendem os seus produtos para o público externo à instituição.

Para o dia do evento são montados estandes/tendas, uma para cada turma/empresa poder vender seus produtos, que são decoradas e caracterizadas de acordo com o que foi

definido pela equipe de marketing com relação ao logotipo, às cores e aos produtos criados. Durante o evento é lançado o desafio de vender todo o estoque de produtos baseados em recursos de propaganda e marketing, atrair consumidores, atendimento ao consumidor, promoções e ofertas relâmpago. Por outro lado são observados e avaliados critérios de organização logística, de organização dos estandes/tendas, de manipulação adequada dos produtos, de higiene com alimentos, relações pessoais no espaço de trabalho, contabilidade e arrecadação, etc. Uma simulação de como funcionaria ou deveria funcionar um comércio ou uma pequena empresa.

Todo o financiamento era feito pelos próprios adolescentes a partir da arrecadação de verba durante todo o curso preparatório. As turmas se organizavam e comercializavam doces e salgados no intervalo das aulas. O dinheiro arrecadado era direcionado para a confecção do produto a ser comercializado no Workshop e demais providências.

Ao final do evento cada turma era responsável por fazer a contabilidade e o balanço final, calcular os lucros, as perdas e demais cálculos referentes ao faturamento da empresa naquele dia. Todo o dinheiro arrecadado era destinado ao financiamento da cerimônia de formatura na Fase I.

A última frente de avaliação é a do comportamento e da aparência. Ao longo de todo o curso, dentro do espaço da instituição os adolescentes são observados e avaliados em relação à maneira como se expressam verbalmente, como se comportam em relação aos educadores e aos demais funcionários da instituição, e especialmente entre seus pares. Essas análises acabam por gerar uma nota numérica que constituirá a nota final da Fase I, para a possível aprovação e futuro encaminhamento. Os critérios e ações pedagógicas adotadas para essa avaliação vão no sentido de conscientizar o JA sobre os possíveis comportamentos e posturas que ele deve adotar no espaço da empresa, na relação com a chefia, com clientes e demais funcionários. Eram estritamente proibidas demonstrações públicas de carinho entre os adolescentes. Outro elemento de restrição bastante rigoroso era quanto ao uso de aparelhos eletrônicos (especialmente celulares e aparelhos de som portáteis).

Quanto à aparência, existia um padrão posto que deveria ser seguido com rigor, do contrário poderia implicar em desligamento do adolescente do programa. A todos e todas é posto a obrigatoriedade do uso de um uniforme: calça jeans azul (e somente azul), camiseta de manga somente branca e lisa, e tênis. Especificamente aos meninos era proibido usarem brincos e demais adereços (como piercings e bonés), assim como colares, pulseiras e outras joias à mostra que chamassem muito a atenção. O cabelo deveria ser cortado em padrão mais

curto sem maiores extravagâncias, mantida a cor natural e bem penteado<sup>26</sup>. Para as meninas era permitido o uso de brincos desde que fossem mais discretos, mas piercings e demais adereços aparentes e muito chamativos também eram proibidos. Os cabelos eram permitidos que fossem longos e até mesmo tingidos, desde que as cores não chamassem muita atenção e o corte não fosse muito extravagante. No que diz respeito ao uniforme para as meninas, era uma exigência do programa que elas não utilizassem roupas muito justas e camisetas muito curtas e decotadas (ou que colocasse demais o corpo em evidência)<sup>27</sup>. Todos os elementos apresentados neste trecho eram critérios que poderiam implicar em desligamento do programa caso não fossem seguidos.

Após este longo e complexo processo de observação e avaliação, era realizado um conselho – como um conselho de uma escola regular –, ao final deste processo. Educadores e equipe pedagógica se congregavam durante alguns dias e era feita a avaliação de cada um dos adolescentes que estavam participando do programa, julgando-se os critérios postos anteriormente. A cada nome eram associadas notas objetivas e subjetivas relacionados aos desempenhos nas disciplinas isoladas, em relação aos comportamentos, aos desempenhos escolares (trazidos pela equipe pedagógica). Feito isso, era calculada uma nota final para cada adolescente.

Porém, para critérios de aprovação para a inserção do jovem no ranking, não era a nota final igual ou maior que 7,0 o parâmetro determinante, assim como a nota final menor que 7,0 não era parâmetro para a reprovação. Havia outros aspectos reconsiderados que implicavam em aprovação ou em reprovação, especialmente no que diz respeito a parâmetros subjetivos como as potencialidades e o comportamento<sup>28</sup>. Ao final desse processo bastante longo, eram selecionados os de melhor desempenho e organizados em um ranking definido por nota final, e os que eram tidos como não-aptos, eram desligados do programa.

Após este processo de avaliação, a organização do ranking segundo o critério de notas finais, começam os processos de encaminhamento dos JA para os espaços de aprendizagem e desenvolvimento práticos. Os estudantes passam por novos processos de triagem e seleção de acordo com as suas notas e as exigências das empresas que contratarão seus aprendizes e

---

<sup>26</sup> Sobre esta questão é bastante evidente a herança da educação militarizada deixada pela GAC além dos uniformes (fardas).

<sup>27</sup> Essas medidas, segundo justificativas que me apresentaram na época, eram para se evitar situações de assédio ou violência sexual contra as meninas aprendizes, dadas algumas ocorrências desse tipo já terem acontecido. Porém fica bastante evidente que a perspectiva de análise sobre essa condição por parte da instituição é a de culpabilização da mulher.

<sup>28</sup> Não entrarei em maiores detalhes nesta parte do TCC. Haverá o desenvolvimento destas questões no capítulo quatro, devidamente relacionados com os depoimentos e as bibliografias.

passam a frequentar um novo curso de formação, desta vez mais específico, direcionado e adequado à carga horária a ser executada no espaço das empresas. Este é um momento bastante curioso no curso que será retomado mais adiante, detalhada e aprofundadamente, no capítulo quatro.

É a partir desta etapa que se inicia a Fase II do programa. Esta fase é o que pode ser considerado o PJA propriamente dito, obrigatório, normatizado e regulamentado em lei, como está disposto na Seção III da LJA em que o processo de aprendizagem deve se dar de forma teórica (aulas) e prática (no qual a prática se refere a práticas vividas e desenvolvidas no espaço da empresa contratante do aprendiz). Nesta etapa, a formação teórica acontece uma vez por semana no espaço da Guardinha, com aulas e atividades práticas pensadas de acordo com o que os JAs estejam vivenciando em suas respectivas funções administrativas. Esse acompanhamento se desenvolve por todo o período que o JA estiver vinculado ao programa, havendo o risco de desligamento caso haja faltas injustificadas. O vínculo com a escola regular é ainda critério para permanência no programa.

Esta é uma breve caracterização do PJA da Guardinha no âmbito de infraestrutura do programa, de regras e regulamentos, processos avaliativos e procedimentos pedagógicos. Ressaltando que essa caracterização foi feita no sentido de apresentar um pouco do que é e o que representa a Guardinha enquanto projeto socioeducativo.

## **II O ST E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO**

Este capítulo apresenta o contexto histórico e social da organização das relações de trabalho desde o final do século XIX até a década de 1990, cujos paradigmas ainda influenciam a organização do trabalho nos dias de hoje. Roberto Heloani (2011a, 2011b) faz o levantamento e a análise bastante detalhados de como se deram social e historicamente, ao longo do último século, as construções e ressignificações das relações entre os trabalhadores e o capital, no sentido de como este último se apropria de tantas formas e de como se constitui a subjetividade do trabalhador em relação ao próprio trabalho, e as manipula com a finalidade de moldar um trabalhador eficientemente mais produtivo e ideologicamente mais obediente e submisso.

Além desse artifício de manipulação, Althusser (2010) ressalta a importância para o capital fazer com que essa força de trabalho, de subjetividades e percepções manipuladas, continue se reproduzindo. Não bastam condições materiais, mas principalmente ideológicas. Mostra como isso se dá desde a reprodução dos meios de produção até chegar à reprodução da força de trabalho ideologicamente.

### **2.1. Organização social do trabalho e a manipulação da subjetividade**

Num âmbito geral, ao final do século XIX e começo do século XX, num momento de mudanças de paradigmas dos processos de produção (no contexto da Segunda Revolução Industrial), especialmente com relação à produção de armamentos, ferrovias e na fabricação de máquinas de escrever da Remington, no qual os processos basicamente consistiam na divisão dos produtos em partes<sup>29</sup>, o que facilitava a troca de segmentos defeituosos ou avariados. Portanto, de forma inédita, tornava-se possível o reparo destes produtos, e conseqüentemente o aperfeiçoamento e a standardização de máquinas e de ferramentas, massificando-se a produção e conseqüentemente o consumo, e que, desta forma, passa a se repensar tais processos produtivos.

---

<sup>29</sup> No caso analisado, por exemplo, a produção da espingarda Winchester, no período de 1880 a 1904 (Heloani, 2011a, p. 24).

Esta situação de standardização se deu devido ao fato do capital ter começado a adotar novos padrões tecnológicos de concentrações técnicas e financeiras, em que os trustes e os cartéis impuseram-se como instâncias reguladoras dos preços e dos mercados, e portanto reguladores dos padrões e processos de produção. Essa concentração e redefinição de mercados permitiu a produção em série e os altos lucros sob mediação dos bancos, que captaram os recursos financeiros necessários para arcar com os custos dessa concentração técnica. Ou seja, a partir do momento em que mudam os modos e processos de produção, então deve haver também mudanças no que diz respeito aos trabalhadores que atuam nestes novos processos produtivos e conseqüentemente nas novas formas de gestão do trabalho, e especialmente do trabalhador e do seu subconsciente e subjetividades (Heloani, 2011a).

Ao longo de sua vivência enquanto mecânico<sup>30</sup>, Taylor trabalhou como operário em fábricas e passou a compreender a objetividade do processo de produção e a subjetividade do trabalhador. Nestas vivências, percebe (dentre outras coisas) que o conhecimento científico pode ser aplicado ao trabalho com o intuito de se atingir a máxima eficiência em termos produtivos. Desta forma começa a pensar a questão da gestão da subjetividade do trabalhador, dentre alguns mecanismos adotados surgem os discursos da prosperidade, no qual é desdobrada sobre a produção propriamente dita; e da cooperação, que se converte em eficiência e aperfeiçoamento de pessoal (Heloani, 2011b, p. 18). Assim, Taylor, de forma mais direta e clara, ao se pensar o esboço de uma teoria de administração do trabalho, aponta que

O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade possível ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado [...] Igualmente, máxima prosperidade para o empregado significa, além de salários mais altos do que os recebidos habitualmente pelos obreiros de sua classe, este fato de maior importância ainda, que é o aproveitamento dos homens de modo mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível, esses gêneros de trabalho (TAYLOR, 1985 apud HELOANI, 2011b, p. 25).

---

<sup>30</sup> Aos 18 anos de idade, Taylor entrou para uma oficina de mecânica como aprendiz. Aos 22 anos, em uma época de crise econômica, começou a trabalhar como operário, no qual se destacava em termos produtivos dos demais colegas de trabalho (Taylor, 2012). Todo o conhecimento que deu origem ao seu livro *The principles of scientific management* foi resultado de anos de estudos e de aprendizado prático no espaço das fábricas (Heloani, 2011a, p. 25).

Embora neste trecho explicitamente, ele “[...] nos induz a pensar que capital e trabalho se fortalecem com a prosperidade e a cooperação” (Heloani, 2011b, p. 18), mesmo se sabendo do antagonismo historicamente constituído entre capital e classe trabalhadora.

Nessa lógica, Taylor começa a desenvolver e adotar medidas e ferramentas, como o conceito de *Homo Economicus*<sup>31</sup> e a Lei da Fadiga<sup>32</sup>. Porém, percebe também que qualquer trabalhador precisa ser estimulado a pensar operacionalmente, contanto que este pensamento beneficie o capital e que ocorra de forma fragmentada, sem que haja prejuízos para sua proposta de organização hierarquizada (Heloani, 2011a, p. 27). Taylor esclarece que

Todo o estímulo, contudo, deve ser dado a ele, para sugerir aperfeiçoamentos, quer em métodos, quer em ferramentas. E, sempre que um operário propõe um melhoramento, a política dos administradores consistirá em fazer análise cuidadosa do novo método e, se necessário, empreender experiências para determinar o método da nova sugestão, relativamente ao antigo processo padronizado. **E, quando o melhoramento novo for achado sensivelmente superior ao velho, será adotado como modelo em todo o estabelecimento. Conferir-se-á honra ao trabalhador por sua ideia e ser-lhe-á pago prêmio como recompensa** (TAYLOR, 1985 apud Heloani, 2011a, p. 27, Grifos meus).

Ou seja, o trabalhador, que tinha apenas participação nos resultados da produção, passa a participar também da formulação dos processos ou das decisões que contribuiriam para uma produtividade melhor, e conseqüentemente passa a ser recompensado por isso.

Porém, em um período que o capitalismo entraria em sua fase monopolista, muda-se o padrão de acumulação iniciando-se um processo de intensificação do trabalho e aumento da produtividade, trazendo aos trabalhadores aumento das taxas de desemprego e a diminuição dos salários; devido a corrente de renovação tecnológica (novas máquinas e ferramentas mais produtivas) o operário passa a ser desqualificado – pois só entende de uma parte do processo produtivo –, se constituindo em processo de divisão em trabalho vivo e trabalho morto.

Este contexto monopolista de intensificação de trabalho e desemprego, associado aos mecanismos pensados por Taylor, gera grandes conflitos entre o capital e a classe

---

<sup>31</sup> Um sujeito que sempre toma as decisões pautadas em valores econômicos, instrumentalizado e racionalizado, munido de cronômetro, prancheta, cujo propósito era o controle dos tempos e dos movimentos dos trabalhadores, que implicaria na obtenção da maior eficiência produtiva (Heloani, 2011a, p. 26).

<sup>32</sup> Esta lei se elabora a partir do reconhecimento de uma fisiologia do trabalho, observada como consequência da atuação do *Homo Economicus*, cuja consequência era a redução da fisiologia humana a um quadro de secundarização das diferenças pessoais e considera-se apenas a fadiga física em detrimento da fadiga mental e psicofisiológica (Heloani, 2011a, pp. 26-27).

trabalhadora como greves, manifestações e demais mobilizações organizadas pelos sindicatos<sup>33</sup>.

Na tentativa de conter as organizações sindicais e os conflitos entre capital e classe operária, Taylor retoma seu discurso de poder sobre o projeto de cooperação formal entre trabalho e capital, cuja condição era a prosperidade para ambos, assim reforçado na seguinte passagem de sua obra:

Em uma palavra, o máximo de prosperidade somente pode existir como resultado do máximo de produção [...] Se é exato o raciocínio acima, conclui-se que o objetivo mais importante de ambos, trabalhador e administração, deve ser a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que o homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões (TAYLOR, 1985 apud HELOANI, 2011a, p. 31).

De acordo com essa questão do aperfeiçoamento, Taylor adota medidas de especialização de atividades manuais e intelectuais (divisão do trabalho em manual e intelectual), partindo-se de que seria conveniente se apropriar do conhecimento do operariado. Por outro lado, esta lógica faz com que se constitua certa resistência por parte dos trabalhadores em relação ao conhecimento empírico. É neste momento de conversão da cooperação em eficiência e aperfeiçoamento pessoal que mecanismos disciplinares começam a ganhar importância (Heloani, 2011a).

Eram princípios desta teoria administrativa mecanismos como a especialização em atividades manuais e intelectuais, por exemplo: separando-se a inspeção da produção; a apropriação do conhecimento empírico do operário pela organização, impedindo-o de tirar proveito deste conhecimento em benefício próprio e conseqüentemente que lhe proporcionasse promoções e aumentos salariais; estudos dos tempos e velocidades de produção; eliminação da “cera”.

Estes princípios citados anteriormente terão um ponto de inflexão entre a administração empírica e administração científica, que envolveria,

---

<sup>33</sup> Vale lembrar que este período foi muito marcado por grandes mobilizações sindicais, greves e manifestações, num viés de rechaço aos mecanismos impostos pelos capitalistas sobre os trabalhadores (Heloani, 2011a, p. 30). Para este TCC não entrarei em detalhes sobre as organizações e mobilizações sindicais da época.

[...] entretanto, não somente estudo de velocidade adequada para realizar o trabalho e a remodelação de instrumentos e métodos na fábrica, mas também completa transformação na atitude mental de todos os homens, com relação ao seu trabalho e aos seus patrões. [...] mas a mudança da atitude mental e nos hábitos dos trezentos e muitos trabalhadores pôde ser conseguida devagar e após séries de demonstrações concretas, que, finalmente, esclareceram cada homem a respeito de grande vantagem que a eles adviria cooperando espontaneamente com a administração (TAYLOR, 1985 apud HELOANI, 2011a, pp. 32-33).

São nestas novas relações de mudanças de atitudes mentais, em que se tenta estabelecer uma aparente situação de acordo entre capital e classe trabalhadora, no qual seria dado privilégio à individualidade, ou seja, incentivando-se a ambição pessoal. Nesta situação o trabalhador seria incentivado e teria a possibilidade de ganhar um salário maior e diferenciado sendo obediente ao gerenciamento, e caso otimizasse o seu desempenho em suas funções (Heloani, 2011a, 2001b). Este é o viés de modelização da subjetividade do trabalhador (Heloani, 1991 apud Heloani, 2011a, p. 33), no qual Taylor passa a pensar um espaço pedagógico de hierarquia, de confronto e de análises dos processos produtivos, abordando-se principalmente o conceito de tarefa e o respeito à fisiologia do trabalho<sup>34</sup>.

Seguindo-se esta nova forma de se pensar a apropriação do saber operário são adotadas medidas como alternância de turnos entre trabalho e descanso, e adequação de atividades (respeitando-se a fisiologia do trabalhador); são desenvolvidas e adotadas medidas de seleção de trabalhadores, considerando-se o delineamento dos perfis destes trabalhadores para tarefas específicas; seleção científica associada ao treinamento, quase num viés de adestramento; dentre outras, delineando-se uma concepção de trabalhador qualificado ou especializado.

De forma sucinta, esse é o substrato para se consolidar uma teoria administrativa cujo fim é o entendimento e a manipulação da subjetividade do trabalhador; num processo que envolve a modelização da individualidade; que é o ideário para se elaborar um instrumento de racionalidade e difusão de métodos de estudo e de treinamento científico (Heloani, 2011a). Ou seja, é assim que começa a se constituir o que é chamada de Organização Científica do Trabalho, ou simplesmente Organização Científica, ou ainda Taylorismo, ao final da década de 1920.

---

<sup>34</sup> Considera-se o trabalhador de forma individual, procurando conhecer a sua personalidade, concedendo-lhe tempo e auxílio necessário para se tornar eficiente no atual trabalho ou para outro posto futuro, de acordo com suas habilidades e potencialidades, respeitando-se sua fisiologia. Ou seja, trata-se de um mecanismo de controle sobre as aptidões e as capacidades físicas e mentais do trabalhador através de comparações e avaliações, cujo pano de fundo é a proposta pedagógica falaciosa do aprendizado mútuo (Heloani, 2011a, p. 34).

Assim, segundo Heloani (2011a), é neste contexto que se começa a direcionar as atenções do trabalho propriamente dito (produção) para o trabalhador; em que mecanismos disciplinadores começam a ganhar maior importância, e começa-se a construir ideias sobre as especializações, no sentido de se mudar atitudes mentais dos trabalhadores, coerentes com os interesses dos patrões (de maximizar a produtividade com menor custo possível sobre a mão de obra). Este quadro se desenvolve para um momento no qual introjeta-se o discurso da ambição como uma necessidade inerente à personalidade do trabalhador, em consonância ao discurso da cooperação, individualmente a cada trabalhador, gerando-se assim o individualismo no espaço de trabalho. Ou seja, nesse contexto, os mais ambiciosos e que demonstrarem maior eficiência serão premiados com maiores incentivos para o desempenho de suas funções, sempre numa posição em que se privilegia o desempenho individual e se combate o trabalho em grupo. Tais procedimentos é que lançam, o que foi chamado posteriormente, em 1994, de propostas de gestão da subjetividade. Porém, estes elementos associados ao taylorismo e esse potencial de gestão da subjetividade só começarão a serem efetivamente utilizados no fordismo.

Após a vitória na I Guerra Mundial, os Estados Unidos redefine sua participação no mercado mundial, o que demanda se repensar novamente os processos produtivos, e conseqüentemente a organização do trabalho e dos trabalhadores. Neste sentido o capital se aproveita da situação em que houve a expansão do taylorismo, como a resposta por parte das indústrias, devido à falta de mão de obra após a entrada dos Estados Unidos na guerra em 1917, e conseqüente aumento da produtividade e competitividade. Outro aspecto foi o retorno dos contingentes militares e assim aumenta-se a oferta de mão de obra, o que proporciona a redução dos salários e o aumento na intensidade do ritmo de produção e trabalho. Tais condições conseqüentemente motivaram uma série de reações sindicais, movimentos de oposição a até mesmo sabotagem nos processos produtivos. Mas mesmo assim o capital apostou nas ferramentas e mecanismos disciplinadores tayloristas, especialmente o princípio da prosperidade recíproca, já que os operários poderiam comprometer seriamente a produção.

Neste novo momento de se repensar os processos de produção que surge a “linha de montagem”, mais caracterizada pela esteira<sup>35</sup>, pensada por Henry Ford<sup>36</sup>, denominada

---

<sup>35</sup> A linha de montagem/esteira se destaca de duas maneiras fundamentais: primeiro, enquanto recurso tecnológico para o processo produtivo propriamente dito, proporciona o aumento da produtividade e barateamento do custo de produção, o que proporcionaria aumentar o mercado de consumo (Heloani, 2011a, p. 52); e segundo, também foi um mecanismo disciplinador fundamental para se controlar os corpos, os tempos, as fisiologias e principalmente as percepções dos trabalhadores. É ela que passa a ditar os ritmos de produção, reconfigurando assim os processos de seleção dos trabalhadores – está apto ao trabalho aquele que se adequa à

fordismo, que surge como uma “[...] nova proposta de gestão da produção, paralelamente à consolidação do taylorismo. Assim, poder-se-ia dizer que essa nova forma de organização do trabalho sustentava-se em duas vigas: tecnologia (mecanização) e os princípios tayloristas. Ou seja, fordismo *stricto sensu*” (Heloani, 2011a, pp. 50-51). Essa configuração da base fordista teve papel fundamental na integração entre as empresas altamente racionalizadas e os sindicatos<sup>37</sup>, e o processo de expansão do Estado, juntamente com o processo de verticalização das relações fabris. Este suposto acordo tácito entre capital e trabalho, associado ao processo de repasse da produtividade aos salários dos trabalhadores devidamente acordados coletivamente, proporcionou uma expansão expressiva da classe média. Neste sentido, o principal mérito de Ford tenha sido a percepção de que poderia transformar os seus trabalhadores em consumidores de seus próprios produtos, numa ideia de ciclo produção↔consumo. Porém, é fato também que, embora houvesse o aumento da produção, houve queda no número dos assalariados (constitui-se aqui o esboço de um dos princípios da teoria de eficiência do fordismo, a produtividade<sup>38</sup>).

Além da proposta da esteira, Ford começa a desenvolver um modo especial de tratar o operário. Ford pondera que

Não se julgue que prodigalizamos mimos aos nossos operários. Limitamos a um equitativo toma-lá, dá-cá. No tempo em que aumentamos os salários, também aumentamos a vigilância, e averiguamos da vida particular de cada um, para saber o destino que davam aos seus salários. Tal medida, necessária na época, ensinou-nos alguma coisa. Mas não convinha transformá-la em serviço permanente e a abandonamos (FORD, 1964 apud HELOANI, 2011a, p. 52).

Ford adota medidas de vigilância dos trabalhadores, tanto no interior do espaço da fábrica quanto em espaços privados (como suas famílias) ou públicos, na tentativa de

---

velocidade da esteira; reconfigura a questão da divisão do processo produtivo; elemento de destaque no processo de alienação do trabalhador pelo processo de produção. Mais especificamente, retomando-se os ideários de Taylor, fica clara a condição de mecanismo de manipulação da subjetividade do trabalhador.

<sup>36</sup> Filho de fazendeiros, Ford nasceu em 1863, em Deaborn, Estado de Michigan. Formou-se mecânico e era muito aplicado aos estudos enquanto autodidata. Devido a vivências com os métodos agrícolas, concebeu a ideia de transportar a tarefa dos animais para o aço. Em 1896, organizou a sua primeira fábrica baseada em tudo que havia observado ao longo de suas vivências (Lobato, 2012).

<sup>37</sup> Vale ressaltar que os sindicatos deste período não eram caracterizados por suas reivindicações políticas, mas fortemente econômicas (Heloani, 2011a, p. 51).

<sup>38</sup> O princípio da produtividade era associado ao controle do tempo, no qual se aumentava o ritmo de trabalho do capital vivo; o princípio da intensificação, também associado ao controle do tempo, consistia em se reduzir cada vez mais o tempo necessário de produção; e o princípio da economicidade tinha o propósito de reduzir a quantidade de materiais dispostos imediatamente para uso na linha de montagem de forma a se garantir que o produto já esteja vendido antes do pagamento dos salários e da matéria prima adquirida – é uma ideia precursora do sistema Just In time (Heloani, 2011a, p. 55).

identificar e perseguir líderes sindicais, ou até mesmo, no âmbito dos problemas familiares e conjugais, averiguar qualquer situação que poderia vir a prejudicar o processo produtivo. Caso houvesse qualquer irregularidade ou problema, era adotada como medida de punição a redução de salários (mecanismo disciplinar cujo pressuposto é a modelização e a docilização do trabalhador, proposta pelo taylorismo). Ou seja, produziam-se trabalhadores disciplinados, dependentes financeira e emocionalmente das organizações (Heloani, 2011a, pp. 52-53).

Segundo Heloani (2011a), o que diz respeito à disciplinarização dos trabalhadores, Ford vai além da vigilância do trabalhador e propõe um “sistema de formação profissional fordista”. Este sistema<sup>39</sup> foi proposto dentro dos moldes escolares para que especialmente os filhos dos seus operários pudessem se constituir também operários (qualificados ou especialistas em ferramentas) enquanto técnicos, mas principalmente no que diz respeito à fisiologia, aos tempos e às relações de poderes fabris. Outro aspecto observado por Ford em função da imposição da esteira enquanto controladora do ritmo de produção com relação aos comportamentos, era o projeto social de melhoria nas condições de vida do trabalhador, que conduziria a um processo de assimilação do saber da percepção política do trabalhador em relação à organização. Para Heloani (2011a), um movimento importante associado ao fordismo e ao taylorismo foi o fayolismo, proposto por Henri Fayol<sup>40</sup>. Analisando-se sua corrente teórica de administração, além de apresentar princípios consonantes aos outros dois movimentos em relação a percepção e ao controle da subjetividade do trabalhador, é possível se observar um conjunto de princípios de hierarquia militar como disciplina, hierarquia, ordem, unidade de comando, explicitamente expressos no conjunto de princípios denominado “*a arte de administrar*”. Ou seja, Taylor, Ford e Fayol tentaram, cada um à sua maneira, administrar a percepção e a subjetividade dos trabalhadores.

Ao longo de 50 anos (de 1920 a 1980 aproximadamente), o fordismo atingiu o seu auge. Porém, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, e devido a tantos conflitos entre o capital e as organizações sindicais, greves e demais problemas, seja no âmbito econômico ou no político; período de recessão por conta da competição internacional proporcionada pela

---

<sup>39</sup> Estas escolas também eram abertas para outras pessoas que não fossem filhos de operários de Ford. Além da qualificação, este sistema oferecia bolsas de estudo variando de 6 a 7,2 dólares semanais. Tal estrutura de sistema de educação foi o que inspirou o que se chamaria, na década de 1980, de educação corporativa (Heloani, 2011a, p. 53)

<sup>40</sup> Fayol, autor pouco conhecido, nasceu em Constantinopla (atualmente conhecida como Istambul), no ano de 1841. Quando adolescente se mudou para a França, onde formou engenheiro de minas. Embora engenheiro de formação, destacou-se enquanto administrador de cúpula, preocupado em compreender e estabelecer princípios de boa administração como sinônimo de previsão ou planejamento, organização, mando, coordenação e fiscalização. Em 1916, Fayol publica na França o livro *Administração industrial e geral*, onde indica uma série de operações e quatorze princípios que denominava “a arte de administrar” (Heloani, 2011a, p.61-62).

reconstrução econômica e política da Europa; altas taxas de desemprego em contrapartida do aumento da produtividade; o enfraquecimento dos princípios do fordismo se agrava na década de 1960, passando por um processo de “retaylorização”, chegando ao seu esgotamento ao final dos anos de 1970. Lembrando que tal esgotamento implicou também no esgotamento das tecnologias disciplinares até então conhecidas e aplicadas.

É a partir dos anos de 1970, que há um profundo agravamento da crise do fordismo. Em 1974 os Estados Unidos passam por outro momento de recessão (consequência da crise do petróleo); devido à recessão há queda da produtividade e há o aumento da pressão sobre os salários por parte dos trabalhadores; início da redução dos investimentos nos meios de produção. Esta crise redireciona o aumento da produção para a Ásia, considerando-se a situação de mercado mundial como o qual a economia já se articulava. Além disso, após algumas experiências de retaylorização em países como a China e demais do leste europeu, que começa a se substituir o taylorismo-fordismo por um novo modelo econômico. Desta forma,

“A reestruturação produtiva tornou-se essencial para a superação da etapa fordista do capital, passando de uma época em que prevalecia a regulação social fordista-keynesiana, para outra que será chamada de pós-fordismo” (HELOANI, 2011a, p. 97).

Esta mudança no sistema capitalista mundial implicará em mudanças nas formas de empregos, transformações tecnológicas, políticas financeiras, correntes ideológicas predominantes, e especialmente implicará em mudanças a organização do trabalho e ao Estado (Heloani, 2011a).

O pós-fordismo ascende concomitantemente ao neoliberalismo durante a década de 1980, em um contexto de articulação do Estado-Previdência reduzido, mas não totalmente abstencionista, ou seja, um Estado que direcione suas ações para os interesses do capital, privilegiando-se políticas de livre mercado, além de processos massivos de privatizações; com a desindexação dos salários dos trabalhadores devido à instrumentalização microeletrônica<sup>41</sup> nos processos produtivos e a impulsão das terceirizações; e com os processos de produção e as dinâmicas e padrões de consumo elevados a patamares globalizados. Assim, em

---

<sup>41</sup> Este massivo processo de instrumentalização microeletrônica e elevado investimento em tecnologias é consequência do processo de andamento da Terceira Revolução Industrial, mais conhecida como Revolução Técnico-científica, que se constituiu como pano de fundo no processo de surgimento e consolidação, tanto do pós-fordismo quanto do neoliberalismo, sendo fundamentais para o processo de estruturação das organizações hipermodernas.

consequência do processo de globalização da economia, torna-se ainda mais acirrada a competição no mercado mundial. Essa competitividade atingiu violentamente a classe operária de maneira a se tornar primordial que houvesse a cooperação entre trabalhadores e capital num programa de elevação da produtividade. Esta situação demanda novas formas de gestão da produção e conseqüentemente novas formas de gestão dos trabalhadores. Conforme afirma Heloani (2011a) citando Pagès, há uma característica fundamental da gestão da produção, que é muito importante ressaltar:

[...] a tentativa de “harmonizar” um maior grau de autonomia dos trabalhadores, para organizar um setor de produção, com o desenvolvimento de controles mais sutis, que objetivem colocar o trabalhador numa posição de “dependência” ou “incapacitação” em relação ao capital. **Com esses novos mecanismos, revela-se, a nosso ver, uma notória modificação na organização de poder dentro do espaço fabril – a formulação de uma gramática de dominação que, nas palavras de Max Pagès, age pela extensão dos mecanismos de poder, chegando à “manipulação do inconsciente”** (PAGÈS et al., 1987 apud HELOANI, 2011a, p. 102, Grifos meus).

Essas formas de controle sutil sofisticam-se de tal maneira, que a dominação como meio de exercício de poder estará mais baseado na introjeção dessas normas ou regras de organização do que numa repressão mais explícita. **A empresa neocapitalista lidará basicamente com a gestão dessa dimensão psicológica de dominação** (HELOANI, 2011a, p. 102, Grifos meus).

Ou seja, é mantida a mesma lógica de manipulação da subjetividade do trabalhador, embora a partir deste momento tais mecanismos começam a ganhar novos formatos, facetas, sutilezas, e especialmente a aplicar conhecimentos científicos de outras áreas além das teorias administrativas; abre-se mão de punições e de outros aparatos explicitamente repressivos e se direcionam os esforços para os mecanismos de dominação psicológica.

Neste contexto de consolidação do pós-fordismo enquanto sistema altamente competitivo e flexível, surge uma concepção de empresa pós-fordista, a qual “[...] estimula a o desenvolvimento da ‘iniciativa’, da ‘capacidade cognitiva’, do ‘raciocínio lógico’ e do ‘potencial de criação’ para que seus funcionários possam dar respostas imediatas a situações-problema” (Heloani, 2011a, p. 106). Ou seja, há uma ponderação entre dar autonomia e delegar poder ao trabalhador e a manutenção de um controle indireto sobre ele. Utilizando este mecanismo, as empresas fazem com que os empregados

[...] assimilem e incorporem suas regras de funcionamento como elemento de sua percepção, chegando, num último estágio, ao reordenamento da subjetividade dos trabalhadores, visando garantir a manutenção das normas empresariais. **A subjetividade é assim tomada [...] como um recurso a mais a ser manipulado, um engodo por parte do capital, para que os trabalhadores, “crendo que sua subjetividade foi reconhecida, ponham a serviço do capitalismo seu potencial físico, intelectual e afetivo”** (ENRIQUEZ, 1996 apud HELOANI, 2011a, p. 106, Grifos meus).

Há um processo de aprimoramento destes mecanismos de controle, tornando-os ainda mais sutis e de difícil identificação. Uma destas sutilezas se apresenta na simples troca de ordens por regras, o qual dá início a essa nova forma inconsciente de dominação. Assim como esclarece Heloani (2011a), o capital adota uma visão mais sofisticada dos mecanismos de poder, no qual são apresentados sistemas de valores a serem seguidos dentro do espaço da empresa, cujo propósito é ajustar as estruturas mentais dos trabalhadores às estruturas sociais<sup>42</sup>, ou seja, uma gramática dirigida para a identificação do trabalhador com os valores da empresa, implicando a subordinação do trabalho ao capital. Assim, Heloani (2011a) observa que o capital exerce seu poder de duas formas: uma no nível das decisões e outra na delimitação de campo que confere a alguns indivíduos a autoridade para se tornarem tomadores de decisão e como encarregados da confecção e manutenção dessas regras. Um exemplo prático desta medida são os cargos de chefias imediatas.

Segundo Heloani (2011a), este jogo de restrições e concessões estabelece uma série de outras relações de trocas e barganhas entre capital e empregados como uma relação maternal, protetora, propositadamente criada, numa tentativa de se criar um mecanismo de autocoção do trabalhador; como o incentivo, e conseqüentemente a apropriação, dos aprendizados, das qualificações e dos saberes dos trabalhadores, numa tentativa de promover a interação entre os movimentos conscientes e inconscientes do trabalhador, de acordo com o trabalho a ser feito e a necessidade de se estabelecer vínculos num mecanismo de cooperação.

Um mecanismo a ser destacado do pós-fordismo é o Projeto Saturn<sup>43</sup>, cuja proposta de organização do trabalho é a busca de uma “gestão do inconsciente”, ou seja, muito além de

---

<sup>42</sup> Bourdieu (1989) observa que, em semelhante contexto, os indivíduos passam a investir e a defender interesses que são uma mostra da dominação simbólica que é exercida sobre eles, isto é, “sobre o inconsciente deles” (BOURDIEU, 1989 apud HELOANI, 2011a, p. 107).

<sup>43</sup> O Projeto *Saturn* foi desenvolvido pela *General Motors Company (GMC)*, sendo considerado como um dos melhores exemplos de concretização do pós-fordismo, inspirado no modelo japonês de produção definido pelo Toyota. “A concepção do projeto teve início num período de recessão, em 1981, com propostas de inovação no produto (automóvel *sub compact*), na forma de produzi-lo e no atendimento de pós-venda ao cliente. O objetivo era desenvolver um veículo tão bom quanto dos concorrentes japoneses, ou seja, econômico, com design moderno e compacto, pois a indústria norte-americana não era competitiva nessa categoria de carros” (Heloani, 2011a, p.110).

uma unidade inovadora da General Motors Company (GMC), constituiu-se num imenso laboratório de psicologia organizacional, cujos experimentos e resultados seriam futuramente mais explorados e estudados pelas corporações. De modo prático, é sabido que o Projeto Saturn tirou proveito de trabalhadores tecnicamente muito competentes, porém que se encontravam em situações diversas de exclusão do trabalho e da sociedade, ou como expõe Goffman (2012), em condição de identidade pessoal e profissional degeneradas (Heloani, 2011a, p. 111).

Devido à globalização da economia e do consumo, impulsionado pelo aumento da competitividade na produção, outras regiões e países do planeta começam a ganhar projeção em termos de organização de sua produção e trabalho. Mais uma vez, se reconfiguram e se projetam diferentes organizações, o que faz com que se reorganize e se reconfigure novos modelos de gestão de subjetividades. Um modelo que surge na década de 1950, com bases no fordismo, porém com a proposta de produção de acordo com a demanda, em baixas escalas, foi o modelo japonês ou toyotismo.

#### A conjuntura produtiva baseada na acumulação flexível

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1996 apud HELOANI, 2011a, p. 116).

Segundo Heloani (2011a), o trunfo do modelo japonês, considerando-se esse caráter de flexibilidade da produção e da administração da qualidade total, foi a forma peculiar de administrar as pessoas e os grupos na situação de trabalho. No Japão houve uma atenção especial às questões comportamentais, no que remete à flexibilização e integração das subjetividades, no qual se objetiva remodelar as diversas subjetividades presentes no processo produtivo, mediante uma espoliação objetivada das faculdades intelectuais (ou pela expropriação das dimensões cognitivas) e das capacidades criativas do trabalho vivo, manifestado em chavões como “é preciso buscar a perfeição” ou “é proibido errar”. Um pouco além, seguindo a tônica do controle de qualidade aparelhado com uma série de

ferramentas de qualidade, o próprio trabalhador passa a ser objeto sujeito a aprimoramento através de treinamento.

Neste contexto da necessidade de intensificar a formação de trabalhadores mais adaptados aos novos ritmos produtivos caracterizados pelo potencial de criação, iniciativa própria, multifuncionalidade, cuja manutenção da qualificação e a reciclagem são questões primordiais, além, claro, da questão da necessidade de desenvolvimento de novas tecnologias produtivas, o capital cria o conceito de Universidade Corporativa<sup>44</sup>, no qual sua principal virtude é a capacidade de padronização e fragmentação epistemológica, visando manter em sintonia os objetivos e a cultura organizacional predominante entre os funcionários. Ou seja, instrumentalizar, transformar o conhecimento em mercadoria. Segundo Heloani (2011a), há uma concepção de educação bastante perigosa que meandra essas instituições. Esta objetivação das capacidades intelectuais e cognitivas do trabalhador se torna muito fácil se a subsunção do trabalho ao capital se der desde cedo dentro da própria organização, ou seja, em um “lugar de uma produção ideológica própria”. De maneira mais clara e incisiva:

**“[...] é necessário enquadrar mais estritamente sua produção ideológica, que é vital para seu funcionamento. Ela ambiciona e, em grade parte, consegue tornar-se um lugar de produção de conceitos e valores”** (PAGÈS et al., 1987 apud HELOANI, 2011a, p. 128, Grifos meus).

Esta é a reordenação da subjetividade do trabalho posta pela flexibilização da produção e pela administração da qualidade total (aparelhados com os Círculos de Controle de Qualidade – CCQs), cuja demanda força uma nova atitude mental por parte do trabalhador. Esta reordenação passa a caracterizar o trabalhador como colaborador, cujo principal aspecto ideológico é comprometê-lo com as metas das organizações e gerar um sentimento de “empatia recíproca” entre a gerência e os trabalhadores. Ou seja, através dos CCQs a gerência subordina a subjetividade do trabalho às metas e objetivos das organizações (Heloani, 2011a, p. 131). Ou seja, o toyotismo

---

<sup>44</sup> No ano de 1983, em Chicago, a Motorola criou “sua universidade”. Já em 1988, os EUA sediavam mais de 400 instituições desse tipo e na atualidade o número vai além de 2.000. Disney, Daimler-Benz (Alemanha), AT&T, Xerox e GE investem quantias significativas nesses empreendimentos. Mas o que vem a ser isso? Pode ser uma sala, um edifício, ou, como em muitos casos, limitar-se às 15 polegadas da tela de um computador do trabalhador-aprendiz. Em verdade, são unidades de negócios com a missão de fortalecer “serviços educacionais” ao “cliente interno”, a fornecedores e a quem interessar. Não raro, utilizavam o nome de uma universidade de prestígio – geralmente com problema financeiro –, mediante “parceria”, para legitimar seu produto, que vai do ensino a distância (passando pelas fitas de vídeo e áudio) até o presencial (Heloani, 2011a, p. 127).

É caracterizado não apenas com base na eliminação de estoques de reserva ('buffers') e em procedimentos *just in time*, mas também por causa do elemento de 'relações humanas' que fornece a base para o 'controle de qualidade total' e o envolvimento dos trabalhadores na racionalização (WOOD, 1993 apud HELOANI, 2011a, p. 131)

Enquanto modelo de produção flexível, o sistema *just in time*<sup>45</sup>(JIT) instaura-se como um importante aparelho sobre as relações entre as novas formas de gestão e as novas formas de exercício de poder.

A meta do *just in time* é eliminar qualquer função desnecessária no sistema de manufatura que traga custos indiretos, que não acrescentem valor para a empresa, que impeçam melhor produtividade ou agreguem despesas desnecessárias no sistema operacional, possibilitando uma intensificação e mobilidade de funções de tal ordem que logo se farão sentir as consequências para o trabalhador, do tipo redução de postos de trabalho (HELOANI, 2011a, p. 136).

Segundo Heloani (2011a), embora haja muitos devotos de que o JIT diminuiria a carga de trabalho ao operário, os elementos desse sistema podem constituir-se em fatores bastante perigosos ao bem estar dos trabalhadores. A convivência com a flexibilidade tecnológica, de procedimentos, de produtos, exige maior adaptabilidade física e mental por parte do operário; a responsabilidade na tomada de decisões e na análise de situações operacionais; e o *management by stress*, cuja proposta é o gerenciamento advindo de uma tensão propositadamente criada para que os problemas apareçam e o ritmo de produção possa aumentar sem prejuízos ao sistema técnico. Ou seja, no sistema JIT, o trabalhador deverá cada vez mais se responsabilizar pelas operações e manutenções preventivas no processo produtivo.

Os CCQs possuem praticamente duas funções: uma que remete ao controle da qualidade da produção com a participação do trabalhador, e enquanto instrumento de padronização das subjetividades. No que diz respeito à padronização das subjetividades,

---

<sup>45</sup> O sistema *just in time* (justo a tempo, no momento certo ou apenas a tempo) é uma técnica – ou filosofia, como preferem alguns – que provocou mudanças significativas na organização do trabalho. Esse sistema consiste em produzir o que o mercado demandar, no momento e na quantidade que o mercado solicitar (Heloani, 2011a, p. 132).

É um sistema de controle de estoque em que as partes e componentes são fabricados e entregues nas diferentes seções um pouco antes de sua utilização. Assim, os estoques podem ser mantidos em um nível relativamente baixo (estoque mínimo), à medida que as peças são entregues pelos fornecedores de modo que sejam adicionadas no momento exato, ou então muito próximo dele. [...] Este sistema pressupõe maior confiança em todos os membros envolvidos, principalmente nos operários, pois estes podem sustar o processo produtivo se algum componente, ou mesmo produto final, não estiver como foi estipulado, ou seja, dentro dos padrões de qualidade (Heloani, 2011a, p. 133).

embora haja o estímulo aos trabalhadores para conversarem e debaterem assuntos inerentes ao processo produtivo, há um tipo de regulação que proíbe a discussão sobre assuntos que envolvam política salarial, jornada de trabalho, atividades sindicais, entre outras; há uma forte hierarquização e correlação de poderes na estrutura dos CCQs; os estímulos à participação nestes grupos são materializados em forma de recompensas e especialmente em doses controladas de poder ao trabalhador; ou seja, de modo geral, a participação nestes grupos tem um significado eminentemente político-funcional, pois manipula as verdadeiras aspirações do trabalhador, direcionando-as para os objetivos das corporações/empresas, no intuito de se reduzir custos, melhorar a qualidade e aumentar a produtividade (Heloani, 2011a, p. 152). Ou seja, os CCQs são eficientes ferramentas disciplinares de absorção e manipulação da percepção dos trabalhadores.

Em termos gerais, este quadro de conflitos e imposições sobre a subjetividade do trabalhador pelo capital segue-se histórica e socialmente de maneiras variadas, mas sempre no sentido de se tentar conhecer e controlar os corpos e o inconsciente do trabalhador. O capital, historicamente, desenvolve mecanismos e ferramentas diversas como a seleção científica; a relação diretamente proporcional entre carga de trabalho e salário; processos de treinamento do trabalhador; transforma trabalhadores em consumidores; a instauração da linha de montagem enquanto agente disciplinador no processo de produção e conseqüente expropriação do saber do trabalhador; criação de escolas em modelos fabris; cria uma série de estímulos de diferenciação econômicos e de status; CCQs; dentre tantos (Heloani, 2011a, 2011b), sempre sob a falácia da prosperidade mútua entre capital e classe trabalhadora, especialmente no âmbito da manutenção das dinâmicas e correlações de poderes.

No entanto, a manipulação da subjetividade do trabalhador não é o suficiente. No que remete ao processo de transformar trabalhadores em consumidores é o que Heloani (2011b) aborda sobre a importância da reprodução da força de trabalho enquanto parte integral no processo de reprodução do capital, num ciclo de elevação de produtividade e conseqüente repasse aos salários dos trabalhadores para que fosse assegurado e mantido o crescimento do consumo.

## 2.2. Reprodução da força de trabalho

De acordo com Althusser (2010), para que o capital possa se reproduzir enquanto sistema, são necessários requisitos e estruturas mínimas de reprodução das condições de produção. Ou seja, deve haver obrigatoriamente, concomitantemente ao processo de produção, a garantia da reprodução dos meios de produção<sup>46</sup> (isto é, a reprodução das condições materiais necessárias para a produção propriamente dita, como máquinas, ferramentas, procedimentos) e da sua força de trabalho (os operários e as operárias).

Em primeiro lugar, para que a força de trabalho se reproduza são necessárias, assim como já mencionado no capítulo anterior, as condições materiais de reprodução dessa força – o que é representado pelos salários pagos aos trabalhadores –, garantida pelos movimentos sindicais e acordada pelos capitalistas, cuja perspectiva de luta dos movimentos sindicais da primeira metade do século XX era de viés exclusivamente econômico.

Em segundo lugar, Althusser (2010), transcendendo o plano econômico e o interior do espaço fabril, vai analisar outros espaços de formação dessa força (como o sistema escolar capitalista, a família e outras instâncias e instituições de viés ideológico). Nesse sentido, são adotadas pelo capital as escolas fabris, anexadas às fabricas, organizadas de acordo com a fisiologia das fábricas, criam-se ferramentas e procedimentos de gerência, dentre outras. Ou seja, não basta garantir as condições materiais palpáveis, mas também a formação técnica e teórica dessa força.

E em terceiro, Althusser (2010), quando menciona a reprodução da força de trabalho, não se refere às condições materiais, ou aos conhecimentos que se aprendem nas escolas ou nos espaços fabris necessários a sua reprodução, mas principalmente a importância da necessidade de reprodução das relações de submissão dos operários à ideologia dominante capitalista. Ou seja,

---

<sup>46</sup> Neste capítulo não entrarei no mérito da reprodução dos meios de produção de forma detalhada, apenas para contextualização da reprodução da força de trabalho.

[...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução da sua qualificação mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão [...] Em outras palavras, a escola (**mas também outras instituições do Estado**, como a igreja e outros aparelhos como o Exército) **ensina o ‘Know-how’ mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante** [...] (ALTHUSSER, 2010, p. 58, Grifos meus)

O capital deve assegurar de todas as formas possíveis o processo de submissão da classe trabalhadora à ideologia do capital, como vimos anteriormente, a da prosperidade das organizações capitalistas em detrimento da classe trabalhadora (Heloani, 2011a). As instituições que garantem a reprodução dessas relações são as que Althusser (2010) chama de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs). Os AIEs – ao contrário dos aparelhos repressivos de Estado, que agem em primeira instância de forma violenta e em segunda instância ideologicamente –, agem principalmente através da ideologia e se necessário de forma violenta (de maneira atenuada, dissimulada ou simbólica), desta forma,

“[...] a escola, as igrejas, **“moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas.** E assim a família... Assim o aparelho IE cultural [...] etc.” (ALTHUSSER, 2010, p. 70, Grifos meus).

Assim, dando-se sequência à contribuição de Althusser (2010), em relação à reprodução da ideologia dominante capitalista em várias outras instâncias e instituições (AIEs), além da escola e dos espaços de trabalho, pode-se considerar para este TCC que ONGs podem ser classificadas como AIEs, dadas as suas versatilidades de articulação com vários aparelhos como a Igreja (e de mais instituições religiosas), as escolas, a família, AIE cultural... Remetendo-se às instituições do terceiro setor e retomando o que foi exposto no capítulo 1.1. deste TCC, fazemos aqui esta breve análise sobre o que é e qual a sua constituição a partir da articulação da sociedade civil nos moldes das ONGs enquanto OSCIPs, especialmente na década de 1990. De acordo com Gohn (2001, 2005), depois da década de 1950, muitas destas ONGs passaram a atender aos interesses de mercado, alinhados diretamente à ideologia capitalista, instituindo e coordenando programas de qualificação profissional de acordo com as demandas de mercado. Este programa assume-se como um programa de caráter de educação não-formal, cujas propostas de formação/educação para o trabalho são muito bem definidas (Gohn, 2001).

Ou seja, para Althusser (2010), sobretudo são necessárias as condições para a reprodução ideológica do capital sobre o trabalhador, seja pela inculcação ou pela violência (aparelhos repressivos de estado). Mas como se dá esse processo dentro das instituições sociais, mais especificamente dentro das ONGs que promovem PJAs? Através de quais relações? Estas questões poderão ser parcialmente respondidas no capítulo seguinte.

### **III RELAÇÕES DE PODER E IDENTIDADE DETERIORADA.**

Apresentar resumo da articulação e intuito deste capítulo Este capítulo terceiro tem o objetivo de expor detalhadamente como se dão e quais são as relações que contribuem para a reprodução da ideologia capitalista, especificamente para este TCC, no processo de reprodução da força de trabalho em questão.

Está dividido em três partes que se complementam: a primeira parte traz alguns parâmetros em relação às dinâmicas e às relações de poder, propostas por Michel Foucault (2012, 2013), que são estabelecidas entre os personagens que compõe os espaços sociais (neste caso, dos PJAs), que culminam num processo de institucionalização de uma educação disciplinar dos corpos dos jovens trabalhadores que devem ser formados; a segunda parte estabelece parâmetros para se pensar as ações e atividades pedagógicas enquanto violência simbólica, propostas por Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (2012), inerentes aos PJA; e a terceira traz notas e reflexões sobre a constituição de uma identidade deteriorada, proposta por Erving Goffman (2012), cujos apontamentos feitos são sobre como essas relações de poder e atividades pedagógicas simbolicamente violentas se sedimentam no subconsciente de um estigmatizado socialmente.

Em termos gerais servirá também, assim como o capítulo dois, para analisar, interpretar e compreender melhor os relatos que serão expostos no quarto capítulo.

#### **3.1. Relações de poder e a educação disciplinar**

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial (FOUCAULT, 2012, p. 179).

No que remete às relações sociais, segundo Michel Foucault (2012), a sociedade, os grupos sociais e os indivíduos que a compõem estabelecem uma série de microdinâmicas de poder entre si, e assim, essas microdinâmicas de poder estabelecem novos saberes, significações, e novas relações de poder.

Historicamente, a partir do século XVII, o controle social através das relações de poder começa a se constituir substituindo-se os regimes de punições severas – como o caso de Robert-François Damiens<sup>47</sup> – por outros instrumentos menos espetaculares e físicos de punição. Passa-se a se constituir uma justiça criminal, cujo propósito é tentar estudar essa metamorfose dos métodos punitivos. Ou seja,

**Em suma, tentar estudar a metamorfose dos métodos punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto. De maneira que, pela análise da suavidade penal como técnica de poder, poderíamos compreender ao mesmo tempo como o homem, a alma, o indivíduo normal ou anormal vieram fazer a dublagem do crime como objetos da intervenção penal; e de que maneira um modo específico de sujeição pôde dar origem ao homem como objeto de saber para um discurso com status “científico” (FOUCAULT, 2013, p. 27, Grifos meus).**

De modo geral, Foucault (2013) aponta que é necessário que se tenha clareza de que a punição é antes de tudo uma maneira de reprimir delitos e que, dependendo da sociedade, ou dos sistemas políticos ou crenças, ela pode ser severa ou indulgente. Ou seja, é necessário analisar estes “sistemas punitivos concretos”, estudá-los enquanto manifestações sociais que não podem ser totalmente explicados por um sistema jurídico ou por seus valores éticos fundamentais, e mostrar que as punições não são simplesmente mecanismos “negativos” – reprimir, impedir, excluir, suprimir –, mas que estão ligadas a todo um conjunto de efeitos positivos que elas têm por encargo sustentar. Nessa linha de efeitos positivos,

---

<sup>47</sup> [Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da poria principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atezado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento (FOUCAULT, 2013, p. 9).

[...] **Rusche e Kirchheimer estabeleceram a relação entre os vários regimes punitivos e os sistemas de produção** em que se efetuam: assim, numa economia servil, **os mecanismos punitivos teriam como papel trazer mão-de-obra suplementar** – e constituir uma escravidão “civil” ao lado da que é fornecida pelas guerras ou pelo comércio; com o feudalismo, e numa época em que a moeda e a produção estão pouco desenvolvidas, assistiríamos a um brusco crescimento dos castigos corporais – sendo o corpo na maior parte dos casos o único bem acessível; a casa de correção – o Hospital Geral, o Spinhuis ou Rasphuis – o trabalho obrigatório, a manufatura penal apareceriam com o desenvolvimento da economia de comércio (FOUCAULT, 2013, p. 28, Grifos meus).

Ou seja, por questões econômicas de oferta de mão-de-obra, era necessário que se pensasse um sistema de punições que não comprometesse o sistema de produção industrial. Assim, se observa uma mudança dos mecanismos de punições para um tipo de sistema de detenção corretiva (por exemplo, as prisões).

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 2013, p. 28-29).

Porém, o que são essas relações e microdinâmicas de poder? O que é esse poder? Segundo Foucault (2012), no que diz respeito ao poder especificamente, não é necessariamente algo material, que se possui, que se detém isoladamente em uma determinada pessoa, instituição ou espaço social – rigorosamente, ele nem mesmo existe –, mas são as relações que se exercem em variados níveis, que se efetuam, que funcionam em pontos diferentes de toda a estrutura social, num grande complexo de microdinâmicas de poderes, integrados ou não ao Estado (aparelho de poder). Ou seja, o poder é algo que se exerce, que funciona e que se dissemina por toda a estrutura social, portanto, trata-se de uma relação. Assim sendo, como muito contrariamente se pensa, o poder ou as relações de poder não se

estabelecem em nível do direito (legislação), ou da violência, ou das bases contratuais, ou estão associados a aparelhos e ações repressivas do Estado, mas sim entre os vários personagens e grupos sociais que detém determinada posição de poder na relação. Ou seja,

“O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua” (MACHADO, 2012, p. XII).

Esta ideia relacional associada às relações e à microfísica do poder, é claramente reforçada e apresentada na seguinte passagem, no qual

O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram deles alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder (MACHADO, 2012, p. XIV).

Enquanto por um lado o exercício do poder provoca um efeito negativo – repressão, violência física, punição –, por outro provoca um efeito positivo. Assim como Foucault destaca,

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2013, p. 185).

Isto é, segundo Machado (2012), o poder possui uma eficácia produtiva e é justamente este aspecto que justifica e explica a escolha do corpo humano como objeto de atuação, não no sentido de mutilá-lo, de subjugá-lo, mas no sentido de que o poder produz determinados saberes que podem ser usados para fins como o treinamento, o aprimoramento e conseqüentemente o adestramento dos corpos. Não se explica o poder apenas por seu caráter

repressivo; não se trata de expulsar o ser humano da vida social ou impedi-lo de suas atividades, mas gerir as suas vidas, controlando suas ações com propósito de possibilitar e viabilizar as suas potencialidades ao máximo.

Assim, Foucault (2012), caracterizando e analisando essa dimensão das relações e do exercício de poder especialmente sobre os corpos, mais objetivamente quer mostrar que a dominação do sistema e da ideologia capitalista não seria possível se o capital tentasse mantê-la apenas e exclusivamente através de ações repressivas ou punitivas. Ou seja, as relações de poder que remetem a processos de inculcação e reprodução ideológica (Althusser, 2010) e à manipulação da subjetividade dos trabalhadores (Heloani, 2011a), devem produzir saberes.

Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, **a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gesto, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos** (MACHADO, 2012, p. XII, Grifos meus).

Desta forma, de acordo com Foucault (2012), considerando-se o contexto capitalista de produção, existe portanto um objetivo econômico e político do poder: formar trabalhadores eficientes e dóceis. Ou seja, o corpo se torna força de trabalho quando é trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar (Machado, 2012). Nestas microdinâmicas de poder, no qual o capital incide seu poder político e econômico sobre os corpos dos trabalhadores, no intuito de se docilizar os seus comportamentos, é que se desenvolve uma relação específica de poder: o poder disciplinar<sup>48</sup>.

O poder disciplinar, ou disciplina, como mencionado anteriormente, é uma tecnologia no qual há o “investimento político sobre o corpo [...] e esse controle constitui o que se poderia chamar de tecnologia política do corpo” (Foucault, 2013, pp. 28-29); a princípio, historicamente, uma tecnologia incidida primeiramente sobre os corpos dos indivíduos enclausurados (presos e condenados), mas presente também nos hospitais, no exército, nas fábricas, nas escolas – e tantas outras instituições de ensino ou de caráter educacionais. É um método que permite o controle minucioso das operações do corpo e fundamentalmente controlar o tempo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma

---

<sup>48</sup> “É importante ressaltar que ela nem é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que as atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, mas de natureza” (MACHADO, 2012, p. XVII).

relação de docilidade-utilidade, além de transcender os limites físicos das instituições (Foucault, 2012).

Segundo Foucault (2012, 2013), a disciplina apresenta quatro características inter-relacionadamente básicas fundamentais para sua eficácia: organização do espaço, controle do tempo, vigilância e o registro do conhecimento.

Primeiramente, “[...] a disciplina é um tipo de organização do espaço” (Machado, 2012, p. XVII), na qualificação de técnica de distribuição dos indivíduos – ou seus corpos – em espaço isolado, individualizado, classificatório, combinatório, esquadrinhado, hierarquizado, desempenhando funções variadas de acordo com os objetivos específicos que dele é exigido<sup>49</sup>, embora as relações de poder disciplinar não necessitem de um espaço fechado para se realizarem.

A segunda característica da disciplina é fundamentalmente o controle dos tempos. O controle dos tempos estabelece a sujeição do corpo ao tempo com o objetivo de se obter máxima produção possível, com a maior rapidez possível e com o máximo de eficácia possível<sup>50</sup>; entendendo-a como um meio e não como um fim.

Em terceiro lugar Foucault (2012) destaca a observação, a vigilância como um dos principais instrumentos de controle pela disciplina. Uma vigilância permanente e perpétua e ilimitada, que penetre em todos os espaços possíveis e seja vista por todos, embora também seja necessário que não se veja quem o exerce, no qual seja implantado o sentimento de estar sendo vigiado em cada corpo (e suas subjetividades) que compõe a estrutura social. Essa ideia de sentir e saber que se está sendo constantemente observado, porém sem saber quem é o observador, é o que Foucault (2013) descreve como uma sociedade panóptica, baseada na proposta do Panopticon de Jeremy Bentham<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Isso nos remete às organizações espaciais das escolas, das fábricas, dos quartéis do exército, das prisões e tantos outros espaços que enclausuram tantos corpos para tantos fins tão diversificados em termos de atividades, mas cujo meio é o poder disciplinar e o fim é a educação disciplinar. Nesse sentido podemos fazer uma observação com relação ao espaço da AEDHA, primeiramente quanto à herança militar associada às práticas pedagógicas e comportamentais deixadas pela GAC, e a estrutura das salas de aula e sua disposição, corredores, muros e grades.

<sup>50</sup> Esta característica foi fundamental também a organização social do trabalho no contexto do sistema capitalista de produção, principalmente com a emblemática criação e implementação da esteira e da linha de montagem nas fábricas proposta por Ford.

<sup>51</sup> O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível.

E a última característica é que a disciplina implica em registrar continuamente o conhecimento. Ou seja, a vigilância que observa não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais da hierarquia de poder (Machado, 2012, p. XVIII). Podem-se associar ao registro os processos avaliativos inerentes aos processos de ensino.

Um aspecto que Foucault (2012) destaca sobre as relações de poder disciplinares é a importância estratégica que elas desempenham nas sociedades modernas enquanto produtoras de positivities.

“[...] quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada [...] o poder é produtor de individualidade” (MACHADO, 2012, p. XIX).

Isto é o que remete ao indivíduo enquanto produto e efeito do exercício e das relações de poder (Foucault, 2012). Ou seja, embora tenha se tornado hábito explicar o poder capitalista como algo que descaracteriza, que massifica, quando aplicada a uma “[...] massa confusa, desordenada e desordeira, o esquadramento disciplinar faz nascer uma multiplicidade ordenada no seio da qual o indivíduo emerge como alvo de poder” (Machado, 2012, p. XIX).

“Em suma, **o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica.** O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (MACHADO, 2012, p. XX, Grifos meus).

Ou seja, é importante e fundamental que se considere a localização no espaço e no tempo deste indivíduo enquanto produto das relações de poder. Ele não é uma matéria inerte solta no espaço e no tempo (Machado, 2012, p. XIX).

Assim, o poder disciplinar, quando pensado e aplicado num viés educacional, é fundamental para a formação. Porém é necessário que se tenha clareza política em relação às

---

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2013, p. 190).

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. [...] O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (FOUCAULT, 2013, p. 191).

concepções de educação e formação, sociedade, e homem que estão vigentes enquanto ideologia dominante ou que se consideram moralmente mais valiosos que outros. É um meio pelo qual se intervém nas relações para a formação do trabalhador e do ser humano.

### **3.2. Reprodução social e intervenções pedagógicas enquanto violência simbólica**

Este subcapítulo tem como objetivo, baseados nos estudos de Bourdieu-Passeron (2012), dentro da lógica da reprodução das relações de poder em função de processo de formação e subordinação do trabalhador ao capital, fazer uma breve análise de como as intervenções pedagógicas e os sistemas de ensino<sup>52</sup> são fundamentais para esta dinâmica de inculcação, ou seja, atividades pedagógicas enquanto violência simbólica colocada aos JAs como ideologia legítima.

Neste sentido, Bourdieu-Passeron (2012) expõe alguns elementos importantes para se entender os sistemas de ensino enquanto violência simbólica. Dentre estes elementos está a noção de habitus e a noção de campo (será dada ênfase a primeira noção).

Segundo Almeida (2005), a noção de *Habitus* se refere ao processo no qual o agente social incorpora as estruturas sociais objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Ou seja, enquanto produção sócio-histórica,

[...] orienta as práticas individuais e coletivas e tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribui para garantir a conformidade das práticas e de sua constância através do tempo (MARTINS, 1987 apud ALMEIDA, 2005, p. 142).

Segundo Almeida (2005), para Bourdieu-Passeron (2012), o conceito de habitus é pensado como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com suas vivências e experiências sociais; é construído durante a socialização do indivíduo, desde a família, ou primeira educação; pela escola, a segunda educação; a religião, o trabalho, e tende

---

<sup>52</sup> Embora não seja abordada uma instituição de ensino formal neste TCC, os estudos de Bourdieu-Passeron (2012) são fundamentais para entender as dinâmicas e práticas pedagógicas existentes no programa da Guardinha. Mesmo a instituição se denominando como de educação não-formal, as práticas e relações são muito próximas (para não dizer idênticas) às relações estabelecidas em escolas formais de ideologia capitalista.

à sua própria conservação, podendo ser alterado de acordo com as relações sociais estabelecidas pelo indivíduo. Apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente a valores interiorizados que direcionarão a conduta do indivíduo; e a *hexis*, referente à linguagem e ao corpo. Ambos são constituídos dentro de um determinado contexto social e revelam, respectivamente, as especificidades e singularidades do indivíduo e as da classe social a qual pertence. De maneira explícita, a “formação e manutenção do habitus torna-se assim fundamental no processo de reprodução social” (Almeida, 2005, p. 142).

O conceito de campo, o segundo elemento apontado por Bourdieu-Passeron (2012), refere-se à situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o habitus apreendido. Segundo Almeida (2005), o campo é marcado por indivíduos dotados de um mesmo habitus, que se movimentam como jogadores, cujos posicionamentos dependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada indivíduo adquirir – se dominante ou dominado –, seja econômico, financeiro, cultural, social. Ou seja, o campo é um espaço (não necessariamente físico) no qual há a constante disputa pela ocupação de determinadas posições, utilizando-se determinadas estratégias que possibilitem o acúmulo de capital. Essa relação dialética entre habitus e campo faz-se na medida em que o habitus é produzido dentro do campo, e portanto, o indivíduo pode influenciar neste campo; então, a reprodução social é um processo dialético.

Desta forma, a partir da articulação do habitus com o campo, é possível realizar o exercício reflexivo de transportar estes conceitos para se pensar o espaço e as dinâmicas de programas socioeducacionais<sup>53</sup>, neste caso, os PJAs.

Sobre o conceito de violência simbólica (ou dominação cultural), temos que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder de que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, **dissimulando as relações de força que estão na base de sua força**, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 25, Grifos meus).

---

53 Bourdieu-Passeron (2012) explicitam como a reprodução social acontece nas e através das instituições, no caso, a escola, cuja instrumentalidade se utiliza da AP para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. É importante destacar que este arbitrário não é percebido pelos personagens que compõem a sociedade capitalista e, especificamente no caso da escola, passa despercebido pelos pais, pelos estudantes e até mesmo pelos próprios professores que, por desconhecer-lo, envolvem-se nesta dinâmica de reprodução. Não é honesto culpabilizar os indivíduos envolvidos, dado que eles são produtos dessa lógica de reprodução. Desta forma, pensando-se nas relações que são estabelecidas no interior da Guardinha, esta lógica é cabível na análise destas relações.

Ou seja, segundo Bourdieu-Passeron (2012), toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relação de força material entre grupos ou classes. Isto é, o reforço que a violência material (dominação econômica) exerce se dá pela conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o conhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita (Saviani, 2009, p. 17).

“Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)” (SAVIANI, 2009, p. 17).

Assim, diante desta estrutura baseada em uma força material e sua determinação, se estabelece um sistema de relações de forças simbólicas com o propósito de reforçar dissimuladamente as relações de força materiais.

Segundo Saviani (2009), a violência simbólica manifesta-se de múltiplas maneiras – baseadas na estruturação e atuação dos AIEs, propostos por Althusser (2010) –, no entanto, destaca que o foco de Bourdieu-Passeron (2012) é na ação pedagógica institucional, escolar, do sistema escolar<sup>54</sup>.

As relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações e microdinâmicas de poder presentes na estrutura social, portanto toda ação pedagógica (AP) deverá ser considerada como uma violência simbólica porque se trata da imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural, de significações impostas, selecionadas umas e excluídas outras.

“Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 26).

Retomando a ideia de microdinâmicas de poder de Foucault (2012), no âmbito das relações e das reproduções sociais, a AP pode ser exercida por qualquer indivíduo de um determinado grupo social, ou seja, pelas famílias, pelas escolas (enquanto AIE) ou por quaisquer outros agentes detentores de algum poder relativo.

---

<sup>54</sup> Daí o subtítulo da obra: “elementos para uma teoria do sistema de ensino” (Saviani, 2009, p. 17). No entanto, reitero a observação feita anteriormente. Embora a AEDHA não seja uma instituição escolar, estou considerando-a como uma instituição cujas práticas pedagógicas são escolarizadas e escolarizantes.

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de fora entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbítrio cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 27)

Portanto, a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo-se assim as relações de poder, e assim tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legitimada pelo capital; se exerce sempre numa relação de comunicação peculiar, pois a inculcação e a imposição – pelo qual se forma o habitus do indivíduo de acordo com a cultura dominante – são conceitos presentes e que não pertencem ao conceito de comunicação, dado que esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica. É pelas relações de poder e sua reprodução que o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina uma ação pedagógica dominante que tende a impor e a definir o valor do mercado econômico e simbólico à ação pedagógica dominada.

Para Bourdieu-Passeron (2012), toda AP, ao mesmo tempo em que reproduz tantas relações de poder inerentes à sociedade, produz também o meio pelo qual se exerce: a autoridade pedagógica (AuP). Conforme explicam Bourdieu-Passeron (2012):

Enquanto poder de violência se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira (no sentido da prop. 1.1.), e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua verdade inteira (no sentido do prop. 1.2.), a AP implica necessariamente como condição social de exercício a *autoridade pedagógica (AuP)* e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la (BOURDIEU; PASSERON, 2012, pp. 32-33)

Ou seja, a AuP é a operação pelo qual se concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência simbólica, cuja comunicação pedagógica não se faz em um plano de igualdade. Assim, a AuP exerce sempre violência simbólica tendo o efeito de assegurar o valor social da AP – instância legítima de imposição de significados totais a um todo social.

Segundo Saviani (2009), partindo-se da teoria de violência simbólica de Bourdieu-Passeron (2012), a imposição da AP implica necessariamente a AuP. Isto é, o

[...] poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, AuP, poder de violência simbólica que se manifesta sob forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 34).

Ou seja, a ação pedagógica (AP) torna-se mais eficiente se o prestígio da instituição<sup>55</sup> que a media for maior, bem como o reconhecimento da sua AuP e a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação<sup>56</sup>. Além disso, o alcance e a eficácia da AuP dependem do desconhecimento (dissimulação) dos processos e das relações que envolvem a AP, dissimulando-se assim a dominação e possibilitando-se a viabilidade, conseqüentemente, dos processos de reprodução das desigualdades e da ideologia dominante. Desta articulação entre AP e AuP, temos que

[...] numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 43).

Uma característica importantíssima da autoridade pedagógica é o exercício da AP enquanto violência simbólica respaldado pelo reconhecimento social. Este reconhecimento assegura o efeito de valor social da AP e da AuP. Esse é o motivo pelo qual a instituição escolar recebe tanta atenção por parte de Bourdieu e de Passeron.

Embora se acredite que a escola possua certa autonomia em relação às relações estabelecidas no âmbito ideológico, Bourdieu-Passeron (2012) atribuem uma função ideológica à escola, ou do sistema escolar. Essa falsa autonomia em relação às estruturas objetivas do arbitrário cultural dominante confere a ela uma máscara de neutralidade sobre sua função de inculcação, de maneira a torna-la inquestionável.

---

<sup>55</sup> Neste caso, a escola. Porém, se pensarmos atualmente a situação da escola enquanto instituição em crise, quais outras instituições passam a deter prestígio e passam a ser legitimadas enquanto instituições que darão a possibilidade de ascensão social a determinados grupos dominados? Que tipo de autoridade pedagógica se atribui a essas instituições, no caso a Guardinha, a partir do momento em que o discurso de inclusão, inserção em mercado de trabalho e superação sociais se tornam tão atraentes a ponto de a legitimarem enquanto instituição social?

<sup>56</sup> A primeira educação se trata da educação familiar, que é distinta da educação secundária, assim como é exposto no seguinte trecho: “[...] Reserva-se a seu momento lógico (proposições de grau 4) a especificação das formas e dos efeitos de uma AP que se exerce no quadro de uma instituição escolar [...]” (Bourdieu; Passeron, 2012, p. 27)

Assim, caracterizada como instituição legitimamente reconhecida socialmente, o que garante a ela a AuP, e instrumentalizada por mecanismos de AP, a escola se torna uma instituição social (ou aparelho de Estado) fundamental no processo de manutenção e reprodução social. Ou seja, ao contrário do que se pensa, a falácia da autonomia do sistema escolar é mais um instrumento ideológico que serve aos anseios da classe dominante, inculcando o arbitrário cultural de maneira legítima. Mas será que essa característica é exclusiva da instituição escolar? Vale ressaltar que Bourdieu-Passeron (2012) descrevem AP e AuP no âmbito da escola enquanto relações sociais de poder, e não enquanto espaços físicos definidos.

Assim, segundo Saviani (2009), esquematicamente a ação pedagógica (AP) forma o habitus do indivíduo, que se exerce pela autoridade pedagógica (AuP), e que por sua vez se realiza através de um trabalho pedagógico (TP) compreendido:

3. Enquanto imposição arbitrária de um arbítrio cultural que supõe a AuP, isto é, uma delegação de autoridade (por 1 e 2), a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbítrio cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo (por prep. 2.3. e 2.3.1.), a AP implica o *trabalho pedagógico* (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbítrio cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 53).

O trabalho pedagógico (TP) se perpetua mesmo depois da AP cessar, e através deste processo de inculcação do habitus, perpetuam-se os princípios e valores aos quais a AP deverá, forçosa e violentamente, ser um trabalho contínuo e diferente em relação a outras instâncias de violência simbólica. Neste sentido, entende-se que a educação e os sistemas de ensino são instrumentos fundamentais para que haja esta continuidade histórica de reprodução de arbítrios culturais pelo processo de naturalização dos hábitos, relações e vivências. Portanto, se não houver AuP, não haverá TP, pois é este que produz a legitimidade do “produto” digno de ser “consumido” enquanto verdade única e absoluta.

3.1. Enquanto trabalho prolongado de inculcação produzindo uma formação durável, isto é, produtores de práticas conformes aos princípios do arbítrio cultural dos grupos ou classes que delegam à AP e a AuP necessária à sua instauração e à sua continuação, o TP tende a reproduzir as condições sociais de produção desse arbítrio cultural, isto é, as estruturas objetivas das quais ele é o produto, pela mediação do hábito como princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 54).

Enquanto trabalho de prolongação de inculcação, produzindo-se uma formação durável, é importante ressaltar que o TP atinge a condição de eficaz, e será ainda mais produtivo e eficaz, se o processo de produção do habitus tiver também como um de seus resultados o desconhecimento das relações e sistematizações dos pensamentos arbitrários inerentes ao sistema de ensino. Isto é, um TP considerado eficaz é aquele que consegue inculcar o habitus e que ao mesmo tempo faça com que sejam esquecidos os fundamentos arbitrários da cultura dominante, mantendo-se a ordem e a reprodução das estruturas das relações de poder dos grupos dominantes. É importante observar que esta eficácia do TP é sempre menor sobre as classes mais baixas porque a cultura dominante tende a interpretar e a compreender a cultura dominada como algo ilegítimo.

Neste sentido, Bourdieu-Passeron (2012), considerando que a escola obrigatória é o reconhecimento legítimo da cultura dominante pela cultura dominada, partem de alguns princípios como: o TP exerce uma influência irreversível; o TP primário (educação familiar) produz os habitus ou as características de classe; há uma dependência muito grande do TP secundário (cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar) em relação ao TP primário, constituindo-se assim uma sequência um do outro; embora não sejam apenas a família e a escola as instâncias de violência simbólica fundamentais, mas também a comunicação social. Ou seja, o TP primário serve de preparo para o TP secundário.

3.2. Enquanto ação transformadora que tende a inculcar uma formação como sistema de disposições duráveis e transponíveis, o TP, que tem por condição prévia de exercício a AuP, tem por efeito confirmar e consagrar irreversivelmente a AuP, isto é, a legitimidade do AP e do arbítrio cultural que ela inculca, dissimulando cada vez mais completamente, pelo sucesso da inculcação do arbítrio, o arbítrio da inculcação e da cultura inculcada (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 58).

3.3. Na medida em que o TP é um processo irreversível que produz no tempo necessário à inculcação uma disposição irreversível, isto é, uma disposição que não pode ser ela mesma reprimida ou transformada senão por um processo irreversível que produz por sua vez uma nova disposição irreversível, a AP primária (primeira educação) que se realiza num TP sem antecedente (TP primário) produz um hábito primário, característico de um grupo ou de uma classe, e que está no princípio da constituição ulterior de todo o outro hábito (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 64).

No que diz respeito à função social do TP secundário Bourdieu-Passeron (2012) destacam que é a de eliminação, dissimulada sob a forma de processos de avaliação e seleção, baseado no discurso e na lógica do ideário da meritocracia, embora a ascendência social seja um processo controlado.

Assim, segundo Bourdieu-Passeron (2012), um sistema de ensino institucionalizado

[...] deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbítrio cultural do qual ele não é o produto (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 76).

Ou seja, segundo Saviani (2009), de acordo com Bourdieu-Passeron (2012), a função da educação institucionalizada, através da reprodução do arbítrio cultural dominante, é a da reprodução social e conseqüentemente das desigualdades sociais e das relações de poder inerentes a ela. Quando Saviani (2009) lança a questão da marginalidade social enquanto reprodução, ele a define da seguinte forma:

Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador dela (SAVIANI, 2019, p. 19).

Saviani (2009) traz uma perspectiva de que a superação das desigualdades sociais pela educação institucionalizada é uma ilusão, e através de arbítrios culturais legitimados pela

ação, autoridade e trabalho pedagógicos, é uma forma pelo qual ela dissimula e cumpre eficazmente a sua função de reprodução. Ou seja, segundo Bourdieu-Passeron (2012),

4.3 Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE [Trabalho Escolar] sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque 1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque 2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbítrio cultural (dependência pela independência) (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 90).

Obviamente que toda a análise da teoria de Bourdieu-Passeron (2012), apoiada em Saviani (2009), teve como objeto de pesquisa a instituição escolar e os sistemas de ensino formais. Porém, devido às condições históricas e políticas que proporcionaram o surgimento, a constituição e a manutenção do PJA da Guardinha enquanto ONG e programa socioeducativo, é questionável a presença ou a ausência de mecanismos de reprodução dos arbítrios culturais colocados por esse programa. É passível de reflexão mais profunda o que é realmente e quais são as implicações da inserção de adolescentes no mercado de trabalho na condição de menores aprendizes.

### **3.3. Estigma social e a identidade deteriorada**

Este terceiro subcapítulo tem como proposta apresentar uma breve conceituação sobre estigma social e a condição do estigmatizado na sociedade, e a sua relação com processo de constituição de uma identidade deteriorada.

Segundo Goffman (2012), historicamente a palavra "estigma" faz referência ao que os gregos definiam como “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”, cujos sinais eram marcas de um corte ou uma queimadura sobre o corpo, significava algo de ruim para a convivência social como um todo, simbolizando categorias como escravos, criminosos, traidores etc. Ou seja, se tratava de um tipo de advertência à sociedade para se evitar contatos sociais com os estigmatizados, principalmente, em relações de caráter público. Assim, um primeiro parâmetro importante a ser destacado é o que Goffman (2012) vai definir como “normal” – o indivíduo que na relação não é o estigmatizado – e “anormal” – o indivíduo estigmatizado.

Atualmente o conceito de “estigma” está associado ainda a algo ruim, que deve ser evitado, uma construção social que é tida como uma ameaça à própria sociedade. Neste sentido, para Goffman (2012),

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” – para usar um termo melhor do que “*status* social”, já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais, como “ocupação” (GOFFMAN, 2012, pp. 11-12).

Ou seja, a própria sociedade é quem estabelece categorias sociais e tenta alocar as pessoas de acordo com os atributos tidos como comuns e naturais, de acordo com cada uma dessas categorias sociais; as categorias aos quais as pessoas devem pertencer, assim como definem os seus atributos enquanto pessoas, ou seja, a sociedade acaba por determinar um determinado padrão estereotípico ao indivíduo, definindo assim a identidade social do indivíduo e conseqüentemente as relações que ele estabelece com o todo social.

Ao estabelecer essa relação entre categorias e categorizados, Goffman (2012) apresenta outro elemento importante da sua análise, o conceito de identidade social. Segundo ele,

[...] as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização “efetiva”, uma *identidade social virtual*. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua *identidade social real* (GOFFMAN, 2012, p. 12).

Segundo Goffman (2012), a sociedade, ao criar modelos sociais do indivíduo baseados em determinados parâmetros visuais e comportamentais, e consequentemente ao identifica-los socialmente, nem sempre o fazem de forma coerente com o que é da realidade do indivíduo. Ou seja, a construção desta imagem social pode não corresponder ao que realmente ela representa, mas a uma identidade social virtual. Assim, os atributos e parâmetros caracterizados como identidade social real do indivíduo é que são os que podem demonstrar a que categorias este indivíduo pertence realmente. Portanto, o indivíduo que demonstra pertencer a uma determinada categoria social, cujos atributos incomuns ou diferentes não são aceitos pelo outro grupo social (por exemplo, na relação entre grupos dominantes e grupos dominados), automaticamente o transformam em uma pessoa indesejada, de má conduta ou perigosa; ou ainda, que deixa de ser entendida como um indivíduo em sua singularidade e suas capacidades. Ou seja, esta relação entre a identidade social real e virtual é que produz o sujeito estigmatizado socialmente, anulando-o no contexto da produção técnica, científica e humana.

Assim, para entender o conceito de estigma social, e consequentemente o de identidade deteriorada, propostos por Goffman (2012), tem-se que:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. [...] Um estigma é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito (GOFFMAN, 2012, p. 13).

Para Goffman (2012) o estigma é um atributo cuja principal característica é a produz de um descrédito sobre o indivíduo, associado a um defeito, erro ou algum tipo de desvantagem em relação ao outro. Em consequência, para os que carregam os estigmas, reduzem-se as oportunidades de acesso, os esforços e os seus movimentos e impõe a perda da identidade social, determinando assim uma imagem ou identidade deteriorada, de acordo com

o que convém à sociedade ou aos grupos sociais culturalmente dominantes. Esta dinâmica de anulação do indivíduo e determinação de padrões é fundamental para que sejam mantidas as relações de poder estabelecidas, anulando-se todo e qualquer elemento que possa vir a desvirtuar este padrão e dinâmica de poder.

A distinção reside entre o cumprir uma norma e o simplesmente apoiá-la. A questão do estigma não surge aqui, mas só onde há alguma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la (GOFFMAN, 2012, p. 13).

Ou seja, a partir do momento que é estabelecido um padrão, o que é tido como diferente torna-se um tipo de categoria classificada como inadequada, à margem do que a sociedade toma como padrão e adequado; o indivíduo passa a ser obrigado a atender demandas que a cultura dominante determina. E é com muitos esforços e constantemente que essas relações e processos de (re)produção de uma identidade social deteriorada tenta ser conservada, para se manter a eficácia de uma violência simbólico de arbítrio cultural, ocultando-se os mecanismos e as relações que garantem a manutenção de um sistema de controle e reprodução social.

Uma característica fundamental que garante a manutenção do estigma é a forma como a sociedade o sobrepõe sobre outros atributos do indivíduo.

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAN, 2012, p. 13).

Ou seja, de uma forma ou de outra, a característica estigmatizada se sobrepõe a qualquer outra característica do indivíduo estigmatizado, gerando processos de determinação e discriminação entre o “normal” e o “anormal”. O estigma se caracteriza por aquilo que não corresponde ao que os normais haviam previsto na relação. Assim, de acordo com Goffman (2012, p. 15), é por isso que é construída “[...] uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”.

Outro aspecto interessante que pode ser identificado nas relações de produção do estigmatiza, é a de que

Parece também possível que um indivíduo não consiga viver de acordo com o que foi efetivamente exigido dele e, ainda assim, permanecer relativamente indiferente ao seu fracasso; isolado por sua alienação, protegido por crenças de identidade próprias, ele sente que é um ser humano completamente normal e que nós é que não somos suficientemente humanos (GOFFMAN, 2012, p. 16).

Parece que há um processo de autoalienação em relação ao estigma que alguns indivíduos carregam, criando-se a crença que eles são “normais”, assim como todo o restante da sociedade; não se reconhece a condição de estigmatizado e, portanto, não se compreende as relações de opressão estabelecidas e reproduzidas. E nesse sentido, o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que os indivíduos considerados normais tem, não conseguindo reconhecer sua própria condição – e muito pior que isso, reproduzindo essas condições de estigmatizados e normais. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma "pessoa normal", um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima. Porém, podem perceber que na verdade os indivíduos normais não os aceitam e não estão dispostos a manter com eles relações igualitárias, e que, portanto, os padrões da sociedade incorporados pelo estigmatizado, os torna intimamente suscetível ao que os outros consideram como seu defeito, levando-o, mesmo ocasionalmente, a concordar que com a falácia de que ele ficou aquém do que realmente deveria ser ou que era esperado dele. Nestes casos, a vergonha se torna uma possibilidade quando o indivíduo estigmatizado percebe que seus atributos são considerados impuros, podendo se imaginar como se não o portasse. Assim, estabelecendo-se relações sociais próximas aos indivíduos normais possivelmente reforçará a revisão entre autoexigências e ego, mas que na verdade são o auto-ódio e a autodepreciação é que podem vir a ocorrer quando ele se encontrar sozinho frente a um espelho (Goffman, 2012, p. 17); e conseqüentemente pode leva-lo a tomar medidas diversas para tentar “corrigir” o seu defeito.

Segundo Goffman (2012), retomando-se o conceito de estigma exposto anteriormente e, ao analisar a relação entre a identidade social virtual e a identidade social real do indivíduo, tem-se que quanto maior for a discrepância de diferenças entre ambas as identidades, mais acentuado será o estigma, e conseqüentemente esta diferença será tanto quanto mais estigmatizante. Ou seja, quanto mais evidente for a diferença entre os atributos reais e os atributos determinantes do social, ainda mais acentuadas serão as microdinâmicas e relações de poder estabelecidas entre dominado e dominante, num viés do controle e da reprodução social. Esta discrepância entre as duas identidades contribui para a deterioração da identidade

social, fazendo com que o indivíduo assuma uma posição de isolamento na sociedade, passando, conseqüentemente a classificação de um indivíduo *desacreditado* (quando o defeito do estigmatizado pode ser percebido apenas ao dirigir-lhe a atenção, geralmente é um signo ou símbolo visualmente perceptível), passando a não aceitar inclusive a si mesmo. Então, o indivíduo isolado que acaba assumindo a condição de diferente quando uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece as diferenças, sem quaisquer instrumentos ou poder de luta política, passa a ser considerado como um ninguém, um “nada social”, deixando de ser o sujeito da ação.

Os indivíduos estigmatizados forçosamente assumem uma participação fundamental na vida dos indivíduos normais. Enquanto desacreditados e desacreditáveis, eles se relacionam num viés colaborativo ao estabelecer um referencial entre os indivíduos normais, demarcando as diferenças de acordo com os respectivos contextos sociais (Goffman, 2012). Ou seja, quando

[...] a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio (ou, pelo menos, ela não sabe que os outros a conhecem), quando, na verdade, ela é uma pessoa **desacreditável**, e não desacreditada [...] (GOFFMAN, 2012, p. 51, Grifos meus).

De acordo com Goffman (2012), o indivíduo *desacreditável* não precisa manter somente o controle sobre as correlações de força diante dos aparatos de controle sociais, mas precisa saber administrar a informação acerca dos seus estigmas, ou seja, enquanto um recurso para se gerir essas situações, ele decide em dizer a verdade ou em mentir a quem, ou como, ou onde e quando bem queira ou necessite, em determinadas situações ou momentos, de acordo com suas necessidades. Ou seja, trata-se da conceituação do que Goffman (2012) chama de informação social enquanto uma representação social do indivíduo estigmatizado, cujas características são aparentemente permanentes, contraditórios à vontade que o indivíduo pode ter eventualmente. Sobre a informação social, portanto:

É uma informação sobre um indivíduo, sobre suas características mais ou menos permanentes, em oposição a estados de espírito, sentimentos ou intenções que ele poderia ter num certo momento. Essa informação, assim como o signo que a transmite, é reflexiva e corporificada, ou seja, é transmitida pela própria pessoa a quem se refere, através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem. Aqui, chamarei de “social” a informação que possui todas essas propriedades. Alguns signos que transmitem informação social podem ser acessíveis de forma frequente e regular, e buscados e recebidos habitualmente; esses signos podem ser chamados de “símbolos”.

A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode simplesmente confirmar aquilo que outros signos nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura (GOFFMAN, 2012, pp. 52-53).

Enquanto meio de manifestação da informação social, os signos (ou símbolos) sociais são elementos que o sujeito transmite para o outro, que pode ser acessível e recebida de forma rotineira. Portanto, a informação social transmitida por um símbolo pode significar uma condição de prestígio, honra ou uma condição privilegiada, ou contrapor-se aos símbolos de estigmas, que são “[...] especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução conseqüente em nossa valorização do indivíduo” (Goffman, 2012, p. 53). Esta articulação entre situações e condições ao qual o estigmatizado é exposto, deve ser levado seriamente em consideração no que diz respeito a até quais circunstâncias essas interações interferem nas relações entre o estigmatizado e o meio social, especialmente no que diz respeito a constituição de uma identidade social deteriorada. A identidade social estigmatizada, muito pior do que se sobrepõe a outros atributos e qualidades do estigmatizado (assim como mencionado anteriormente), os destrói. Ou seja, impõe de forma violenta uma relação de poder e de controle de suas ações enquanto sujeito, reforçando a deterioração de sua identidade social, reforçando a reprodução das condições de caráter “ruim, inaceitáveis, defeituoso e de má conduta”, ludibriando fundamentalmente os aspectos ideológicos associados aos estigmas sociais.

Assim, a partir de correlações desiguais de poder, juntamente associadas às ações pedagógicas enquanto arbítrio cultural simbolicamente colocadas, com o intuito de docilizar e adestrar futuros trabalhadores; numa lógica de reprodução social e das desigualdades; a nossa sociedade impõe uma série de elementos como a rejeição – que conseqüentemente leva à perda da confiança, reforçando o caráter simbólico da representação social segundo a qual os sujeitos, dados os seus reais atributos, são considerados incapazes, prejudiciais, um problema à interação sadia aos aspectos associados à vivência em comunidade (como o processo

produtivo, por exemplo). A sociedade esquadrinha os atributos e as capacidades de ação dos indivíduos estigmatizados, caracterizando-os como desacreditados e conseqüentemente determinando quais os efeitos negativos que podem representar ou não; quanto mais evidentes forem os símbolos estigmatizantes, menores serão as possibilidades e oportunidades do indivíduo estigmatizado reverter, nas suas relações sociais, a imagem constituída pelos processos de padronização social. Neste sentido, é importante o debate e a reflexão sobre como as instituições sociais e os aparelhos de Estado (seja a escola, a família, ou organizações civis) se organizam e se articulam em seus instrumentos para a constituição dessa identidade deteriorada. Como isso se manifestaria, por exemplo, em um PJA, sobre adolescentes a partir de 15 anos de idade, residentes de bairros de periferia, estudantes de escolas públicas, marginalizados socialmente, cuja esperança de ascensão social e acesso ao mundo do trabalho é depositada em ONGs? Até que ponto esses jovens trabalhadores e trabalhadoras estão na condição de desacreditados e desacreditáveis?

#### IV FALAM OS GUARDINHAS E OS EX-EDUCADORES

Este último capítulo apresentará os depoimentos<sup>57</sup> de cinco adolescentes e cinco ex-educadores que participaram do programa de Jovem Aprendiz da Guardinha, trazendo suas impressões, vivências, memórias e opiniões sobre o programa. Está articulado e organizado em dois posicionamentos: depoimentos que consideravam que o programa da Guardinha realmente cumpria com o seu papel declarado em lei, em projeto social e programa pedagógico, e que entendiam que os procedimentos e fins eram legítimos; e depoimentos que trazem em seu bojo sérios apontamentos sobre as condições e relações veladas de reprodução junto ao programa e no interior da instituição.

Sobre os adolescentes entrevistados, dois foram reprovados na fase I e não foram encaminhados para as empresas para o aprendizado em espaço de atividade laboral; uma passou por uma aprovação condicionada a fazer uma espécie de reforço, um tipo de curso intermediário entre a fase I e a fase II, e desde o início do curso preparatório, passando pelo curso intermediário e início na fase II, demorou um ano para ser encaminhada para uma empresa; e dois foram selecionados e encaminhados antes mesmo de terminarem o curso de preparação da fase I, cumprindo todo o tempo do programa até serem desligados por questões legais.

De modo geral, estes cinco jovens são residentes de bairros da periferia de Campinas, estudantes de escolas públicas do período noturno e de famílias de baixa renda (conforme pré-requisito para ingresso na Guardinha); atualmente nenhum deles está mais vinculado à Guardinha; na maioria dos casos, os pais e familiares vieram para Campinas de outras regiões do Brasil; em todos os casos nenhum dos pais tem ensino superior, alguns não terminaram o ensino fundamental e fizeram apenas alguns cursos profissionalizantes, cursos técnicos de nível médio ou cursos de pequena duração; e a maioria já conhecia alguns programas de aprendizagem profissional (seja por meio da própria escola, amigos ou parentes); todos têm pelo menos um irmão ou uma irmã, e alguns desses irmãos e irmãs também foram JAs; tentaram os processos seletivos de outras instituições que promoviam programas de aprendizagem, além da Guardinha; todos não apresentaram ou apontaram quaisquer dificuldades no exame de ingresso aplicado pela instituição. Atualmente todos trabalham e/ou estudam, seja curso técnico ou já cursando ensino superior, ou pretendendo cursar.

---

<sup>57</sup> Por motivos de preservação da identidade dos entrevistados, nenhum nome será citado, assim como nenhum depoimento será associado ao depoente que a concedeu.

Quanto aos educadores entrevistados, nem todos estavam cursando ensino superior ou já eram formados quando passaram pela instituição, alguns tinham apenas algum curso técnico de nível médio ou curso profissionalizante; a maioria é residente de Campinas e região metropolitana de Campinas; ingressaram como educadores com idades entre 19 e 25 anos de idade e a maioria não ficou por mais de um ano atuando na instituição, alguns na condição de estagiário; com relação à escolaridade dos pais destes educadores, a maioria tem ensino superior ou cursos técnicos.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio e transcritas. Analisando-se os depoimentos registrados surgiram algumas categorias de análise bastante interessantes. Elas serão apresentadas, analisadas e discutidas separadamente, embora sejam indissociáveis entre si.

A primeira categoria observada e caracterizada foi sobre os depoimentos que surgiram sobre a relação entre os educadores, a coordenação pedagógica e os adolescentes: a relação dos adolescentes com os educadores era muito boa, com muito respeito, cumplicidade e carinho, salvo raríssimas exceções, embora também muito contraditória no que diz respeito às dinâmicas e aos exercícios de poder; já com as representantes da coordenação pedagógica (pedagoga, coordenadora do programa), a relação de poder e a imagem de autoridade ficavam bastante evidentes, assim como a relação entre educadores e coordenação.

Neste sentido, segundo alguns adolescentes, sobre a relação com os educadores:

- Eu sempre tive uma boa relação com todos. Não que isso era geral, é que... Não sei... Com os educadores, né? De dentro da sala de aula? Tanto que... Pode falar pessoal? [...] Assim, tanto que [Educador01] me ajudou a estudar pro vestibular, eu tinha muito contato com a [Educadora], com a [Educadora01], com... (Relato de AD-B)<sup>58</sup>.

- Bom, eu... Pelos educadores que eu conheci lá, alguns eu senti bastante confiança de conversar, tanto no mercado de trabalho, área educacional. Acho que eles passavam muitas coisas boas pra gente. (Relato de AD-E).

---

<sup>58</sup> Apenas por questão de notação e identificação, o código “AD-X” representa “adolescente” e o código “ED-X” representa “educador”, no qual X varia de A até E.

- Tinha problemas com nenhum educador, todo mundo conversava, era bem bacana mesmo. A gente gostava bastante. Não vi acho que ninguém que tinha problema com educador. (Relato de AD-D).

Aparentemente, eram relações bem diferentes das que eles estavam acostumados à observar na escola, houve situações em que os educadores supriam demandas externas ao programa do JA, como os estudos para o vestibular, por exemplo. Apenas uma situação outra em que surgiram depoimentos de algum adolescente não gostar muito de um ou outro educador, ou não sentir alguma afinidade. Por exemplo, um caso que ocorreu na fase II do programa:

- Com relação a essa professora que ela dava aula na escola estadual. A gente percebia que ela misturava um pouco a escola estadual com o pessoal de lá. Aí, por exemplo, na escola estadual os alunos faziam bagunça e tal, aí ela cobrava lá na Guardinha, sabe? Tipo... E aí tinha bastante esse conflito com relação a isso. Aí os alunos pegavam raiva dela, não queriam ir pra aula dela. (Relato de AD-D).

Já por parte dos educadores os depoimentos são muito mais intensos afetivamente, sempre tomando como parâmetro as relações professor x aluno que são estabelecidos nas escolas públicas. Embora, mais adiante, quando falarei sobre o conselho, serão expostas e analisadas situações nas quais se manifestavam, e como se manifestavam, alguns desentendimentos entre educadores e estudantes.

- Olha, foi a melhor relação professor-aluno que eu já tive na minha história como professor. Dez anos dando aula aí, nunca vi algo parecido. [...] Tanto que dentro da sala de aula era um respeito que na educação formal a gente luta para conseguir, mas você não precisava chamar a atenção... [...] E fora da sala de aula eles queriam almoçar junto o tempo todo, eles queriam conversar, eles queriam... Era um contato bem diferente. (Relato de ED-E).

- Os alunos tinham muito carinho comigo, gostavam da aula... Fazia eles participarem, mas, às vezes, não necessariamente aprendiam, mas participavam e tinha

o empenho dos alunos. Conseguia lidar com essa parte motivacional mesmo. (Relato de ED-B).

- Olha, era uma relação muito boa. Acho que, acredito que não teve uma sala que criei inimizades ou teve um aluno que criei inimizade. [...] Inclusive tenho amigos até hoje que são daquela época, que são alunos... [...] E eu sempre dizia assim, que se você tratasse eles bem, escutasse eles de vez em quando, eles faziam qualquer coisa. (Relato de ED-D).

- Porém o relacionamento professor-aluno era completamente diferente. Os professores lá, pelo menos no tempo que eu trabalhei, sempre tiveram um amor muito grande pelos alunos, e os alunos sempre perceberam, sempre conseguiram sobressair, perceber esse sentimento, e sempre era retribuído. (Relato de ED-C).

Ou seja, de acordo com estes depoimentos, em termos de relações sociais, vivências e experiências de um modo geral, educadores e adolescentes transcendiam a relação tradicionalmente escolarizada professor x aluno. Pelo menos em termos aparentes. Porém, esta não é a única análise pertinente a essas relações. É importante fazer uma observação sobre as seguintes falas: “[...] se você tratasse eles bem, escutasse eles de vez em quando, eles faziam qualquer coisa”, e “[...] às vezes, não necessariamente aprendiam, mas participavam e tinha o empenho dos alunos”. Ou seja, por mais que não fosse intencional por parte destes educadores, esses tipos de tratamento se caracterizam enquanto elementos de exercício de poder e controle. Esse carisma desencadeia uma série de significações e conseqüentemente gera uma relação de dívida muito forte para os adolescentes, dado que a maioria deles interpreta e compreende o educador como um elemento fundamental para o seu sucesso dentro do programa; e para os educadores é um meio pelo qual eles conseguem a atenção do estudante, ou controla-lo, ou torna-lo mais obediente. Ou seja, uma linha muito tênue entre manipulação de subjetividades e afetividade.

Nesse sentido, as relações entre educadores e adolescentes apresentam algumas contradições, pois, ao mesmo tempo em que se destaca o bom relacionamento tanto por parte dos educadores quanto por parte dos adolescentes, há o aspecto dos educadores enquanto vigilantes do cumprimento das regras, enquanto um elemento fundamental da educação

disciplinar apresentada por Foucault (2013) em *Vigiar e Punir*. Estas contradições serão abordadas mais adiante.

Já sobre a coordenação pedagógica, os depoimentos não foram dos melhores. Uma queixa bastante evidente de alguns dos adolescentes entrevistados era a condição de não serem tolerados questionamentos, além de sentirem que era uma relação muito parecida com as relações estabelecidas no espaço escolar. E vale ressaltar também, que essas situações das quais alguns adolescentes se queixavam, também eram características da relação com os educadores, mas curiosamente a interpretação era outra.

- Era como se fosse a diretora da escola que a gente nem pode conversar com ela, sabe? Era como se fosse o soldado e o capitão... Era como se eles só mandassem e a gente não pudesse perguntar... Era bem crítica... Eu não gostava... (Relato de AD-C).

- Ao desenvolver desse projeto eu vi que a gente foi descobrindo certos... [...] Um certo impedimento da coordenação pra gente saber o que realmente estava acontecendo [...]. (Relato de AD-E).

- Eu não tinha uma relação legal com ela, porque eu questionava muito ela, e ela não gostava dos meus questionamentos. Sempre que eu ia perguntar: “Ah, [...], como que tá indo certa coisa da formatura?” “Ah! Calma que a gente vai lá na sala. A gente vai falar. Fica tranquilo.” Assim, sabe? Assim, sempre prolongando uma justificativa. E eu via até que ela se irritava com esses questionamentos. (Relato de AD-E).

- A gente via ela muito como autoridade, não tinha relação nenhuma além disso. Era autoridade. E quando ela vinha pra sala "ah, meu deus, vai levar bronca! Quer ver que alguém pegou e jogou o papel higiênico dentro do vaso"... [...] que sempre que ela vinha falar com a gente era pra dar uma bronca com relação a alguma coisa. (Relato de AD-D).

A partir destes depoimentos, há um indício muito forte de uma postura mais rígida por parte da coordenação, num viés, de acordo com Foucault (2012, 2013), da educação disciplinar, da observação e da punição; a coordenação pedagógica enquanto o agente legítimo de controle no interior da instituição. Mais especificamente, o trecho “Era como se

fosse o soldado e o capitão...”, nos fornece muitas informações. Primeiro pelo caráter histórico da instituição, que surgiu a partir da GAC, logo após o golpe militar de 1964; e em segundo, pelo aspecto da educação disciplinar que nasce das relações de poder no interior e da fisiologia das instituições militares, assim como observado por Foucault (2013).

Quanto às relações entre coordenação pedagógica e corpo de educadores, há opiniões bastante controversas por parte dos educadores<sup>59</sup> e por parte da percepção de alguns adolescentes. Segundo um adolescente entrevistado:

- (...) eu acho que até aí havia uma repressão entre os professores, do corpo técnico com os professores. Aí os professores passavam isso pros alunos. (Relato de AD-A).

Associando a sua experiência com a coordenação pedagógica, fica vidente que havia uma percepção de certa relação de força imposta verticalmente entre educadores e coordenação pedagógica. E essa percepção é justificada por esse mesmo adolescente, em uma conversa que teve com uma educadora no qual expôs alguns acontecimentos que ocorriam nas reuniões pedagógicas do programa. Segundo ele:

- Aí ela falou assim, que os professores ficavam meio acuados e nenhum falava realmente o que achava de verdade. [...] Então acho que essa repressão vinha desde aí, para os professores e pros alunos. (Relato de AD-A).

Ou seja, um exemplo bastante claro das microdinâmicas de poder propostas por Foucault (2012), especialmente considerando-se a reprodução dessas microdinâmicas de poder na relação entre educadores e adolescentes, numa escala hierárquica de poderes e exercícios de poder. Este aspecto também é muito importante para entendermos os motivos pelos quais a relação entre educadores e adolescentes é uma relação contraditória.

Outro ponto de vista por parte de educadores era quanto ao distanciamento que havia entre eles e a coordenação pedagógica:

---

<sup>59</sup> Não foram feitas entrevistas com qualquer pessoa que tenha composto a equipe da coordenação pedagógica da instituição, então as informações coletadas são bastante vagas, mas é possível levantar uma série de hipóteses para um futuro trabalho de pesquisa ainda dentro deste tema.

- O professor tem que resolver o problema naquela hora. O gestor tem que planejar. Então, às vezes, dava muito conflito desse tipo de relação, porque lá na sala de aula a gente não pode esperar o planejamento... [...] E a gestão não, ela tem que planejar, ela tem que estar um passo a frente, mas esse passo a frente também tem que dar suporte pro imediatismo da sala de aula... [...] Eu acho que faltava muita comunicação nesse sentido, do imediatismo do professor e do planejamento do gestor, ou da falta de planejamento, de repente. Muita coisa imediata acontecia porque não tinha o planejamento do gestor. (Relato de ED-C).

- Às vezes sim, às vezes era um pouco autoritário, porque eu sinto que nem todas as vezes a gente foi ouvido. [...] Os meninos estavam lá, se eles vão pro terceiro setor é porque eles tão procurando alguma coisa diferente da escola, e a gente tinha que ser o diferente, porque se não, não tem porque ser do terceiro setor, porque se tudo fosse resolvido lá na escola, não tinha porque ter esse tipo de projeto. Então eu penso que a gestão também tinha que ter uma cabeça diferente de uma gestão escolar. (Relato de ED-C).

Tais observações e situações de desconforto, são muito próximas das que muitos professores se queixam na rede de ensino, por exemplo.

Por outro lado, em divergência às duas situações anteriormente apresentadas, há dois depoimentos que dão uma breve ideia das relações interpessoais estabelecidas entre as duas categorias:

- Sim... Era muito próximo, [...] a gente sempre manteve um clima bom... Eu acho que nunca aconteceu de um brigar com o outro, ou por causa de desavenças e tudo mais... Tinha as briguinhas, mas logo era esquecido e todo mundo trabalhava... Era uma, uma relação bem gostosa... (Relato de ED-D).

- Ah, era ruim, hein... [...] Então eu sentia que o clima não era dos melhores. Até por questões de comentários tolos, né... Às vezes, só de chamar, uma pedagoga só de chamar a gerente financeira de gorda, de chata, de feia, você já sente que, né, algum pedido não foi atendido, alguma coisa não tá legal. Em relação à presidente, eu acho que era... Ninguém gostava! Era nem um pouco carismática. E eu acho que também

não atendia à expectativa de ninguém, uma péssima liderança... Muito provavelmente. (Relato de ED-B).

O primeiro depoimento demonstra um bom convívio e um contexto de trabalho colaborativo razoavelmente saudável. Já o segundo é totalmente oposto. O que demonstra que não era algo comum à percepção de todos os educadores.

A segunda categoria de análise é com relação às regras e à educação disciplinar inerente ao programa. Com relação às regras, curiosamente, os depoimentos de adolescentes apresentaram alguns posicionamentos declaradamente explícitos, mas um pouco contraditórios: uns que consideram essa questão boa para a educação para a inserção no mercado de trabalho; outros que declaram certo incômodo em estar submetido ao regime destas regras; e outros que se sentiam incomodados mas que achavam que era necessário essa “educação”.

Uma dessas regras é quanto à aparência, que faz referência ao uso do uniforme (camiseta branca, calça jeans de cor azul e tênis); os cortes de cabelo (seja pelo corte em si, pelas cores ou pelo penteado) e o uso de adereços (como bonés, brincos, piercings e outras joias). A outra é quanto ao comportamento, aos bons modos (?) e à boa conduta (?) a serem adotados no espaço da instituição e conseqüentemente para serem levados ao espaço da empresa.

Por parte de dois desses educadores entrevistados, há uma hipótese que justifica esse regimento tão rigoroso:

- Isso, acho que até por herança de... Da questão histórica, eles tinham um pouquinho de rigidez quanto à aparência. Eles eram obrigados a usar calça jeans e camiseta branca, isso como uma forma de acostumar o adolescente a futuramente usar o uniforme. [...] Eles cobravam muito, a ponto de empresa notificar a Guardinha, e a Guardinha tomar medidas administrativas pra tentar forçar a criança a usar o uniforme na Guardinha. [...] Como vem de uma origem mais reacionária, ligada às instituições militares da, do regime militar da década de setenta, então eles herdaram um pouco disso, que é o uniforme padrão, corte de cabelo, piercing, brinco tinha que ser reduzido... [...] Acho que boné era proibido usar. Os piercings que não se viam não se viam, mas de nariz, de sobancelha, tal, acho que era, o pessoal mandava tirar [...]. (Relato de ED-B).

- Porque quando a entidade começou era ainda aquela questão de patrulhamento de rua, estacionar carro. Então eles cobravam, tinha farda, essas coisas. (Relato de ED-A).

Faz-se aqui novamente a ligação entre estas regras e o histórico vínculo à GAC (que deixou a farda de herança como uniforme por muito tempo), e conseqüentemente a uma educação disciplinar militarizada. Neste sentido, é importante retomarmos o contexto do surgimento das OSCIPs apresentado por Gohn (2005), considerando-se quem era essa sociedade civil responsável pela organização e estruturação dessas ONGs, seus interesses políticos, suas articulações sociais e econômicas, mais específica e conseqüentemente pensando nos grupos responsáveis pela fundação da Guardinha.

De maneira geral, em seus depoimentos, os educadores não se posicionam explicitamente sobre o exercício dessas regras, porém executavam o que o regimento solicitava, ou adotavam um papel de vigilantes – de acordo com as características fundamentais da educação disciplinar proposta por Foucault (2013) – para que o regimento fosse garantido. Por exemplo, com relação à aparência:

- A questão do brinco, menino com uso de brinco, quando via tirava! Mas a regra do cabelo, que não podia aqueles “Moicano”, tal... Uns cabelos mais avantajados, mais “estilosos”, aí tinha gente que às vezes, a gente não falava... Só se ficasse bem, bem “estiloso”, que nem apareceu um lá de cabelo rosa... (Risos) Aí, não! Aí tinha que falar! Aí conforme passavam os meses, aí a gente ia pegando mais no pé. Era trabalho que a gente falava: “Oh, corta o cabelo, tal”, “Vem aí como se tivesse na empresa”, e aí quando chegava na formatura eles já tavam todos no perfil que as empresas pedem pra Guardinha. (Relato de ED-D).

Por mais que às vezes se relevavam tais situações, o intuito era claro: “[...] quando chegava na formatura eles já tavam todos no perfil que as empresas pedem pra Guardinha”. Ou seja, em primeiro lugar era um processo de uniformização e padronização dos adolescentes, e em segundo lugar, como uma forma de subordinação.

Associado a esse processo de uniformização, houve o depoimento de um educador que deixou bastante clara a sua opinião sobre o uso do uniforme:

- Agora o uniforme era cobrado. Isso eu até me ponho a favor, porque eu era uma pessoa que cobrava o uniforme. Você vai trabalhar numa empresa, a empresa vai te dar uma camiseta e vai falar: “olha, você tem que vir trabalhar.” Então não tem desculpa pra você não vir. É uma posição que a empresa solicitou, então essa questão do uniforme colocava bastante. (Relato de ED-A).

Porém, a justificativa era por questões de exigências por parte das empresas. Ou seja, é um modo de habituar o adolescente a usar o uniforme que futuramente seria entregue a ele eventualmente.

Com relação ao comportamento e às condutas:

- [...] porque o conteúdo era extenso, para um semestre de curso, e além de prepará-los com conteúdo, nós tínhamos que prepará-los é... Assim, pra que eles tivessem condições de se colocar numa empresa e de ficar por lá. Então a gente tinha que ensinar bons modos para se alimentar, o uso adequado do banheiro, o uso adequado das roupas deles, para que eles pudessem entrar na empresa e tivessem um bom desempenho, porque hoje em dia um trabalho não é apenas a pessoa bem qualificada, não é o que faz uma pessoa ficar no emprego. (Relato de ED-C).

- Porque a gente precisava moldar ele pro mercado de trabalho. Tinham alunos que vinham muito, vamos dizer assim, infantis, e aí, acho que esse ‘focar a mais’ pressionava os garotos. (Relato de ED-D).

Ou seja, assim como o controle das aparências, havia o controle das condutas e dos comportamentos em espaços que eventualmente o adolescente seria inserido, seja junto aos seus pares ou aos representantes de chefias; teriam que ser moldados para serem aceitos. E eram justificados sempre no viés do “mercado de trabalho”, das exigências das empresas e do sucesso ou do fracasso:

- O convívio com os demais também faz, de repente, um sucesso ou um fracasso. Então isso era bastante estimulado e bastante avaliado, também. Isso era motivo de sucesso ou de fracasso também no curso, esse relacionamento com os demais. Então o

professor tinha que ficar, assim, muito atento para tentar provocar melhora no aluno nesse tempo de seis meses que ele tinha que tentar aprender tudo que, de repente, até os quinze anos ele não tinha conseguido, ou não tinha nem conhecimento para saber como que deveria se comportar. (Relato de ED-C).

E é essa a contradição posta até o momento. Por mais que os depoimentos dos adolescentes e dos educadores sejam explicitamente harmoniosos, há uma tensão subjacente, velada, uma relação de desigualdade de poder que tende a pender para o lado da instituição e da concepção de educação que a instituição acredita.

Seguindo a lógica da contradição inerente à relação educador x JA, temos alguns depoimentos os quais alguns adolescentes se sentiam acuados e oprimidos ao serem submetidos a isso. Por exemplo:

- É que tudo que é muito obrigado, você se sente meio assim, né, recuado em fazer... É porque o, todos os professores chegavam, é, falavam que nós tínhamos que chegar, falar “bom dia” como se fosse uma obrigação, não pelo ato de educação, entendeu? [...] Se preocupar sempre se você tava com o foninho de ouvido ouvindo música dentro da instituição... Ou sei lá, você colocou um brinco que é um pouquinho maior ou colocou um piercing que... O cabelo, cê amarrou o cabelo e esqueceu que o piercing tá aparecendo, coisas desse tipo... Aí, tudo que é muito, é, assim, como se fossem leis, né... Uma coisa que te priva muito de fazer as coisas que, jovem, nós jovens, fazemos, aí ficava meio repressor demais, assim... (Relato de AD-A).

Ou seja, é uma constante vigilância passível de punição, pois o não cumprimento dessas regras poderia implicar em desligamento do programa. Uma interpretação para este trecho, o educador é um vigilante que deve garantir a correlação de força pendendo para a instituição (Foucault, 2013)<sup>60</sup>. Há a queixa de que são regras que privam o jovem de fazer coisas de jovens, ou seja, que de certa maneira tendem a encobrir símbolos que identificam o

---

60 Primeiramente, neste momento de discussão e identificação da organização de uma educação disciplinar, é importante observar que, “[...] a disciplina é um tipo de organização do espaço” (Machado, 2012, p. XVII), seja na qualificação técnica da distribuição dos indivíduos em espaço isolado (o espaço interno da instituição delimitado por muros e portões, assim como a escola), individualizado (ação sobre os corpos que retém), classificatório (ranking), combinatório, esquadrinhado (as salas de aula), hierarquizado (coordenação pedagógica, educadores e adolescentes), e que desempenha funções variadas de acordo com os objetivos específicos que dele é exigido.

JA enquanto jovem, constituído de determinados atributos e pertencente a determinado grupo social (Goffman, 2012).

Essa relação de vigilância não é exercida somente por parte dos educadores, que teoricamente, eram mais próximos e tinham um convívio melhor com os adolescentes, mas por parte também da coordenação pedagógica:

- Mas, por exemplo, imagina, eu tô conversando com uma amiga, aí pá, aí passa a pedagoga, aí eu tenho que olhar pra ela e falar “Bom dia!”, sendo que na verdade talvez eu não quisesse falar, ou talvez eu não tivesse me importando com aquilo naquele exato momento... (Relato de AD-A).

- O constrangimento ficava assim, é como se fosse uma pessoa de muito poder e você tem que mostrar uma certa, sabe? Um certo conhecimento... Como se eu tivesse que mostrar mais do que eu realmente sou... Tenho que mostrar um perfil mais, né? Assim... Algo plotado por, pra isso... (Relato de AD-A).

O processo de vigilância era constante e o seu exercício era dividido em várias instâncias dentro da instituição. Foucault (2013) destaca a vigilância como um dos principais instrumentos de controle pelo poder disciplinar. Uma vigilância permanente e perpétua e ilimitada, que seja garantida em todos os espaços possíveis e que seja vista por todos, com o propósito que seja implantado nestes adolescentes o sentimento de estarem constantemente sendo vigiados. Essa uma ideia de reprodução do sentimento de que se está sendo constantemente observado, porém sem saber quem é o observador<sup>61</sup>. E essa vigilância se estendia para instâncias de coação e punição, assim como fica bem evidente no seguinte depoimento:

- Por exemplo, na fase I, eles ficavam: “Olha, você tem que tomar cuidado com isso, senão você vai reprovar! Olha, cê tem que ver com isso daí, e não sei o quê... (Relato de AD-A).

---

61 É o que Foucault (2013) descreve como uma sociedade panóptica, baseada na proposta do Panopticon de Jeremy Bentham.

- A pessoa usa um piercing, chega lá não lembra de tirar, entendeu? E aí, se tem alguma relação com algum professor que não tá muito boa, o professor já não gosta muito do adolescente, aproveita isso como uma forma de coagir e se impor hierarquicamente em cima do aluno... [...] Então vamos supor que uma professora não gostasse de uma menina, e a menina foi de piercing, ou foi de, não foi de camiseta branca, entendeu? E isso gera motivo pra alguma, alguma punição, né... Teoricamente não era nem pra entrar, mas não tem nenhuma revista na portaria. (Relato de ED-B).

Ou seja, a manutenção da regra enquanto elemento para vigiar e punir aqueles que não a cumprem, ou que podem vir a se manifestar em outros espaços de correlação de forças (Foucault, 2012), como o conselho de avaliação ou mesmo em sala de aula.

Também associado à questão da vigilância, chegamos a um caso bastante claro de condição de desacreditável proposto por Goffman (2012): “Como se eu tivesse que mostrar mais do que eu realmente sou”. Ou seja, sabendo da condição do JA, a instituição tenta a todo custo condicionar o adolescente a assumir um determinado perfil exigido pelas corporações através da vigilância, da observação e, quando necessário, através da punição.

Ainda sobre a questão do regimento, algumas contradições bastante interessantes surgiram ao longo dos depoimentos. Por exemplo:

- Ah, eu acredito que pra ter uma, pra, pra preparar o jovem pra, por exemplo, quando tá na, chegar na empresa com aquela cara emburrada e fazer o seu trabalho mas, ter esse decência de ser educado e falar bom dia pra todo mundo. (Relato de AD-A).

- É que eu acredito que a Guardinha é sim, uma formadora pro trabalho, pra área de mercado de trabalho para alguns jovens, mas aqueles jovens que falam muita gíria, ou que ficam ouvindo musiquinha, e não sei o quê... Tem um comportamento mais ruim. (Relato de AD-A).

- Acho que quando a gente tá trabalhando tem que ser mesmo alguma coisa assim, mas como era só o curso... (Relato de AD-C).

- A Guardinha tem algumas regras bem rígidas, digamos assim. Porque é uma forma de educar o jovem pro mercado de trabalho, então lá a gente se portava como se a gente estivesse no mercado de trabalho. (Relato de AD-E).

Estes depoimentos trazem em seu bojo a legitimação desses instrumentos de controle e de poder disciplinar por parte de alguns dos adolescentes entrevistados, no sentido de que existem comportamentos inadequados e eles devem ser corrigidos. Nesse sentido, é possível levantarmos algumas hipóteses sobre a educação familiar, a educação escolar e principalmente à concepção de educação para o trabalho aos quais estes jovens foram submetidos. No caso do depoimento “Acho que quando a gente tá trabalhando tem que ser mesmo alguma coisa assim, mas como era só o curso”, embora um pouco contraditório, fica bastante evidente a legitimação de um determinado comportamento junto às organizações corporativistas enquanto uma conduta legítima, velando-se essa situação enquanto um arbítrio cultural. Inclusive, observando-se o seguinte depoimento:

- A Guardinha sempre pegou muito no pé com horário. Confesso que os alunos tem que ser educados assim porque o mercado de trabalho realmente, algumas empresas, principalmente, é muito rígido com isso. Eles não faziam isso com a gente... Era um retorno... Isso que me irritava, porque era uma coisa que você cobra, mas não faz? Teria que ser o exemplo, a instituição tem que ser o exemplo. (Relato de AD-E).

Entende-se que o controle dos tempos é legítimo porque o mercado de trabalho assim o exige, mas a instituição não é exemplo de tal rigidez e controle, portanto, a instituição é quem está incoerente com a lógica de mercado. Além disso, segundo Foucault (2013), o controle do tempo é uma característica fundamentalmente da disciplina, o qual estabelece a sujeição do corpo ao tempo com o objetivo de se obter máxima produção possível, com a maior rapidez possível e com o máximo de eficácia possível; entendendo-a como um meio e não como um fim em si mesmo.

Assim, de forma mais geral, a questão da aparência e do comportamento, analisando-se os depoimentos destes educadores, fica bastante evidente a tentativa de manipulação de duas instâncias fundamentais nos processos de manipulação da subjetividade do adolescente: o controle e a educação dos corpos e o encobrimento dos estigmas sociais e símbolos de identidade dos adolescentes.

Retomando os depoimentos sobre as relações entre educadores e adolescentes e os estudos de Foucault sobre relações de poder, temos que por mais que por um lado o exercício do poder provoque um efeito negativo – no caso o sentimento de repressão, os sentimentos de constrangimento, as reprovações e os desligamentos do programa –, por outro provoca o que Foucault (2013) definiu como um efeito positivo. Assim como Foucault (2013) destaca, o poder “[...] produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 2013, p. 185), e, de acordo com Machado (2012), o poder possui uma eficácia produtiva e é justamente este aspecto que justifica e explica a escolha do corpo humano como objeto de atuação (uso do uniforme, controle dos tempos, controle das identidades), no sentido de que o poder produz determinados saberes que podem ser usados para fins como o treinamento, o aprimoramento e consequentemente o adestramento dos corpos.

Nesse sentido, um dos efeitos produzidos por essas relações de poder estabelecidas no interior da Guardinha, pode ser observado no seguinte depoimento:

- E, ah, no começo eu ficava muito presa às coisas assim que eu tinha aprendido na Guardinha de, por exemplo: a forma de se portar, o jeito de falar, de não poder usar piercing, das coisas assim, né, que foram me passados. Só que quando eu entrei no meu trabalho, o pessoal começou a falar que eu era muito careta, que isso, que aquilo. Olhou pro meu nariz e falou: “Aí, você tem, usa piercing no nariz? Por quê que você não usa mais? Por que não vem...”. Eu falei: “Não. Não posso! Não, tal, né, faz parte do...”, “Ah, mas agora cê tá aqui! Cê não tá lá. Cê pode usar!”. Aí, como o pessoal do meu próprio trabalho liberou às vezes eu ia, mas nem sempre eu tinha o costume de colocar o piercing no nariz, mas eu colocava porque eles ficavam achando muito estranho eu não ir com o piercing porque não podia. (*Relato de AD-A*).

Ou seja, é essa a realidade que as relações de poder estabelecidas junto ao programa de aprendizagem da Guardinha produz. Produz uma verdade sobre uma conduta legitimada. Produz o condicionamento à regra. Produz a obediência à regra. O poder de controle é tamanho que mesmo havendo a permissão para o uso do piercing, o adolescente não se sentia à vontade em usá-lo.

No que diz respeito aos bonés, cortes de cabelo, joias, piercings, segundo Goffman (2012), podem ser considerados símbolos de identificação social, que podem fazer referência

a um determinado grupo social, que tem uma determinada cultura, que não é tida como legítima, ou seja, um estigma social. Para Goffman (2012), o estigma social produz um descrédito sobre o indivíduo, associado a um defeito, erro ou algum tipo de desvantagem em relação ao outro.

Assim, partindo-se do princípio que a sociedade é adultizada e adultizadora, o atributo juventude e os demais atributos que signifiquem e identifiquem essa juventude, passam a ser considerados ilegítimos e prejudiciais, que devem ser superados. Portanto, para os que carregam esse estigma, no caso dos adolescentes que procuram a Guardinha – cujos de mais atributos são: residentes de bairros de periferia de Campinas; estudantes de escolas públicas do período noturno; provenientes de famílias de baixa renda, que falam um dialeto, vestem-se caracteristicamente; têm hábitos característicos, costumes, gostos, concepções estéticas; dentre tantos outros símbolos de identificação social – reduzem-se as oportunidades de acesso ao trabalho, à educação, à cidadania e a tantos outros direitos sociais.

Neste sentido, pensando-se a questão do uniforme da Guardinha, é importante observarmos os tantos atributos de descrédito que estão associados a ele. Por exemplo, de acordo com um dos educadores entrevistados,

- Pensa uma pessoa que vai trabalhar num escritório de advocacia que tá todo mundo de terno e gravata, muito bem apurado, bem vestido e a criança vai lá, de tênis, calça jeans e a camiseta feia do jovem aprendiz. Então ele se sente constrangido. (Relato de ED-B).

O uso do uniforme, além do viés mais tradicionalista homogeneizador, de tornar padrão, acaba assumindo uma função de tentar encobrir grande parte destes estigmas, e assim, segundo Goffman (2012) colocando o adolescente na condição de desacreditável, ao mesmo tempo em que acabam se associando a este uniforme, todo um conjunto de atributos estigmatizantes, colocando-o novamente na condição de desacreditado. Ou seja, a instituição, junto com as empresas, através da imposição do uso do uniforme como um arbítrio cultural enquanto violência simbólica (Bourdieu-Passeron, 2012) inerente à organização do trabalho, parece fazer um tipo de jogo com as condições de desacreditados e desacreditáveis com a identidade dos adolescentes. Como consequência, essas relações impõe a perda da identidade social, determinando assim uma imagem ou identidade deteriorada do jovem, de acordo com o que convém à sociedade ou aos grupos sociais culturalmente dominantes (Goffman, 2012).

E conseqüentemente, estas dinâmicas de anulação do indivíduo e determinação de padrões são fundamentais para que sejam mantidas as relações de poder estabelecidas, anulando-se todo e qualquer elemento que possa vir a desvirtuar este padrão e essa dinâmica de poder. Talvez essa situação exposta justifique por que muitos não gostavam realmente de usar o uniforme, assim como havia alguns adolescentes que o utilizavam apenas no espaço da Guardinha.

Com relação ao comportamento, podemos retomar a análise do depoimento “Como se eu tivesse que mostrar mais do que eu realmente sou”, um caso bastante claro de condição de desacreditável proposto por Goffman (2012), ou “Porque a gente precisava moldar ele pro mercado de trabalho”, ou seja, a instituição tenta através de tantas instâncias condicionar o adolescente a assumir um determinado perfil que não mostre o que ele realmente representa.

A terceira categoria de análise é com relação às atividades pedagógicas de caráter mercadológico desenvolvidas pelo programa<sup>62</sup>. Retomando um pouco a ideia de Bourdieu-Passeron (2012) e Althusser (2010) no que diz respeito à lógica de reprodução social através do processo de inculcação de um arbítrio cultural dominante, muitos depoimentos mencionaram atividades de formação para o mercado de trabalho e o Workshop Empresarial.

Quanto às atividades de formação para o mercado de trabalho, os depoimentos de muitos educadores e adolescentes, numa perspectiva mais avaliativa, dão a impressão de que o mercado de venda da força de trabalho é algo natural, cujas relações de disputa e competição são relações naturalmente constituídas.

- E a gente tinha aula mesmo, as disciplinas eram empreendimento, comunicação... Eh... Eram disciplinas voltadas mesmo pro mercado de trabalho... (Relato de AD-B).

- Tinham algumas que eram mais voltadas para inserção no mercado de trabalho. As interdisciplinares geralmente eram desse grupo voltado pro mercado de trabalho. (Relato de ED-E).

- Primeiro que esse resultado na fase I é o que ia fazer ter resultado na fase II; e é o que ia garantir a inserção deles no mercado de trabalho. (Relato de ED-E).

---

<sup>62</sup> Não necessariamente todas as atividades eram voltadas para atuação e subordinação à lógica de mercado. Havia atividades lúdicas voltadas à expressão corporal, artes e atividades físicas, além das voltadas para o cuidado com a saúde, higiene e bem estar de um modo geral.

- O pessoal pedia pra frisar na questão do cotidiano da empresa ou de um escritório. (Relato de ED-D)

- Então o módulo era de cinco meses aproximadamente, e tinha de ensinar os meninos a terem condições de trabalhar numa empresa [...] (Relato de ED-C).

- Então eu trazia eles pra essa perspectiva de responsabilização. Porque quando eles vão pra empresa, é praticamente isso que eles vão ser cobrados. Então não tinha que passar a mão. “Ah é aluno, tal, tal, tal. Aqui é empresa, aqui é, como vocês estão se preparando pra isso.” (Relato de ED-A).

Segundo estes depoimentos, o curso de formação dava forte ênfase ao mercado de trabalho e às possíveis vivências que poderiam vir a acontecer. Porém sempre seguindo a lógica já imposta de relações de trabalho e relações de poder enquanto relações legítimas e naturalizadas. Embora algumas avaliações por parte de alguns adolescentes eram positivas, eram legitimadas. Assim como em alguns depoimentos anteriormente expostos que também faziam uma avaliação positiva do caráter de formação do PJA da Guardinha.

- Gostava, depois, quando eu comecei a trabalhar, eu gostava da formação que eles davam pra gente ir pro mercado de trabalho. (Relato de AD-B).

- Bom, como eu sempre quis trabalhar, desde pequeno, com dezesseis anos já tava atrás de emprego, eu acho que a melhor oportunidade, digamos assim, de ingressar no mercado de trabalho, com registro, com uma certa estrutura, é realmente nessas instituições de... Como posso falar? Jovens Aprendizizes... (Relato de AD-E).

Com relação ao workshop empresarial, assim como o nome já sugere, é uma atividade que, teoricamente, simularia situações de interação associados às dinâmicas empresariais. Mas uma simulação que envolvia produtos de verdade, dinheiro de verdade, experiência do lucro, e conseqüentemente competição.

Assim, de acordo com os adolescentes:

- A gente fazia o Workshop final e desde o começo eles falavam do Workshop, né? Que a gente tinha que fazer, que era um trabalho muito importante, que era uma resposta de tudo que a gente aprendeu ali. (Relato de AD-E).

- Ah, o evento maior assim que a gente tinha era o workshop, que a gente montava empresa, e aí articulava com todas as disciplinas, cada disciplina era responsável por uma coisa e era o grande evento, o grande trabalho, acho que o trabalho que falava quem passa e quem não passa. (Relato de AD-B).

- A sala formou, cada sala formou uma empresa e a nossa empresa era de alimento, de bebida e alimentos salgados e a gente tinha que criar um produto novo, inovador. E no dia da apresentação do Workshop ia vender pros convidados e familiares das pessoas ali. Tinha que fazer o slogan, tinha que fazer tudo com relação, como se fosse uma empresa mesmo. Criar uma empresa, produtos novos que não tenha no mercado convencional. A gente tinha que apresentar isso. (Relato de AD-D).

Vale destacar a observação feita pelos dois primeiros depoimentos quanto “[...] que era uma resposta de tudo que a gente aprendeu ali” e “[...] o grande trabalho, acho que o trabalho que falava quem passa e quem não passa”, ou seja, o workshop, era considerado por eles como o divisor de águas dentro do curso.

Já alguns educadores fazem uma descrição da atividade destacando-se o caráter mercadológico da organização:

- Tinha, por exemplo, muito tradicional, o Workshop Empresarial, que era a simulação de empresas fictícias, que os alunos tinham que desenvolver um produto, e além do que considerar os custos desta empresa, organização, planejamento e o convívio entre os demais e apresentar o resultado desse produto num dia específico, aberto à comunidade. (Relato de ED-D).

- “Oh, vocês vão ter uma empresa de um produto inovador, que não existe nada no mercado.”, e aí ele falava “Você vai ser o relator, tudo que seu grupo falar, conversar, acordar, você vai pegar, vai redigir e deixar todo mundo avisado. Se o fulano faltou, você é o responsável pra ir lá e avisar ele”. Aí tinha o diretor, que servia

pra liderar todo o bando, tinha o secretário que cuidava das contas, ele que tinha que fazer todo o cálculo... Então, quer dizer, tinha toda uma estrutura empresarial, e aí algumas matérias, a gente tentava englobar todas, mas algumas tinham peso maior outras tinha peso menor, então as matérias que eles trabalhavam em cima do Workshop. (Relato de ED-D).

De certa maneira, o workshop empresarial era o grande evento e a grande atividade de formação dentro do programa da Gardinha. Era nele que, ao longo de alguns meses de trabalho, se condensavam e convergiam todos os esforços (físicos, intelectuais, emocionais e até mesmo financeiros) dos adolescentes e dos educadores, e todas as disciplinas desenvolvidas no programa, além da questão do comportamento e da aparência.

Fazendo esta breve exposição dos depoimentos, fica evidente o caráter arbitrário cultural que essa atividade representa no sentido que Bourdieu-Passeron (2012) abordam em sua teoria da violência simbólica. Assim como para Saviani (2009), esquematicamente a ação pedagógica (a lógica de organização capitalista do trabalho) forma o habitus (o arbítrio cultural dominante, a lógica social capitalista enquanto arbítrio legítimo) do indivíduo. Esta AP por sua vez, se exerce pela autoridade pedagógica (o espaço institucional, as relações de poderes estabelecidas), e que conseqüentemente se realiza através de um trabalho pedagógico (todo o processo de construção do workshop), perpetuando-se mesmo depois da AP cessar, e é através deste processo de inculcação do habitus que se perpetuam os princípios e valores aos quais a AP deverá, forçosa e violentamente, ser um trabalho contínuo e diferente em relação a outras instâncias de violência simbólica.

Associado a esse processo de inculcação e reforço da lógica de mercado, e ao mesmo tempo como uma justificativa para tal estrutura de atividade, está o comparativo que alguns educadores fizeram sobre a estrutura da Gardinha ser tão parecida com a escola.

- (...) você segue uma estrutura, vamos dizer assim, semelhante à escolar, no qual o aluno já tá saturado [...]; não propõe algo diferente, tenta enfiar a mesma coisa, a mesma ladainha de sempre [...]. (Relato de ED-B).

- Eu sinto que às vezes o modelo, e nem é uma crítica pro projeto, pra Gardinha, mas acho que é um modelo do terceiro setor, a gente se espelha muito no modelo da escola, só que a gente não é a escola, mas é um modelo conhecido, né?

Nesse sentido, então a gente, é um modelo que mais ou menos dá certo, então a gente acaba reproduzindo. (Relato de ED-C).

Ou seja, há um caráter institucionalizado de educação inerente às práticas educacionais da Guardinha. Portanto, não é exagero associar à Guardinha a teoria da violência simbólica de Bourdieu-Passeron (2012), tampouco é exagero considerar, em termos organizacionais, funcionais e principalmente político-ideológicos, a instituição enquanto um aparelho ideológico de Estado (Althusser, 2010), que reproduz a ideologia, os arbítrios culturais dominantes e as relações de poderes estabelecidas. E é nesse aspecto, das reproduções das desigualdades que a Guardinha é tão parecida com a educação escolar.

Nesta quarta categoria serão analisados os processos e os instrumentos de avaliação e seleção do programa da Guardinha para encaminhamento para as empresas e consequentemente para a fase II. O principal referencial de análise será a última característica da educação disciplinar proposta por Foucault (2013). Ou seja, o registro contínuo de todo o conhecimento produzido nas relações de poder estabelecidas junto ao programa. Além da vigilância constante que observa e controla, é necessária outra vigilância capaz de extrair, anotar e transferir todas as informações possíveis para os pontos mais altos da hierarquia de poder.

Sobre o processo avaliativo de um modo geral, enquanto elementos de avaliação ao longo do curso, cada disciplina (matemática, linguagens, práticas administrativas, etc.) gera uma média final, que viria a compor a nota final geral no curso preparatório. A média estipulada para aprovação e para consequente entrada no ranking final é igual ou maior a 7,0. É tolerado ao adolescente ter certa quantidade de disciplinas concluídas com média inferior a 7,0 (ou seja, podem reprovar certa quantidade de disciplinas). O Workshop Empresarial pode ser considerado a atividade principal dentro desse processo pois se trata de uma atividade multi e interdisciplinar, que engloba todas as disciplinas. E a avaliação do comportamento considerando-se relações hierárquicas e entre seus pares, e a questão da aparência. Além do acompanhamento escolar formal que também era critério para aprovação ou reprovação do adolescente no programa.

Segundo Freitas et. al. (2012), a avaliação pressupõe um processo pedagógico de caráter não linear, mas dialético, ou seja, ocorre ao longo de todo o processo pedagógico e não apenas ao final dele. Portanto é importante destacar que

Estas práticas, queiramos ou não, expressam relação de poder e de força no interior da escola: “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder...” (BOURDIEU, 1989 apud FREITAS et. al., 2012, p. 8).

Após todo esse processo de avaliação no qual a vigilância e registro são constantes, num contexto de delimitação dos espaços e do controle dos tempos (Foucault, 2013), era realizado o conselho. O conselho era o espaço e principal instrumento de avaliação no qual todos os conhecimentos registrados sobre os adolescentes pelos educadores e coordenação pedagógica eram debatidos, discutidos e classificados como aptos ou não aptos para seguirem para as empresas. Segundo alguns educadores, o conselho era:

- Primeiro, cada disciplina tinha a sua avaliação. Então eram os seus trabalhos, a sua prova, e aí, através disso, era obtida uma nota, desse aluno. Aí, vinha na última semana de curso o conselho de classe. (Relato de ED-D).

- Que pegava e avaliava aluno por aluno, a média das disciplinas, e cada professor comentava aluno por aluno, como era na sua disciplina, se ele queria, se era um caso que tava “perigando cair”, o que os professores achavam, se valia a pena mandar pro mercado de trabalho ou segurar um pouco... Teve casos que até saiu discussão porque ficava metade-metade, aí o pessoal optava por não mandar porque, já que teve a indecisão... (Relato de ED-D).

- Então, tinham as notas, que eles tinham em cada matéria, cada aula que eles tinham. E aí todo final de curso a gente tinha um conselho que a gente sentava e discutia aluno por aluno. Tanto que alguns alunos a gente mandava como se fosse pra uma repescagem, né... “Olha, esse cara não alcançou as notas, mas se a gente der alguns trabalhos pode ser que ele alcance.” E nesse conselho a gente avaliava o interesse principalmente. Eu acho que o que mais contava na Guardinha, que eu gostava disso, era a questão do interesse do aluno. Se o aluno fosse interessado, se ele fosse uma pessoa bem aplicada... Mas ele conseguia passar sim! Não tinha dificuldade, não. Agora se ele era... Teve casos de alunos lá que a gente reteu mesmo! Por falta de maturidade, não tava preparado para enfrentar empresa. (Relato de ED-A).

Em termos mais claros, era o instrumento legitimado enquanto um arbítrio cultural, dado que a avaliação tinha como parâmetros aspectos de lógica de mercado (Bourdieu-Passeron, 2012), como o seletor entre os aprovados e os reprovados. Assim como os expressos nos depoimentos, eram debatidos pontualmente as notas nas disciplinas, o desempenho na escola e o comportamento de um modo geral (que neste caso, a aparência era englobada pelo quesito comportamento). No entanto, quando se fala sobre processos de avaliação, é fundamental que analisemos o aspecto subjetivo da avaliação, principalmente quando há um processo bem claro de manipulação de identidades e subjetividades; considerando-se o aspecto de formação do trabalhador obediente; aspectos relacionados à reprodução social; ou seja, em suma, não é um procedimento imparcial.

Segundo um dos educadores:

- Você tinha reprovados e um ranqueamento, e era bem parcial, né... [...] Você não tinha nada, nenhum método que pudesse tirar as questões pessoais. Então eram seis meses de curso, alguns professores davam mais de um módulo, então eles tinha uma convivência bem intensa, então houve tempo e densidade o suficiente pra haver desavenças... E isso, na hora do conselho com certeza, né... (Relato de ED-B).

- Era um paredão do Big Brother... (Risos) Qualquer desavença que o professor tinha com o aluno era lá que aparecia. Às vezes um professor vinha com um discurso contra o aluno porque pessoalmente não se deram bem, houve alguma antipatia ao longo do curso, e o professor ia lá já como advogado do diabo tentando convencer os outros professores que aquele aluno não era uma boa pessoa. (Relato de ED-B).

Ou seja, em termos de uma avaliação informal, assim como destaca Freitas et al. (2012), o conselho, enquanto instrumento de avaliação, era um espaço de exercício de poder, nas quais as regras eram utilizadas enquanto instrumentos de punição baseados em aspectos subjetivos das relações entre educadores e JAs.

Essas situações não eram restritas apenas à relação entre educadores e adolescentes, mas entre coordenadores e adolescentes também. Por exemplo:

- Era muito comum, por exemplo, no dia do conselho, a coordenadora desde o primeiro dia já não gostou de algum aluno, chegou no conselho já tava fazendo a

caveira do aluno, certo... Bem como o aluno muito bonzinho, que todo professor gostava, acho que independente da nota dele, já tinha, bem rankeado. (Relato de ED-B).

Relacionado a isso, havia muitas impressões e sentimentos por parte dos adolescentes quanto ao processo de avaliação. Por exemplo:

- Então nunca chegaram em mim e falaram: “Olha seu desempenho não está bem e tal”. Então eu não tinha nenhuma dúvida enquanto passar pra próxima fase. (Relato de AD-E).

- Eu acho que eles não gostam de quem é curioso. Eu acho que eles querem que a gente só aceite como, como um soldado e capitão mesmo, general... Que só obedece ordens. Acho que só isso que eles querem, a gente não pode ser curioso, a gente não pode correr atrás dos nossos próprios direitos lá dentro... (Relato de AD-C).

Os dois depoimentos foram dos dois adolescentes entrevistados que foram reprovados no programa. Há a percepção de uma relação baseada na educação militarizada deixada de herança pela GAC. Além de uma aparente negligência por parte da instituição, no momento que ela não abordou o adolescente para fazer determinados apontamentos avaliativos, ou simplesmente porque a concepção de avaliação entra como um elemento em um processo pedagógico linear. Outra impressão trazida por um dos adolescentes reprovados é a seguinte:

- Meu amigo [Amigo], ele voltou e falaram pra ele que era perfil profissional, “só que ele conseguiria muito bem se ele fosse por fora, sem ser pela Guardinha, ele conseguiria muito bem”... Então, calma aí... Ele não tinha perfil pra aquilo, pra Guardinha, mas tinha perfil pra fora?” (Relato de AD-C).

- Mas o que eu tava falando é que essa minha amiga, ela andava comigo, então a gente tinha o mesmo perfil, querendo ou não, e ela tinha nota baixa tanto lá quanto na escola, e eu tinha notas boas tanto lá quanto na escola e eu fui reprovada. (Relato de AD-C).

O que torna ainda mais questionável os critérios de avaliação que eram adotados junto ao conselho. No entanto, um dos educadores observa que muitos adolescentes escapavam da reprovação por perceberem as correlações de força (muito parecidas com a escola) estabelecidas no interior do programa e da instituição, o que resultava num tipo de manobra para burlar esse processo de avaliação:

- Acho que a criança, os mais espertos sacam isso. Não falam nada, porque se falar eu acho que vai ser alvo de crítica e de pressão, né... (Relato de ED-B).

Após todo esse processo de avaliação e o conselho final, eram formadas as listas dos aprovados e dos reprovados:

- Tinha reprovação e tinha o ranking que ia pras empresas. Os alunos com melhores notas iam primeiro pras empresas para elas poderem inclusive escolher as empresas e tal. Os com piores notas às vezes corriam o risco de nem chegar a ir pra empresa. (Relato de ED-E)

E é importante observar que não apenas os que tinham as piores notas corriam o risco de não serem encaminhados, mas especialmente se fossem meninas<sup>63</sup>.

Havia os que foram reprovados, e no caso dos entrevistados, que ficaram sem entender o motivo da reprovação:

- Acho que a gente não esperava, eu pelo menos, que, como eu falei, eu me esforcei muito por tudo... Tá o tempo todo... Como eu era representante do Workshop, tá o tempo todo correndo atrás das coisas... E aí falaram que “Não!”, e aí eu fiquei... Ficamos baqueados mesmo... (Relato de AD-C).

- Assim... Ser desclassificado de um negócio que a gente estava, querendo ou não, não é querendo assim ser... Querendo se achar, mas a gente tava indo super bem no curso, não tive nenhum problema... Nenhum educador chegou e falou: "Oh, suas

---

<sup>63</sup> Ao longo deste trabalho surgiram alguns depoimentos que destacaram sérios apontamentos sobre este aspecto de discriminação das meninas. No entanto, não haverá o aprofundamento da discussão, apenas a exposição da situação. Enquanto pesquisador, falta-me arcabouço teórico para debater a condição da mulher e a organização social do trabalho no contexto capitalista neoliberal. Deixo essa discussão para outro momento futuro mais oportuno, ou para um futuro estudo numa perspectiva dos movimentos feministas mais capacitadas.

notas tão mal, você tá...". Ou nenhum momento que falou: "Seu comportamento não tá adequado". Porque lá tinha algumas regras, de vestimenta... (Relato de AD-E).

- Porque eu não passei, né... Eu fiz essa primeira fase e chegou no último dia, no dia que a gente tava se preparando pra formatura, eles chegaram e falaram que... É, pediram pra gente ficar numa sala separada porque... Não falaram o porquê... E eu lembro que eles colocaram a gente tudo numa sala separado e falava, e falava, e falava, e enrolou, enrolou e enrolou, e no final: "Vocês foram reprovados". Não voltei pra saber realmente o que era. Meu amigo [Amigo], ele voltou e falaram pra ele que era perfil profissional. Só que ele conseguiria muito bem se ele fosse por fora, sem ser pela Guardinha, ele conseguiria muito bem... Então, calma aí... Ele não tinha perfil pra aquilo, pra Guardinha, mas tinha perfil pra fora? Eu não entendi muito bem. (Relato de AD-C).

Houve situações peculiares de alguns adolescentes serem direcionados para um curso intermediário, como se fosse um reforço, para conseguir se adequar à fase II e se credenciar para o aprendizado no espaço da empresa:

- Chegou no final do primeiro módulo... É... Nos formamos... Fizemos a formatura mas: "Olha, não passamos!", entendeu? Você está entre os que passaram e os que não passaram... Cê tá ali no meio termo... (Relato de AD-A).

O que pode ser interpretado como os que ainda não estão totalmente moldados de acordo com os perfis de trabalhadores que as corporações exigem, mas que com um pouco mais de exercício de poder sobre seus corpos e subjetividade, poderiam vir a estarem aptos para a próxima fase. No caso do depoimento da AD-A, a adolescente tinha notas excelentes, mas o conselho deliberou que ela não estava preparada. E esse foi o parecer final.

- Vi pessoas que, assim, foram muito ruim em provas e tudo mais e passou direto. E eu fiquei, tipo: "Ah? Como assim eu fiquei no meio termo? Mas o quê que eles viram em mim que eu não, não estou bem o suficiente pra ir, já ser encaminhada pro mercado de trabalho?". Aí eu fiquei muito chateada. Mas eu falei: "Não. Eu já tô aqui então vou fazer". Mas eu fui em todas as aulas, fiz as lições mas, pra mim, esse

período do curso, dessa meia-fase aí, não fez diferença nenhuma pra mim, assim, em relação... Eu acho que foi, muitas pessoas se formaram e não tinha como ser encaminhado, porque as coisas que nós vimos nesse período, nesse meio tempo, eram as mesmas que a gente já tinham visto, nós já tínhamos visto... (Relato de AD-A).

Ou seja, mais um instrumento para se reforçar a eficácia do trabalho pedagógico enquanto arbítrio cultural dominante (Bourdieu-Passeron, 2012).

Por outro lado, era interessante e necessário para a instituição obter o maior número de aprovados possíveis, pois isso implicaria em mais adolescentes para serem encaminhados para atuar nas empresas, o que, junto ao uso dos uniformes, gera um tipo de marketing para a instituição.

- Então, de alguma forma, você tinha que ter a maior aprovação possível, com o melhor ranqueamento possível. (Relato de ED-B).

- Porque, se você não passa na primeira fase você é retirado. Não tem outra fase pra te colocar... (Relato de ED-D).

O ranking dos aprovados para seguirem para a fase II conseqüentemente, pode ser considerado como um seletivo grupo de jovens que estão credenciados tecnicamente e comportamentalmente para o aprendizado no espaço das empresas. Este ranking é montado a partir das notas numéricas (maiores ou iguais a 7,0). Assim, declaradamente, o encaminhamento é feito a partir das maiores notas. Ou seja:

- Cada aluno tem uma nota, e aí o aluno que tem a nota maior vai saindo pra trabalhar primeiro... (Relato de ED-D).

- A nota era nota de prova e nota de participação... Presença, essas coisas assim, era uma nota geral, de comportamento e tal. (Relato de AD-B).

- Cada aluno tem uma nota, e aí o aluno que tem a nota maior vai saindo pra trabalhar primeiro... (Relato de AD-C).

No entanto, por mais que era formado um ranking dos “melhores” (?), entre os melhores ainda havia os “melhores e os piores”, não era uma relação engessada. Ou seja, havia a intervenção das empresas na seleção dos adolescentes classificados neste ranking. Se a empresa determinava um perfil de jovem, a instituição tentava providenciar um meio que a própria empresa pudesse selecionar o adolescente. Por exemplo:

- Olha, no meu caso, tinha empresa que ela só falava "me manda tantos". Agora tinha empresa que gostava de fazer seleção, que ia lá e fazia um processo seletivo em grupo ou individual e no meu caso foi, eles falaram: “A gente quer sete pessoas, escolhe um tanto que a gente vai fazer entrevista.” Então foram doze pessoas selecionadas para fazer entrevista e era de acordo com nota. [...] Eles faziam uma seleção pra trabalhar por nota, e aí acho que saíram uns sete. Que abriu vaga na [empresa] e eles precisavam mandar sete pessoas, e aí a gente fez uma entrevista e a gente saiu antes de terminar o treinamento. (Relato de AD-B).

Eram realizadas entrevistas coletivas, e essa lógica de entrevistas pode ser considerado um sério indício de que as empresas não entendem o jovem aprendiz como um aprendiz, de adolescentes que estão na condição de aprendizagem, mas como um trabalhador como qualquer outro, que deve ser selecionado, que deve mostrar porque ele é a melhor força de trabalho para a prosperidade da empresa. Assim como pode ser observado nestes depoimentos:

- Aí estavam eu e mais cinco jovens, contando comigo, pra fazer a entrevista, pra ver quem seria selecionado e tal. (Relato de AD-A).

- Aí mandou, aí a gente, eu lembro que vieram várias pessoas dos setores da [empresa] que iam ser responsáveis por nós, e aí a gente sentou numa sala, as doze pessoas mais as pessoas da Guardinha e esses representantes da [empresa] e escolheram assim, né... Foram entrevistando a gente, fazendo algumas perguntas... Perguntaram nome, idade, o que a gente gostava de fazer nas horas vagas. Se tinha namorado ou se não tinha... Como era a relação com a família, assim... Ah, o ponto fraco e o ponto forte, coisa assim de entrevista. (Relato de AD-B).

Ou seja, era colocado um espaço em que os adolescentes tinham que disputar entre eles uma determinada vaga ou empresa, mostrando porque um deles (ou algum deles) era merecedores daquela oportunidade. Mais um elemento mercadológico de cunho meritocrático.

Porém, talvez o aspecto mais assustador é o que diz respeito aos critérios sexistas que se sobrepunham ao ranking, às disputas e às entrevistas coletivas. Os próprios adolescentes e educadores reconheciam isso:

- Era feito tipo um ranking, depende da empresa. Pedia: "Ah, eu quero menina". E tinha o diferencial, a empresa pedia menina, iam as meninas, depois os meninos, iam os meninos... Mas no geral bastante era assim... Que eu me lembro bem, acho que quatro ou cinco meses, acho que todos os meninos já tinham ido e as meninas, tinha bastante menina que ficou. (Relato de AD-D).

- Então, por exemplo, se a primeira menina, a primeira aluna da fila fosse uma menina, mas a primeira vaga fosse pra um garoto, não seria ela que iria preencher, então o aluno subsequente que correspondesse aos critérios que a empresa tava pedindo. Então era um ranking mas ele não era engessado, se considerava também os critérios que a empresa pedia. (Relato de ED-D).

Havia uma clara prioridade de encaminhamento para os meninos e as meninas :

- O encaminhamento, eu já estava quase desistindo da Guardinha porque eu já estava lá há tanto tempo e não era encaminhada nem nada... (Relato de AD-A).

- Da turma anterior, os meninos já tinham acabado, tinham meninas, mas as empresas queriam meninos. Aí eles já chamaram dezessete meninos, pra poder fazer o exame médico e tal... (Relato de AD-D).

- Então essa menina que eu conversei, ela era da minha sala, ela falou que depois de sete meses, o pessoal que tinha nove não tinha começado a sair pra trabalhar e ela não aguentava, tinha que trabalhar... Sem condição... Você não pode ficar esperando pra sempre pra começar a trabalhar... (Relato de AD-C).

A situação descrita pelo AD-D se trata de meninas de uma turma anterior a dele que não foram encaminhadas para a aprendizagem na empresa, pois a empresa queria meninos. Outro aspecto triste é o não reconhecimento de suas condições por parte das meninas, elas não entendiam a demora para o encaminhamento. Tanto a amiga da AD-C quanto a AD-A demoraram aproximadamente de 7 a 8 meses para serem encaminhadas para as empresas.

Essa situação não só era sabida por parte dos educadores, como uma das educadoras admite a sua indignação sobre esta situação:

- Porque, por exemplo, se você quer contratar um jovem aprendiz, qual a diferença, por exemplo, se é pro setor administrativo, a diferença entre ser uma garota ou um garoto? É pro setor administrativo, não é pro chão de fábrica. Porque geralmente o pessoal falava: “Ah então não vou contratar uma moça porque o serviço é muito pesado.” O serviço não deveria ser pesado... Por que dar escolha, então? Será que não era uma discriminação, porque lá era uma grande preferência pelos garotos. [...] Então aí que ficava a frustração das alunas e dos professores, porque é muito difícil também você que estabeleceu o critério de avaliação, você que participou do conselho, você que de alguma forma que colocou aquela aluna no ranking nove, por exemplo, ver o aluno ranking sete, que foi na média, ter as oportunidades à frente do que aquela aluna. (Relato de ED-C).

Infelizmente me faltam conhecimentos sobre a causa feminista e respaldo teórico para debater a questão da mulher trabalhadora na organização social do trabalho, mas é evidente que há sim um tratamento discriminatório com as meninas que procuram estes cursos. É uma situação que reforça o fato desse ranking ser utilizado e manipulado de acordo com o que era de interesse da empresa conveniada com a Guardinha.

É bastante pertinente e importante fazer uma observação ao caráter de ideologia meritocrática que permeia os depoimentos. São muitos evidentes aspectos como “eu fui melhor”, “eu me esforcei mais”, “eu merecia uma avaliação melhor”, “eu tirei nota maior, então sou encaminhado” e tudo mais, que velam as condições de desigualdades sociais e desigualdade de oportunidades que cada um tem, e conseqüentemente que realmente mais necessita desse tipo de programa social. Por outro lado, é um aspecto muito contraditório pois, quando era conveniente, o ranking não era respeitado pela instituição.

Em suma, o processo de avaliação apresentado e instrumentalizado pela Guardinha afigura-se como mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de terminados adolescentes junto ao programa, no qual o âmbito de seleção é um lugar privilegiado e desigual para se observar as relações de troca que existem entre a sociedade e os programas educacionais em uma sociedade de classes (Freitas et. al., 2012).

Eis que, nesta quinta categoria, que a princípio não havia sido pensada quando estruturei o projeto, nasce da percepção de uma relação fundamental para entender toda a estrutura de poder que rege o curso de aprendizagem profissional da Guardinha: a relação entre as empresas e a instituição.

É evidente que as empresas exercem um poder absoluto na relação hierárquica estabelecida entre a instituição e a empresa, dado o poderio econômico que as corporações detêm. Desta forma, de acordo com Foucault (2012), com Bourdieu-Passeron (2012), Althusser (2010), Saviani (2009), e demais autores, considerando-se o contexto capitalista de produção, existe um objetivo econômico e político por parte do poder capitalista: formar trabalhadores dóceis. Ou seja, o corpo se torna força de trabalho quando é trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar.

Um primeiro momento que evidencia essa relação de força, é forma como a instituição lida com os problemas que surgem entre os adolescentes e a empresa:

- E o apoio, a gente não tinha apoio nenhum contra a empresa. Se tinha alguma irregularidade na empresa, ou se a gente sofria algum tipo... Tinha alunos que sofriam “bullying” dentro do trabalho e ele não tinha apoio porque eles tinham medo de enfrentar a empresa de frente e perder o contrato. Então o aluno era segundo plano... Sempre... E se reclamasse muito saía e tinha sempre outro na fila pra entrar no lugar. (Relato de AD-B).

- Fui trabalhar numa empresa que, na verdade, uma jovem cometeu algum “deslize”, uma guardinha, e aí ela foi desligada da empresa... E aí eu fiquei com o cargo dela lá nessa empresa. (Relato de AD-A).

Ou seja, a instituição não arrisca o contrato de convênio com a empresa por conta de um JA, ela simplesmente o substitui por outro. O que também poder ser caracterizado como

uma forma de legitimar o assédio moral dentro das empresas e nos programas de aprendizagem profissional.

Além disso, retomando o aspecto intervencionista da empresa no processo de encaminhamento dos JAs às empresas, o não privilégio de escolha poderia implicar em uma situação de mal estar entre empresa e Guardinha. Portanto, a instituição tomava medidas como dar maior atenção a empresas maiores, que tinham um maior contingente de funcionários, maior poder econômico (e conseqüentemente maior poder político):

- As, digamos assim, as empresas grandes, já mandava os alunos de maior nota. Que eram os alunos que obtinham elogios e falavam que eram... A gente colocava uma confiança neles... E aí, depois, conforme vinham os pedidos de outras empresas menores, aí eles iam mandando os de menor nota... (Relato de ED-D).

- A empresa maior, pra poder fazer uma média com a empresa, manda esse garoto melhor... Mas assim, não era sempre... De vez em quando acontecia... Aí, de vez em quando calhava de nenhuma empresa grande precisar, aí tá lá os meninos de dez, de nove e vem empresa pequena... (Relato de ED-D).

- Então, quanto maior a nota você ia sendo encaminhado primeiro... Aí calhava de acontecer assim, duas empresas pediu... Quem que eu mando pra grande, quem que eu mando pra pequena? Então sempre dava preferência. Podia ser assim: o dez pra grande e o nove pra pequena. São dois ótimos alunos, mas, vamos supor, se tem pouco nove e dez tem muito sete e seis, eles mandam os sete e seis pras pequenas e guarda os melhores, entendeu? Pra poder fazer uma média com as empresas grandes. (Relato de ED-D).

Obviamente que essa não é a regra para os encaminhamentos, mas gera certo questionamento quanto ao processo como um todo e como é interpretado programa de aprendizagem tanto por parte empresa (que para ela um JA nada mais é que força de trabalho), quanto por parte da instituição que se submete a legitimar essa relação de clientelismo entre ambas.

- Pra poder se aproximar e não perder a empresa, porque ai eu falo que a entidade tem que ter um jogo de cintura muito grande nessa hora. A empresa fala assim: "olha, eu quero selecionar". Então a entidade fala "olha, eu não vou poder fazer essa seleção". Se a entidade não faz seleção, a empresa não contrata o jovem. (Relato de ED-A)

- Então faltava informação na escola, por outro lado a entidade que tinha que, de repente, cobrar, acredito eu, cobrar esse posicionamento correto da empresa. Fazia, às vezes, vista grossa pelo fato de não perder esse convênio, porque, mesmo porque existem outras entidades que trabalham com o "Jovem Aprendiz", com o mesmo curso, então um convênio a menos... (Relato de ED-C)

Ou seja, o "jogo de cintura" não se trata exatamente de um jogo, mas de uma relação desigual de poder econômico, que se sobrepõe ao caráter socioeducativo do programa. O aspecto "[...] existem outras entidades que trabalham com o 'Jovem Aprendiz' [...]", associado a essa submissão às vontades das empresas, sobre o risco de fim de convênios e a relação clientelista entre as instituições, remetem novamente a uma dinâmica de mercado, porém, de mercantilização de Jovens Aprendizes. Por exemplo:

- Porque senão não tinha como. Tinham os Patrulheiros lá, que já engolia as contratações da Guardinha. A gente tinha uma preocupação muito grande de mandar. (relato de ED-A)

Na região de Campinas há muitas instituições que atuam no mesmo ramo de ação social que a Guardinha, o que, ironicamente é interpretado como uma concorrência. Mas uma concorrência entre projetos sociais? Infelizmente é um aspecto que dá a impressão que se trata de um mercado (e talvez muito próspero, devido à alta concorrência) de fornecimento de mão de obra pouco qualificada para o mercado de trabalho.

E é essa a análise mais importante que pode ser levantado como hipótese para justificar todas as relações de poder estabelecidas no interior do programa da Guardinha; todo o processo de manipulação e controle dos corpos, comportamentos e conseqüentemente subjetividades, para se moldar o perfil desejado de trabalhador, deteriorando-se sua identidade; que explicará as atividades pedagógicas enquanto legitimação do arbítrio cultural

capitalista; e que dará respaldo teórico para compreender os instrumentos de reprodução social que ocorre em suas práticas, vivências; ou seja, a hipótese que pelo qual será possível se pensar todas as contradições inerentes ao programa de JA da Guardinha.

É importante observar que estas análises se restringirão ao que diz respeito ao programa apenas e não transcenderá ao que acontece com o JA depois que ele se desliga do programa. Resumidamente, alguns deles se desligaram e pararam de trabalhar; outros concluíram toda a etapa até serem desligados por conta da idade, e acabaram sendo contratados efetivamente; assim como os reprovados tiveram um novo recomeço; mas todos continuaram os estudos, seja faculdade ou outro curso de capacitação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, alguns adolescentes e educadores entendem que a Guardinha é sim um meio legítimo de acesso ao primeiro emprego e à qualificação técnica e profissional, cujo projeto e atividades pedagógicas satisfazem a demanda social por emprego e qualificação e inserção destes jovens no mercado de trabalho. Não é à toa que alguns conseguem arrumar emprego depois, conquistam cargos e conseguem superar determinadas condições sociais desfavoráveis. No entanto, não são identificados nos depoimentos aspectos relacionados à conscientização da existência de microdinâmicas e relações de poderes estabelecidos e associados à organização do social trabalho; não se sobressaem conhecimentos e entendimentos sobre os processos de reprodução social e de reprodução das relações de poder impostos pelo capital. Não há, por parte de muitos educadores e adolescentes entrevistados, a percepção de que há todo um aparato de inculcação e manipulação ideológica que permeiam as regras, como a obrigatoriedade do uso do uniforme, o controle dos comportamentos, a restrição ao uso de determinados cortes de cabelo e demais adereços (como piercings, brincos e outras joias).

Por outro lado, fazendo-se um esforço um pouco maior, fica evidente que alguns educadores e adolescentes tem certa sensibilidade de conseguirem perceber algumas relações e exercícios de poder (e suas implicações) estabelecidas, principalmente entre os agentes institucionais (educadores e equipe pedagógica) e os adolescentes que participam do programa, embora não com a devida clareza e coesão.

Tratando-se de uma instituição, detentora de uma história, de um contexto político e econômico no qual surgiu, a Guardinha não é imparcial em seu programa de formação, em sua concepção de educação, em sua concepção de homem, de trabalho e de sociedade. Ela atende a uma demanda mercadológica, uma demanda do capital, e conseqüentemente, por estar inserida nesse sistema, adota e legitima características e práticas típicas da ideologia capitalista, como a disputa, a competição, a mercantilização da força de trabalho, a relação de clientelismo com as empresas, a subordinação, a obediência, a reprodução das relações de poder, que são aparatos fundamentais para a reprodução e manutenção do próprio capital.

Pode-se afirmar que a Guardinha se trata de instituição escolarizada em termos de estrutura de poder, práticas e atividades de formação, pois, é uma instituição que seleciona (tanto para ingressar quanto ser encaminhado para o espaço da empresa), subordina (pois o

encaminhamento está condicionado a um objetivo de modelação de um determinado perfil) e exclui (todos aqueles que não conseguem ou não se deixam moldar de acordo com as demandas do capital, que demonstram certa resistência). Ou seja, de acordo com Saviani (2012), assim como a instituição escolar, a Guardinha apresenta uma série de práticas e políticas que remetem à lógica da reprodução social, manutenção de suas desigualdades, reprodução da lógica já posta, e conseqüentemente contribuindo com a reprodução da força de trabalho que o capital deseja. Reforça o discurso meritocrático típico da instituição escolar, já tão difundido e reproduzido na sociedade como um todo.

É através da educação dos corpos, herança da educação militar deixada pela GAC, e da produção de novas verdades que se exercem processos de manipulação e deterioração das identidades dos adolescentes. É importante ressaltar a questão da identidade social, dada a condição de desacreditados e desacreditadas que chegam esses adolescentes à instituição. Não é uma condição irrelevante estar adolescente, cujas identidades e subjetividades se encontram num determinado patamar de desenvolvimento; cujas percepções são muito suscetíveis a pressões, imposições e violências; não é irrelevante a necessidade de iniciar uma atividade remunerada como uma ajuda importantíssima para a renda familiar; e principalmente não é irrelevante a interpretação da instituição enquanto uma possibilidade de superação e ascensão econômica e social.

Obviamente que a Guardinha teve e ainda tem papel fundamental na história de Campinas e no contexto do Patrulheirismo no Brasil. É inegável que a Guardinha possui um histórico de superação e de sucesso com os seus jovens aprendizes (cf. Bittar, 2010), cujas condições de desacreditados e desacreditáveis eram tão desfavoráveis. É inegável que muitos jovens conquistaram o seu primeiro emprego e tiveram a oportunidade de acesso ao trabalho digno e demais conquistas. É inegável que há um sentimento de gratidão muito grande por muitos dos jovens que passaram por esse programa. Mas quantos são estes jovens? Para se obter o “sucesso” de alguns, quantos tiveram que “fracassar”? Quais são os custos em capital humano dessa ação social? Quais as implicações reais dessa posição político-ideológica?

O discurso de inclusão social (inclui-se a quê?) e o de acesso à cidadania tornam-se incoerentes e contraditórios a partir do momento que a instituição não rompe com a lógica de mercado. Muito pelo contrário, enquanto continuar se subordinando ao capital não há superação das condições desiguais que assolam a sociedade, mas apenas se mantém o discurso do “ele conseguiu porque se esforçou muito, e quem não conseguiu é porque não se esforçou ou não quis”, velando-se suas contradições. Seguindo com essa obediência ao

capital, a instituição apenas continuará a reproduzir tudo o que já está posto. É necessário que a instituição assuma se caráter social e pare de entender o terceiro setor como mais um ramo da economia ou um mercado de atuação.

Para o real embate e superação da pobreza e das desigualdades sociais, que é o foco central desta discussão, é preciso romper com a lógica de mercado e todos os seus fetichismos, e rever novas concepções fundamentais: de educação, de trabalho, de homem e de sociedade.

A partir do momento que se assume a responsabilidade social de educar, se institucionalizar um processo de educação, deve se ter clareza que o processo educacional não é um processo imparcial, ele é político, tem uma intenção, tem um fim. E qual é esse fim? O processo educativo não é um fim em si mesmo. Então, se se educa, educa-se para quê? Para quem? Para a subordinação? Para a exploração? Ou para o questionamento? Para o entendimento de que o acesso à cidadania é um direito e não uma mercadoria? De que é preciso conhecer a sociedade em que está inserido e suas dinâmicas.

Uma instituição que desenvolve e oferece um programa socioeducativo de formação para o trabalho tem o dever de discutir e rever a concepção de trabalho em que acredita; tem a obrigação de destacar o caráter do trabalho enquanto direito social garantido pela Constituição de 1988 e não um privilégio para poucos, não algo a ser disputado entre seus pares; deve ensinar e debater o que é o trabalho numa perspectiva sociológica. Dessa forma sim, estará formando trabalhadores conscientes sobre as suas condições enquanto trabalhadores. Para que se trabalho? Qual a importância do trabalho para a sociedade como um todo?

Assim, pensando-se a questão da educação para o trabalho, que tipo de homem é preciso se construir para que seja capaz de debater educação e trabalho, especialmente na condição de trabalhador? E principalmente deve ter clareza em qual sociedade se está inserido, suas contradições, anseios, organizações e qual sociedade quer e está disposta a construir.

Esta discussão não se esgota e nem pretende se esgotar com este trabalho. Ainda há muito que se pode identificar e se debater sobre estes programas de aprendizagem profissional direcionados para jovens, que são os mais prejudicados nas dinâmicas de inserção no mercado de trabalho na atualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIC, Associação Comercial e Industrial de Campinas. **ACIC**. Disponível em: <<http://www.acic.bz/>>, acessado em Agosto de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Página da ACIC no Facebook**. Disponível em: <<http://www.facebook.com/ACICampinas>>, acessado em Agosto de 2013.
- AEDHA, Associação de Educação do Homem de Amanhã. **AEDHA**. Disponível em <<http://www.guardinha.org.br/>>, acessado em Janeiro de 2013.
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. **Pierre Bourdieu: transformação social no contexto de “A Reprodução”**. In.: Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (1): Jan./Jun. 2005. pp. 139-155.
- ALTHUSSER, Louis. **1918 - Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado** [AIE/ Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Ghilhon Albuquerque], 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- BITTAR, Simara B. M.; DIAS, Maristela C. **Faço parte dessa história**. Campinas: E-Color, 2010.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994, pp. 47-74.
- BRASIL, Governo Federal. **Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)> - Decreto-Lei nº 5.452/1943, acessado em Janeiro de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei do Jovem Aprendiz**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)> - Decreto-Lei nº 5.598/2005, acessado em Janeiro de 2013.

- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> - Lei nº 8.069/1990, acessado em Janeiro de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm)> - Lei nº 9.790/1999, acessado em Janeiro de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Alteração de dispositivos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm)> - Lei nº 10.097/2000, acessado em Janeiro de 2013.
- CMDCA, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. **CMDCA – Campinas-SP.** Disponível em: <<http://cmdca.campinas.sp.gov.br/>>, acessado em Janeiro de 2013.
- CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, Maria C. de Souza. (Org.) *Pesquisa social – Teoria Método e Criatividade.* 7ª edição. Petrópolis, 1997, pp. 51-66.
- FEAC, Federação das Entidades Assistencialistas de Campinas. **FEAC.** Disponível em: <<http://www.feac.org.br/>>, acessado em Janeiro de 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 30ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões.** Tradução: Raquel Ramallete. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREITAS, Luiz C. [et. al]. **Avaliação educacional: caminhando na contramão.** 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Fronteiras Educacionais).
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** [Tradução de Márcia Bandeira e Mello Leite Nunes]. 4ª ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 – [Coleção Questões da Nossa Época; v. 71].
- \_\_\_\_\_. **O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo, 2005. – [Coleção Questões da Nossa Época; v. 123].

- HELOANI, José Roberto M. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre, R.S: Artmed, 1999, Cap. 4 e Cap. 5.
- LOBATO, J. B. R. Monteiro. **Prefácio.** In.: FORD, Henry. *Os princípios da prosperidade de Henry Ford: minha vida e minha obra, hoje e amanhã, minha filosofia da indústria* / Tradução: Monteiro Lobato. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora. 2012, pp. 5-8.
- MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder.** In.: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 30ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012. pp. VII-XXIII.
- MINAYO, Maria C. de Souza. (Org.) **Pesquisa social – Teoria Método e Criatividade.** 7ª edição. Petrópolis, 1997.
- NIARADI, Pedro G. **Educação não-formal, ONGs e terceiro setor: práticas e paradigmas do CEDAP.** Dissertação de Mestrado. [UNIVERSIDADE] – Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2004.
- PYLES, Maria Angélica B. **Quando lutamos por causas nas quais acreditamos, a vida adquire sentido maior.** In.: BITTAR, Simara B. M.; DIAS, Maristela C. *Faço parte dessa história.* Campinas: E-Color, 2010. pp. 235-244.
- RODRIGUEZ, Maria Helena N. **Era uma vez...** In.: BITTAR, Simara B. M.; DIAS, Maristela C. *Faço parte dessa história.* Campinas: E-Color, 2010. pp. 229-234.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/** Dermeval Saviani – 41ª ed. Revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).
- TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica.** Tradução de Arlindo Vieira Ramos. – 8ª ed. – 17ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da pesquisa: Associação de Educação do Homem de Amanhã – AEHDA – Programa Socioeducativo: “Guardinha – Cidadania Hoje”/Aprendizagem Profissional: um olhar crítico sobre algumas contradições inerentes aos programas de jovens aprendizes<sup>64</sup>.**

### **I Resumo da Pesquisa**

Esta pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso e é de responsabilidade de *Marcio Massamitsu Ota*, portador da cédula de identidade 32.635.138-3, do CPF 328.044.768-20 e de Registro Acadêmico de número 062777, estudante do último ano do curso de graduação em licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani, membro do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, desta mesma faculdade e universidade.

Baseado em estudos da organização do trabalho e suas relações subjacentes, no contexto econômico do capitalismo neoliberal, esta pesquisa tem como proposta realizar o exercício reflexivo sobre os reais impactos promovidos por instituições que promovem os programas de jovens aprendizes, especialmente, referentes às relações produzidas entre os adolescentes e estas instituições. Para tal, fazendo-se o registro através de entrevistas e analisando-se os discursos dos adolescentes e profissionais (educadores) que passaram por estes programas e os documentos que o regularizam e o normatizam, pretende-se traçar um

---

<sup>64</sup> Ao longo da pesquisa houve uma pequena alteração do foco nas contradições para as relações de poder, e consequentemente a alteração no título deste TCC.

panorama mais próximo do real possível do impacto social gerado por este tipo de programa sócio-educativo.

Trata-se de uma tentativa de melhor conhecer e compreender os programas de jovens aprendizes de forma mais completa, ou seja, uma pesquisa destinada a aumentar os saberes disponíveis, mas que pode vir a ser utilizado com a finalidade de contribuir para a solução de outros problemas postos pela sociedade como um todo. Dado que tais aspectos são peças-chave na compreensão da estruturação e articulação destes currículos com o mercado de trabalho para estes profissionais. Assim, trata-se de uma pesquisa descritiva/explicativa, cujos dados serão levantados qualitativamente fazendo-se a leitura e a análise de documentos que regularizam e normatizam tais programas; e o registro e análise de depoimentos/entrevistas de ex-participantes/participantes e ex-educadores destes programas. Os dados obtidos serão articulados e fundamentados especialmente pelos referenciais bibliográficos sobre educação e trabalho e sociologia da educação, do ponto de vista de evidenciar as perspectivas políticas e ideológicas destes programas, suas intencionalidades e concepções de formação da juventude trabalhadora da região do município de Campinas.

## **II Esclarecimentos:**

1) Este termo presta esclarecimentos que permitirão ao entrevistado (sujeito da pesquisa) tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação neste projeto de pesquisa. É a proteção legal e moral do pesquisador, posto que seja a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa por parte do entrevistado.

2) Quaisquer dúvidas, indagações, questionamentos, críticas, estarei à disposição para respondê-las da melhor forma possível.

3) Caso desejar que seu depoimento não seja mais utilizado como material de análise, basta declarar tal desejo. Não haverá qualquer tipo de penalidade, represália ou punição de qualquer natureza.

4) Toda e qualquer informação e dado que possa causar constrangimentos, prejuízos ou que possa identificar o entrevistado, será resguardado com total sigilo e não será exposto nesta pesquisa.

5) Eventuais despesas decorrentes da participação nesta pesquisa serão ressarcidas integralmente. O ressarcimento inclui apenas as despesas que o entrevistado voluntário tem com a participação nesta pesquisa e que não teria se não participasse.

6) Nesta pesquisa não há riscos mensuráveis previstos ao entrevistado voluntário. Porém, fica garantido que eventuais danos resultantes da participação na pesquisa são passíveis de reparação, mesmo se não previstos.

7) Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será disponibilizada para o entrevistado voluntário.

### **III Contatos Importantes**

#### **1) Contatos do Pesquisador:**

Marcio Massamitsu Ota

Telefone Celular: (019) 99292-2799

Telefone Residencial: (019) 3288-0390

E-mail: marciootam@gmail.com

#### **2) Contatos do Professor Orientador:**

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Faculdade de Educação – UNICAMP

Av. Bertrand Russell, 801, CEP 13083-865 - Campinas - SP

Telefones: (019) 3521-5556 / Fax: (019) 3521-5576

E-mail: roberto.heloani@fgv.br

#### **3) Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa – UNICAMP:**

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP

Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – CEP 13083-887, Campinas – São Paulo

Telefones: (019) 3521-8936 / (019) 3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

OBS.: Em caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos e morais desta pesquisa, é importantíssimo entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FCM/UNICAMP.

---

Entrevistado Voluntário

---

Marcio Massamitsu Ota

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**ANEXO B – Roteiros semiestruturados das entrevistas para os adolescentes e  
para os ex-educadores**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA (Adolescentes)**

### **1ª parte: informações pessoais do entrevistado.**

#### ***Identificação do Entrevistado:***

- Nome.
- Idade.
- Local de nascimento.
- Onde mora (bairro).

#### ***Família:***

- Com quem mora.
- Escolaridade dos pais/responsáveis e irmãos/outros membros da família.
- Local de nascimento.

### **2ª parte: formação escolar**

- Onde estudou (ensino fundamental/médio).
- Opinião sobre qualidade do ensino na escola que estudou.
- Importância da escola para inserção no mercado de trabalho.
- Continuou os estudos após EM?

### **3ª parte: participação na Guardinha**

#### ***Fase I:***

- Como ficou sabendo.
- Processo seletivo.
- Porque resolveu fazer.
- Tempo que participou.
- Gostava de frequentar? Por quê?
- Curso de preparação (Atividades).
- Relação com os educadores.
- Relação com as coordenadoras.

- Avaliação de encaminhamento para as empresas.
- Encaminhamento para as empresas.

***Fase II:***

- Atividades nas empresas.
- Relações com os funcionários da empresa.
- Relação com chefia.
- Mudanças em relação à fase I.
- Curso semanal de acompanhamento.
- Atividades.
- Relações com os educadores nesta fase.

**4ª parte: trajetória de trabalho após a Guardinha**

- Efetivação na empresa.
- Guardinha proporcionou diferencial para arrumar emprego.

## ROTEIRO DE ENTREVISTA (Ex-educadores)

### **1ª parte: informações pessoais do entrevistado.**

#### ***Identificação do Entrevistado:***

- Nome.
- Idade.
- Local de nascimento.
- Onde mora (bairro).

#### ***Família:***

- Com quem mora.
- Escolaridade dos pais/responsáveis e irmãos/outros membros da família.
- Local de nascimento.

### **2ª parte: formação escolar/Profissional**

- Onde estudou (ensino superior).
- Qual curso fez (graduação/pós-graduação).
- Opinião sobre qualidade do ensino de graduação/pós que estudou.
- Importância da formação para inserção no mercado de trabalho.

### **3ª parte: trajetória de trabalho**

- Sempre trabalhou como educador/professor?
- Onde mais atuou como professor.

### **4ª parte: participação na Guardinha**

- Como conheceu a ONG.
- Porquê resolveu atuar.
- Quanto tempo atuou.

***Fase I:***

- Processo Seletivo.
- Atuação no curso de preparação.
- Atividades.
- Relação com os adolescentes.
- Relação com a equipe gestora.
- Avaliação para encaminhado às empresas.
- Encaminhamento para as empresas.

***Fase II:***

- Atuação no curso de acompanhamento dos adolescentes.
- Mudanças/diferenças em relação à fase I.
- Relações com os adolescentes nesta fase.

**ANEXO C – Trechos das entrevistas dos adolescentes**  
**(Alguns trechos das entrevistas foram omitidos, portanto, não estão na íntegra)**

ENTREVISTA ADOLESCENTE A – Realizada em 16 de Agosto de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Adolescente A (AD-A)

[...]

M: Uhn... Bacana! Muito bom... Muito bom... Certo... Agora vamo falar um pouco mais especificamente da Guardinha, tá? Da instituição, do programa. É, bom, você já trouxe aí que, foi falado, na sua escola, né, que você, eles avisaram, passavam informes assim. Como você ficou sabendo, assim, exatamente da, da Guardinha?

AD-A: Bom, como a minha irmã já tinha feito Patrulheiro, então a gente... Nós já tínhamos uma noção que “ah, tem vários lugares pra você se inscrever, pra se começar a ser inserido no mercado de trabalho e tudo mais”, e aí eu só fique preocupada com as datas pra saber quando começaria a inscrição, porque Guardinha e Patrulheiro as datas são diferentes...

M: Uhum... Tá certo... E como, como que você ingressou no, na Guardinha? Como que foi?

AD-A: Ah, eu fiz a prova, uhn... E achei a prova da Guardinha muito mais fácil do que a do Patrulheiros, assim, muito mais fácil, mas no final das contas eu não tinha passado. Mas depois, é, eu não passei... Eu fui lá, eu acho que não tinha passado, mas depois de uma semana a mulher ligou na minha casa e falou: “Olha, você foi selecionada. Você gostaria de vim, tal, tal, tal?” Aí eu fui, fiz a entrevista com a psicóloga, não sei, a pedagoga... E aí eu comecei.

M: Uhn, muito bem... Mas a prova foi bem simples então?

AD-A: Sim, sim.

M: Você lembra quantas pessoas foram fazer essa prova? Se tinha muito gente?

AD-A: No dia? Olha, eu lembro no primeiro dia que começou as aulas, que tinha aquela parte da quadra ali, a arquibancada praticamente cheia, assim... Pelo menos... É, não totalmente, mas um pouco mais da metade assim... Da arquibancada tava cheia, mas no dia da prova eu não... Eu não tenho certeza...

M: Tá, aí você foi aprovada então, e aí você decidiu que, realmente, fazer o curso, assim... Quê que te levou a, “Fui aprovada então vou participar do curso”... Quê que?

AD-A: Então. Eu me inscrevi no curso porque eu sou o tipo de pessoa que gosta de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, então eu precisaria de alguma coisa que me ajudasse a ter um direcionamento. Então eu, como a minha irmã, eu já via a carreira da minha irmã, ela fez

patrulheiro, depois ela caiu numa boa empresa, viu o que ela queria fazer Profissionalmente, começou a fazer faculdade em relação a isso. Aí eu pensei: “Bom... Eu vou fazer a Guardinha. Vou ver em qual empresa eu caio. Se eu gostar da área, eu já vou saber o que eu vou querer pro futuro em relação à faculdade e tudo mais”. Aí foi, é... Isso que me motivou tá na Guardinha pra poder saber e ter um direcionamento, primeiro emprego. Eu nunca tinha trabalhado antes, aí foi por isso...

M: Ahn... Bacana... Você ficou quanto tempo na Guardinha?

AD-A: Eu fiquei, eu acredito que, foi um ano de curso...

M: Um ano de curso? Dividido em qual, em quanto tempo, assim? Como assim um ano de curso? De quando até quando?

AD-A: Ah, eu entrei, como eu faço aniversário em Janeiro, eu fiz a prova no ano anterior, no meio do ano, fui chamada, só que como tava tendo a gripe suína, lá, aí começou em março. Então eu fiquei de Março, acho que um pouco mais... Eu fiquei de Março a Março... Aí eu comecei a trabalhar... Final de Março mais ou menos... Que eu fiquei um ano no curso e quase um ano trabalhando.

M: Mas esse um ano era dividido em fases, não era?

AD-A: Aham...

M: Como que era essa divisão, você lembra mais ou menos?

AD-A: Olha... Tinha... O período antes, né... Que você... Ah, eles davam direcionamento e você estudava e depois que teve a formatura, né... Cê ficava acho que uns seis meses, oito meses estudando e tinha a formatura. Aí depois da formatura você continuava tendo um curso de continuação até você ser encaminhado pra um trabalho...

M: Ah, tá certo... Eu lembro, eu lembro vagamente que tinha realmente... Era fase I e fase II, né?

AD-A: É, fase II é o pessoal que já tinha feito formatura e que ia, já tava disponível assim, pra se arranjasse uma vaga...

M: Uhn, entendi... Como, como era esse curso de preparação da Fase I, assim... Cê lembra como é que ele era?

AD-A: Ah, o, da fase II... Ah, eu achava, eu achei super legal... Eu tive um, é... Umas aulas, um, como se fosse um reforço, né, de matemática, de português. Tinha essa coisa de, essa coisa bem Profissional mesmo... Tinha a parte de que você tinha... Como... Como portar numa

entrevista de trabalho, que você deveria falar ou não, como agir... Aí tinha uma parte, tinha uma questão, tinha as aulas de sexualidade que eram todos jovens e tal. Então achei super interessante, assim, essa primeira fase.

M: Cê acha que esse, e esse curso de preparação, assim, em termos profissionais, assim, que que você acha que...

AD-A: Em termos profissionais realmente é, eu acredito que a parte de... É que todo mundo tem que ter uma noção de português, de matemática... E tudo mais... Mas eu acho que é um curso assim, muito... Jovem... Pra um jovem, por exemplo, essa parte da sexualidade, de tudo, do reforço escolar, talvez, e a parte Profissional, ficou mais só naquela, na parte de como se portar numa entrevista e tudo mais, e, mas de toda forma tudo ajudaria né, se... Vamos supor se você prestasse concurso ou fosse estudar pra... Pra um vestibular, assim... Claro que não, não seria só aquilo, mas, ajudaria...

M: E qual que era o seu sentimento, assim, de tá participando, de tá frequentando as atividades, assim...

AD-A: Eu ficava muito empolgada, ainda mais que eu tava, que foi bem na época onde eu comecei a participar de uma ONG e aí fazia a, a atividades como aula de violão, de canto, de circo lá, e quando começou as aulas de, eu comecei fazer aula de, com a [Educadora01], ou, é... Era alguma coisa de ginástica porque tinha duas. Tinha ginástica corporal e o, é... Acho que era esse...

M: É, eu me lembro vagamente também... Das oficinas que ela oferecia mas era coisa voltado mais pra atividade do corpo, né? Ginástica corporal, alguma coisa assim...

AD-A: Isso... Aí, essa foi a parte que eu mais gostei.

M: Ah, bacana! Muito bom! Aí, pensando um pouquinho na, nas relações, né, que foram estabelecidas, que você vivenciou lá, como que eram as relações com os educadores? Com os professores?

AD-A: É... É que tudo que é muito obrigado, você se sente meio assim, né, recuado em fazer...

M: Como assim? Como assim obrigado?

AD-A: É porque o, todos os professores chegavam, é, falavam que nós tínhamos que chegar, falar “bom dia” como se fosse uma obrigação, não pelo ato de educação, entendeu? De uma pessoa querer que a outra tenha um bom dia... Ou coisas assim... É... Se preocupar sempre se você tava com o foninho de ouvido ouvindo música dentro da instituição... Ou sei lá, você colocou um brinco que é um pouquinho maior ou colocou um piercing que... O cabelo, cê

amarrou o cabelo e esqueceu que o piercing tá aparecendo, coisas desse tipo... Aí, tudo que é muito, é, assim, como se fossem leis, né... Uma coisa que te priva muito de fazer as coisas que, jovem, nós jovens, fazemos, aí ficava meio repressor demais, assim...

M: Repressor? Puxa... Interessante essa palavra... Tá... E por que você acha que, que os educadores adotavam esse tipo de postura?

AD-A: Ah, eu acredito que pra ter uma, pra, pra preparar o jovem pra, por exemplo, quando tá na, chegar na empresa com aquela cara emburrada e fazer o seu trabalho mas, ter esse decência de ser educado e falar bom dia pra todo mundo. Mas, por exemplo, imagina, eu tô conversando com uma amiga, aí pá, aí passa a pedagoga, aí eu tenho que olhar pra ela e falar “Bom dia!”, sendo que na verdade talvez eu não quisesse falar, ou talvez eu não tivesse me importando com aquilo naquele exato momento...

M: Uhum, claro... Faz sentido... Ó, aí, você acabou mencionando a, da, pedagoga, assim... Aí, com relação à coordenação, porque eu lembro um pouco assim que vocês tinham um pouco de contato com as coordenadoras também... Como você sentia que era a relação entre os, entre você ou o seu coletivo, ali, de, de adolescentes, com relação aos coordenadores, o pessoal que trabalhava lá na “diretoria”, digamos assim...

AD-A: Ah, era sempre um constrangimento maior porque você...

M: Constrangimento?

AD-A: Você... Você tá conversando com o seu professor, tá conversando com os seus amigos, tudo bem... Aquele: “Putz!! Tenho que ir lá falar com a coordenadora. Não! Peraí, deixa eu ver se o meu cabelo tá arrumado, deixa eu ver o se o corte tá bom, deixa eu ver se não tem nenhum piercing aparecendo”... “Vê se eu to... Ver se eu não esqueci de tirar o piercing, Nossa! Ver se o fone de ouvido não, eu já guardei...” Coisas desse tipo. Aí você se preocupava mais em ver se eu vou falar corretamente. Por exemplo, porque ela ficava assim olhando pra você, aí você tinha que falar certo, corretamente, com calma, tudo aquela coisa...

M: Uhn... Esse era o constrangimento, então...

AD-A: É que você queria mostrar demais, né... Então você não, ficava preocupado...

M: Não, mas... Eu não to... Não sei... Ainda tá um pouco, eu não, eu não entendi muito bem esse, esse sentimento de constrangimento...

AD-A: O constrangimento ficava assim, é como se fosse uma pessoa de muito poder e você tem que mostrar uma certa, sabe? Um certo conhecimento... Como se eu tivesse que mostrar mais do que eu realmente sou... Tenho que mostrar um perfil mais, né? Assim... Algo plotado por, pra isso...

M: Uhn... Esse constrangimento então gerava um certo incômodo, ou não?

AD-A: Sim. Era sempre um constrangimento assim, um receio de...

M: Certo... Éh, eu lembro que ao final desse primeiro curso, aí tinha um... Com relação a, ao final do curso, aquele curso preparatório, inclusive eu já até me esqueci o nome, pra você ver que eu to estudando direitinho o que eu to fazendo, né... É, vocês passavam por um processo de avaliação, tinha uma série de, de atividades que eram levadas em conta pra depois vocês serem encaminhados pras empresas. É, você lembra como que era essa avaliação? Como que funcionou? O quê que você ficou sabendo? O quê que você lembra, assim, mais?

AD-A: Você tá falando da parte do, daquela parte empresarial ou da parte que tinha que fazer trabalho de rua?

M: Então, tinham muitas atividades, não tinha?

AD-A: É, tinham muitas atividades. Uma atividade que acredito que, do meio assim, antes da, do período de se formar, era o trabalho de rua. Que nós, a gente tinha...

M: Qual que era... Como que era esse trabalho de rua?

AD-A: O trabalho de rua. Nós tínhamos que andar por várias cidades do centro, tirar fotos...

M: Várias “cidades” do centro?

AD-A: Ôh! Várias ruas do centro... Corrige, aí cê corta essa parte... Nós tínhamos que andar por várias ruas do centro... É, tirar foto dos estabelecimentos, ver o que tinha em cada rua e coisas do tipo... Só que, eram muitas ruas... Nossa! Nós não achávamos justo, é, dividir, um vai pra cada rua e pesquisa, vê o que tem nessa rua tal, então todo mundo, do meu grupo pelo menos, fomos em todas as ruas. Cansamos porque fomos andando à pé, mas tiramos várias fotos. O meu grupo em questão, a gente fez um... Ah, tipo se fosse um livrinho, aí a gente falava todas as linhas de ônibus que passava nessa rua, e aí a gente foi pintando e entregamos pros alunos, assim, e pro professor que tava na sala... No dia...

M: Uhn... E isso era uma atividade...

AD-A: É! Era a atividade do meio, assim, do semestre mais ou menos...

M: Aham... Essa aí foi uma atividade, então...

AD-A: Uma atividade.

M: E qual, qual que era a outra atividade?

AD-A: Uma das importantes, assim, mas...

M: Ah, tá... Daí cê falou, tava mencionando uma outra. Uma atividade empresarial.

AD-A: É! Que era a parte que nós tínhamos, é... Nós tínhamos que como se fosse, como se tivéssemos uma empresa, desenvolver um produto, é, vender esse produto, tinha que fazer pesquisa de mercado, né... Porque tínhamos que saber o quê que as outras salas tavam, iriam vender, pra não vender algo melhor ou algo que vendesse mais, porque tinha essa certa competição que, é... As empresas tinham que vender mais, a que ficasse em primeiro lugar...

M: Uhn... Então... Tá... Entendi... Aí no final do curso, como que era feito, assim... Você lembra? O que vocês ficaram sabendo?

AD-A: O final do curso foi mais ou menos esse. A gente, é, nós desenvolvemos o produto, aí o pessoal da coordenação deu um valor que nós deveríamos vender este produto e nos unirmos pra fazer o produto, né... Que no caso, era o nosso, o nosso era um croquete e um pavê de frutas com chocolate...

M: Mas como que era essa organização? Era em grupo? Como que foi isso?

AD-A: Era em grupo. Agora eu só não me lembro, eu acredito que foi o professor da sala que dividiu, aí tinha um pessoal que ia fazer o produto, né, que ia fazer o alimento pra ser vendido, o pessoal que ia fazer a pesquisa, né, pra saber como que o produto tava, como que o pessoal que comeu tava achando do produto... Aí tinha umas... É, acho que foi dividido nesses dois grupos mesmo...

M: Aham, entendi... Aí você tinha falado agora um pouco que depois dessa primeira fase, você disse que teve um reforço...

AD-A: Isso! É, é assim...

M: O quê que, fala um pouquinho desse reforço...

AD-A: Chegou no final do primeiro, do primeiro módulo, né... Chegou no final do primeiro módulo... É... Nos formamos... Fizemos a formatura mas: “Olha, não passamos!”, entendeu? Você está entre os que passaram e os que não passaram... Cê tá ali no meio termo... As pessoas que passaram já estavam aí pra fazer, é, fazendo o segundo módulo e já sendo encaminhado pro trabalho. Essas pessoas que tavam no meio do percurso precisavam de um reforço em algumas coisas que, assim, no meu caso, pra mim, eu não vi a razão de ter ficado nesse, nesse meio termo, porque eu, eu sempre tive uma educação muito boa... Eh, me preocupava, não tirava nota vermelha, minhas notas eram muito boas, e aí eu fiquei no meio

do percurso. Só que, tinha uns jovens lá, que se beijavam lá dentro, e isso era uma lei, uma regra né, que não podia...

M: Não podia ter esses carinhos...

AD-A: É. Eles não podiam ter essa intimidade... É, essa intimidade com outra pessoa... Vi pessoas que, assim, foram muito ruim em provas e tudo mais e passou direto. E eu fiquei, tipo: “Ah? Como assim eu fiquei no meio termo? Mas o quê que eles viram em mim que eu não, não estou bem o suficiente pra ir, já ser encaminhada pro mercado de trabalho?”. Aí eu fiquei muito chateada. Mas eu falei: “Não. Eu já tô aqui então vou fazer”. Mas eu fui em todas as aulas, fiz as lições mas, pra mim, esse período do curso, dessa meia-fase aí, não fez diferença nenhuma pra mim, assim, em relação... Eu acho que foi, muitas pessoas se formaram e não tinha como ser encaminhado, porque as coisas que nós vimos nesse período, nesse meio tempo, eram as mesmas que a gente já tinham visto, nós já tínhamos visto...

M: Na, na primeira fase? Fase I?

AD-A: É, na primeira fase e não... Não tinha lógica. Só mudava que enquanto todo mundo tava indo só uma vez na semana pra fazer só esse, essa segunda fase, eu estava indo todos os dias.

M: Uhn... Entendi. Certo... Aí, como que foi o encaminhamento pra empresa?

AD-A: O encaminhamento, eu já estava quase desistindo da Guardinha porque eu já estava lá há tanto tempo e não era encaminhada nem nada...

M: Depois de quanto tempo que você foi encaminhada? Quando você terminou o primeiro, a primeira fase do curso?

AD-A: Eu não lembro em data.

M: Se foi no meio do ano, no final?

AD-A: Ah, foi mais ou menos, acho que lá pra agosto... É que eu não sei dá uma data exata...

M: Não, mas aproximadamente... Mais ou menos agosto?

AD-A: É, um pouco depois do meio do ano. Um pouquinho depois do meio do ano.

M: Tá. Certo...

AD-A: Aí, eu estava, como eu disse, eu tinha entrado nessa ONG. Então nessa ONG eu comecei a fazer um curso lá. Eu tava fazendo é... Como eu participava da banda, eles davam cursos pros alunos e tal, pros participantes, e eu tava fazendo o meu curso de fotografia, tava muito empenhada nisso. Eu tava fazendo curso de corte e costura lá, e o pessoal que faz corte e, o curso de corte e costura lá, eles já trabalham lá também... Então eu já tava meio que assim, naquela ideia de: “Ah, tá, né... Então vou demorar mesmo pra começar a trabalhar”, aí tava me envolvendo com outras coisas, com mais a área artística do que a área administrativa... Aí eu já tava quase, assim né... Bom... Ta, né... Eu continuei indo, não deixei de ir em nenhum momento, mas aí quando eles me ligaram, na verdade eu tava lá nessa, nessa ONG, meu pai ligou na ONG e a moça da recepção me chamou, eu falei com o meu pai. Meu pai falou e eu fui o caminho inteiro chorando porque, tipo assim, dá ONG até em casa, porque eu já sabia, eu falei: “Nossa! Vou ter que parar de fazer tudo que eu gosto porque agora eu fui chamada”... Nossa! Fiquei triste...

M: Foi chamada na Guardinha?

AD-A: Isso! Eu fui chamada pra começar, era na verdade uma entrevista. Ela ligou e falou assim: “Olha, você tem que tá aqui à uma hora da tarde”. Aí eles me ligaram mais ou menos umas dez horas da manhã, eu tava lá nessa ONG, aí eu fui andando pra casa, cheguei em casa, olhei pro meu pai e falei: “Vamo, né?”. Aí eu tomei um banho, coloquei o uniforme da Guardinha e fui. Aí estavam eu e mais cinco jovens, contando comigo, pra fazer a entrevista, pra ver quem seria selecionado e tal. Aí eu não sei se era pra mesma vaga ou se eram algumas vagas.

M: Foi uma entrevista coletiva?

AD-A: Coletiva. É, foi uma entrevista coletiva.

M: E isso foi quando? Você lembra mais ou menos?

AD-A: Então, como fazia um ano de empresa mais ou menos em, no mês três eu acho, no mês quatro, eu, é foi em março mais ou menos...

[...]

AD-A: É, porque eu entrei, eu fiz a prova da Guardinha com quinze, entrei na Guardinha com dezesseis, aí eu já tava com dezessete...

[...]

M: Certo. Então você chegou a ser encaminhada pra empresa, então?

AD-A: É, eu fui encaminhada pro trabalho, e fui.

M: Aonde que você foi trabalhar?

AD-A: Fui trabalhar numa empresa que, na verdade, uma jovem cometeu algum “deslize”, uma guardinha, e aí ela foi desligada da empresa e começou a trabalhar na própria, na instituição, na Guardinha mesmo, que era a [Guardinha01]... E aí eu fiquei com o cargo dela lá nessa empresa. E, ah, no começo eu ficava muito presa às coisas assim que eu tinha aprendido na Guardinha de, por exemplo: a forma de se portar, o jeito de falar, de não poder usar piercing, das coisas assim, né, que foram me passados. Só que quando eu entrei no meu trabalho, o pessoal começou a falar que eu muito careta, que isso, que aquilo. Olhou pro meu nariz e falou: “Aí, você tem, usa piercing no nariz? Por quê que você não usa mais? Por que não vem...”. Eu falei: “Não. Não posso! Não, tal, né, faz parte do...”, “Ah, mas agora cê tá aqui! Cê não tá lá. Cê pode usar!”. Aí, como o pessoal do meu próprio trabalho liberou às vezes eu ia, mas nem sempre eu tinha o costume de colocar o piercing no nariz, mas eu colocava porque eles ficavam achando muito estranho eu não ir com o piercing porque não podia.

M: Bacana... Então, as atividades que você desempenhava na empresa era coerentes com o quê você estudou? Como que era essa relação do quê você aprendeu na Guardinha com o quê você estava executando na empresa?

AD-A: Olha, eu fiz um curso, que era um curso que, no fim não foi bem um curso, foi acho que um dia inteiro de aula só, que era com um senhor de arquivo lá... Um curso de arquivo, alguma coisa assim... Assim, na verdade eu ainda nem ganhei o certificado, mas enfim... Eu fiz essas horas aí de um curso de arquivo, aí eu aprendi como guardar um documento e tudo mais. Sinceramente eu acredito, assim, eu nunca fui do tipo de pessoa de ficar falando gírias de ficar... De ter um perfil muito jovenzinho, assim, né... Então, da Guardinha, o curso de arquivo, que foi um dia, foi o que eu mais aproveitei. Porque todas as Guardinhas cuidam mais da parte do arquivo da empresa, aí eu fiquei numa parte bem interessante que foi a

questão de... Eu cuidava dos arquivos, mas os arquivos que eu cuidava eram os que eu executava, os que eu fazia, né... Então acho que foi só essa parte mesmo. Porque o resto eu fui aprendendo no dia-a-dia com o pessoal.

M: Ah, você acabou então, o espaço acabou te proporcionando mais coisas, assim?

AD-A: Sim.

M: Bacana. E como que era a relação com os funcionários?

AD-A: Do meu trabalho?

M: Do seu trabalho. Da empresa onde você...

AD-A: Era muito legal!! Era assim, sensacional!! O, ele era um funcionário, acho que ele era estagiário... Não, ele tinha sido estagiário e já tava efetivo e ele era o que, ele era o responsável por mim, digamos assim, no setor da empresa, né. Que era o [Responsável]. Ele ficava cantando o dia inteiro, ficava, passava o chefe lá, ele ficava, sabe, brincando com o chefe, e era muito legal. O pessoal lá do meu trabalho sempre foi uma família pra mim. Gostei muito do pessoal lá. Eu ficava, foi uma experiência, assim, muito legal! Pelo menos o pessoal do meu departamento era o espaço todo ali, a gente ficava o tempo todo conversando, tanto que o gerente do departamento em si, a gente chamava ele de “tiozinho”. Aí todo mundo chamava ele de “tiozinho”. Aí, eu, putz... Eu ficava assim: “Nossa! E agora? Qual que é o nome dele? E aí tiozinho?”... Todo mundo chamava ele de tiozinho. Então não tinha como chamar ele de outra coisa...

[Interrupção]

M: Então a gente tava falando sobre as relações de funcionários, né? Que é o [Responsável], certo?

AD-A: É. É o [Responsável], isso! Ele era o responsável por mim na empresa. Por exemplo, que me ensinaria, que me supervisionaria lá dentro. E foi assim, muito legal. Ele foi uma pessoa muito incentivadora. Por exemplo, eu falava assim: “[Responsável], mas como que eu vou atender essa ligação? É espanhol, [Responsável]... Meu, de boa! Vai! Não! Cê arrisca! Tenta aí! Que não sei o quê!”, e ele me apoiava muito, assim, e me dava muita força. Tanto que o trabalho, antes de sair do trabalho, sem ter feito ainda um ano de trabalho, eu já tava

fazendo o quê eles faziam lá. Entendeu? Eu já tava cuidando de empresas diretamente já. Emitindo documentos que iam pro exterior, atendendo ligação em inglês e espanhol, assim, né... Mas era só pra você passar pra outra pessoa. Não dava pra conversar muito tempo. Mas era muito legal e aprendi muito, muito, muito... E me apaixonei pela área e em trabalhar com isso. Só que eles também me apoiavam muito em relação à vestibular, fazer as provas, e eles ficavam: “Oh, cê viu que abriu inscrição em tal lugar lá? Então, você já se inscreveu?”, então eu falava: “Ah, eu já me inscrevi e não sei o quê”... “Oh, cê viu, hoje saiu a lista, cê viu se você passou? E aí, cê passou?” Tanto que num desses momentos eu entrei, porque eu tinha prestado vestibular da [Universidade], prestado vestibular em outras universidades, feito o ENEM pro PROUNI, e tinha feito essa inscrição aí, que era, não sabia muito bem o que era o [Programa], mas o diretor da escola disse pra mim e eu falei: “Ah, tudo bem!”, mas sem conhecer muito realmente o que era, só me inscrevi.

M: Aí, essa época você estava no terceiro colegial ainda?

AD-A: Essa época eu tava no terceiro colegial ainda e tava em alguns meses de trabalho. Tava quase pra fazer um ano, acho que oito meses de trabalho, assim... Oito, nove meses... Aí eu comecei a me inscrever e tal, e quando eu fui ver, eu tava na lista de espera pra entrar no vestibular da [Universidade], pra Química e Física. Aí eu falei: “Putz! Mas, não é bem na área que... Nem na área artística que eu gostava, nem nessa área de exportação aérea que era o que eu desenvolvia dentro da empresa, e que nem me chamava a atenção”... Aí eu falei: “Uhn... Vamos ver as outras coisas.” Aí o Prouni não deu certo, mas eu passei na universidade que eu queria fazer o curso de Comércio Exterior. Só que a mensalidade da universidade seria praticamente o que eu iria, o que eu recebia, que era o salário mínimo. Então eu ia trabalhar, receber pra pagar a faculdade, pra continuar ali mesmo, fazendo o futuro, né? Aí, depois disso, é, quando saiu a lista de quem passou no [Programa], eu vi que eu tinha passado. Só que até então eu nem sabia que eu tinha bolsa. Aí eu falei: “Nossa! Que legal!” Eu fiquei super-feliz e empolgada. Falei assim: “[Responsável], cê não sabe! Não, cara, vem aqui. Levanta.”, aí ele levantou e a gente ficou, a gente conversava assim, depois de um tempo, né, aí ele veio e olhou, falou assim: “Nossa! Que não sei o quê, não sei o quê...”, e falou pra todo mundo da empresa. Depois que já todo mundo indo na minha mesa falar “Parabéns! Parabéns, você passou na [Universidade]! Parabéns!”. O meu e-mail em minutos, já... Nossa! Até gente, pessoas que trabalhavam na mesma empresa que eu só que de outras cidades, outras filiais, já tavam mandando e-mail pra mim de “Parabéns! Parabéns!”. E eu falei: “Nossa! Como que é isso?” Aí eu saí correndo do meu departamento, fui no departamento da minha amiga, né, de uma outra guardinha e falei pra ela. Ela ficou super-feliz. Fui, liguei pros meus pais e os meus falou assim: “Não, perai! Calma! Não se empolgue! Não vá achando, porque você vai ter que sair do seu trabalho.” Aí veio aquela questão de: “Nossa!”, né... Aí veio aquela questão de depressão, assim... De “Putz! E agora, né? Gosto tanto do pessoal aqui. Gosto muito do meu trabalho”... Mas, ou eu vou sair do meu trabalho pra estudar numa universidade pública, que eu não vou estar trabalhando, não vou ter dinheiro, mas também não vou tá pagando, ou eu continuo trabalhando aqui, vou receber, o que eu receber vou gastar na faculdade. Então, no

final das contas eu ficaria sem dinheiro nas duas oportunidades... Pensei em ficar realmente no meu trabalho porque eu gostava muito. Aí o pessoal falou assim: “Não! Cê não vai ficar aqui! Cê não vai perder essa... Nossa! É uma ótima oportunidade!” Aí, até o gerente da empresa mandou um “inbox” pra mim, falou, assim, pra eu ir lá na sala dele. Eu fui lá, ele conversou comigo e falou: “Olha, tô muito feliz por você. As portas da empresa sempre vão tá abertas pra você, mas você não vai ficar aqui! Você vai estudar!” Aí eu fiquei super-feliz porque, tive o apoio de todo mundo, assim... Um pouco dos meus pais, mas eu encarei vindo pra faculdade, assim.

M: Bacana. Muito bom! Então a sua relação com a chefia era bem amistosa, assim, digamos?

AD-A: Era, era! Era muito legal! Por exemplo, o gerente da empresa, assim, das filiais de Campinas, falava: “Ah, vamo almoça e não sei o quê, não sei o quê...”, ele pagava até o meu almoço quando a gente ia almoçar num outro lugar que era fora da empresa, que ia todo mundo. Ou comemorar o aniversário de alguém... Então era uma relação muito legal, assim... Eu conheci a filha do gerente do meu departamento, só do departamento de exportação aérea. Conhecia a filha dele, viramos amigas. Somos amigas até hoje. Conheci a esposa dele, a família dele... Então assim, tive uma relação muito legal com os parentes, inclusive eu conheci a família do [Responsável] também... Então eu tive uma relação muito legal com todos os familiares e o pessoal da própria empresa.

M: Ah, bacana! Bom, um pouco do que você trouxe, assim, então... É, do que você viveu na empresa depois de ter saído daquele curso de formação. Você acha que mudou muita coisa? Não mudou? O quê que eventualmente mudou da época da Fase I pra aquele momento que você foi pra Fase II?

AD-A: Olha, eu acho que o que mudou mais foi entre a fase I pra esse meio termo... Porque quando eu fiz a fase I eu acredito que eu era uma boa aluna, assim, e tal, e veio a decepção. Eu fiquei em choque quando eu soube que eu não tinha passado. Tava ali no meio termo. Aí, eu falei: “Não é possível!” Então meu mundo caiu, assim... Eu falei: “Nossa!”, me desiludi totalmente e falei: “Olha, isso daqui não é um programa sério”, porque se fosse, aquelas pessoas das quais eu julgava que tinham as notas muito piores que as minhas, porque eu via que não estudavam, que só ficavam de namorinho, ou fazendo outras coisas que assim, passaram direto e por quê que eu fiquei? Então eu acho que não foi um julgamento muito sério na hora de fazer essas escolhas e tudo mais... Então eu fiquei totalmente decepcionada com, nessa questão, mas eu continuei. Aí, depois desse meio termo, quando eu fiquei nessa meia-fase, eu já tava desiludida, falando: “Bom, eu acho que esse programa não é muito sério mesmo.” E quando eu fui pra segunda fase, eu já tava há tanto tempo na Guardinha, não tinha trabalho, não tinha nada, e desde quando eu entrei todo mundo falava: “Olha, se você se destacar, você pode ser chamada antes de concluir a primeira fase ainda...” Aí, eu, puxa(!), eu

concluí a primeira fase, fiz esse meio termo, tô na segunda fase e ainda não fui chamada! Não! Que estranho, né?!

M: Então, porque você tinha falado, né, que foi em meados de agosto que acabou a fase I e você ficou de agosto até março, só esperando?

AD-A: É! Só esperando. Assim, eu não tenho certeza quando foi, mas foi por aí, um pouco depois do meio do ano mesmo...

M: Certo. E como que eram as atividades da fase II?

AD-A: As atividades da fase II, que entrou essa parte da ginástica, que eu achei muito legal também. Ah, já veio da fase I na verdade... É... Mas na fase II era mais uma continuação do que a gente tinha, nós já estávamos vendo na instituição. Mas da fase II eu não tenho muitas coisas, assim, que marcaram a minha vida ou que...

M: Certo. E a fase II, aí vocês passavam um dia só lá pra...

AD-A: É, ia só um dia. Só que, assim, quando os alunos estavam trabalhando eles iam um dia só. Mas os que não estavam trabalhando iam um dia só! Então você ficava... Então cê também ficava naquela, assim...

M: Então era pra todo mundo...

AD-A: É. Pelo que eu me lembre, eu acredito que sim, viu... Não tenho tanta certeza, tá? Mas eu acho que sim...

M: E como era a relação com os educadores, estando na fase II? Era a mesma coisa que na fase I? Tinha muita diferença? Como que era isso?

AD-A: Da fase I pra fase II, em relação a isso, eu acredito que era muito diferente. Por exemplo, na fase I, eles ficavam: “Olha, você tem que tomar cuidado com isso, senão você vai reprovar! Olha, cê tem que ver com isso daí, e não sei o quê...” Na fase II, como nós havíamos passado, estávamos só ali esperando o emprego, não tinha essa cobrança tão pontual, pelo menos, e eu acredito que era mais isso... Porque na fase I eles ficavam toda aula, eles chegavam: “Olha, vocês, tal...” E conversa, o comportamento, tudo... Na fase II, como já

estávamos na fase II, não tinha o que mais eles ficarem cobrando porque ali já tinham passado todo o período que eles tinham pra educar, né, esses jovens...

M: Bom, aí então, depois dessa passagem pela Guardinha, você acabou se desligando, como que foi isso? Como que foi? Porque você estava trabalhando. Aí você passou no vestibular, aqui no [Programa]. Então, aí, você acabou largando mesmo o emprego...

AD-A: Aí eu deixei realmente, mas mesmo assim o pessoal me liga. Uma hora ou outra eu sempre vou lá no antigo trabalho e almoço com o pessoal do meu trabalho. Temos contato ainda, assim, até hoje. Vai diminuindo um pouco, né, a frequência, mas ainda tenho contato com eles. Me ligam, eu ligo pra eles, então a relação, assim, no trabalho foi muito legal mesmo! Assim... É, como minha irmã trabalhou no Patrulheiros e a chefe dela era “macabra”, assim, ou a minha irmã que era muito, é, emotiva, eu não sei, tinha uma visão de que era muito ruim, sabe? Mas quando eu entrei na minha empresa, eu fiquei assim, meio acuada, mas eu vi que era totalmente diferente. O pessoal era realmente uma família ali. Exceção de uma ou outras pessoas, né... Mas eu posso falar muito pelo meu departamento que eu fiquei quase um ano, né... Lá, com eles, e foi muito legal...

M: Quase um ano?

AD-A: É, faltava acho que dez dias pra fazer um ano... Quando eu tive que... Porque, eu tive que, eu saí no último minuto. Tipo, as aulas começavam amanhã, aí eu saí hoje... Aí eu saí hoje e comecei a faculdade no dia seguinte.

M: Aí, você acha que, olhando um pouco pra todo esse panorama que você viveu na Guardinha, mais especificamente na Guardinha, não tanto no espaço, mas em termos da estrutura com que o curso foi organizado, a Guardinha organizava, você acha que essa estrutura de curso, como era ministrado, como eram as relações entre os educadores, até entre os adolescentes, toda essa malha, essa complexidade de relações entre os vários personagens que compunham o espaço da Guardinha, de educandos, de educadores, coordenadores, você acha que isso proporcionou um diferencial pra você se projetar em termos de mercado de trabalho? Em termos de você ter um diferencial no mercado de trabalho?

AD-A: Olha, eu acredito assim, que pra Guardinha falta muita estrutura. Teve vezes de chegarmos lá e a sala não estar em condições de dar aula, ter que trocar de última hora, ter que ir pra um outro lugar, assim, um “backup”. Então, acho que, em relação à estrutura foi difícil mesmo, pra todo mundo. Tanto pros professores quanto pros alunos. As aulas de informática foram assim, mínimas. As aulas de informática não me ajudaram em nada e eu nunca tinha feito um curso de computação antes. Mas quando chegou no meu trabalho e ele me pediu pra

eu fazer uma planilha no “Excel”, só que tinha que fazer uns cálculos lá, eu falei: “Não! Eu não sei! E agora?!” Aí eu só fazia o mínimo, assim... No “Excel”, acho que essa parte de computação, eu sei que os jovens são interados, mas internet, né? Nunca mais nos softwares do computador. Então acho que poderia forçar essa parte da computação pra ajudar, auxiliar mais, que são coisas que nós mais usamos na área do trabalho. Em relação ao contato entre os professores, com o corpo técnico, eu acho que até aí havia uma repressão entre os professores, do corpo técnico com os professores. Aí os professores passavam isso pros alunos. Aí os alunos já, já... Então era umas coisas muito assim... Por exemplo, a minha professora que teve... É, de, eu vou falar de ginástica, mas eu não tenho certeza como chamava a disciplina. De artes corporais, né? A minha professora de artes corporais, ela era uma pessoa assim, ela não tinha muita, assim, não se limitava muito no que ela iria falar. Então ela realmente falava o que ela achava, mas ela já tinha uma certa amizade com o corpo técnico. Mas chegou um momento onde ela estava argumentando coisas que eles estavam fazendo, mas que não tinham muita noção, assim... Estavam agindo de “má fé”, como se fosse assim... Então ela resolveu falar mesmo. Conversou nas reuniões porque, sempre, como tinha muito contato com ela, ela falava pra mim... Tinham as reuniões onde os professores se encontravam com o corpo técnico, acredito que pra discutir como tá o desenvolvimento dos alunos, como que tá, como que estão sendo o dia-a-dia, né... Aí ela falou assim, que os professores ficavam meio acudados e nenhum falava realmente o quê achava de verdade. E ela não. Ela falou e passaram alguns meses ela tava despedida, porque ela realmente falou o que ela achava. Então acho que essa repressão vinha desde aí, para os professores e pros alunos. Então, não tinha muito... Então, por aí...

M: Muito bom. Você teria mais alguma coisa que você gostaria de colocar sobre a Guardinha? Que eventualmente a gente não, eu acabei não abordando aqui?

AD-A: Ah, eu acredito que tenha falado um pouco de cada coisa. Gostei muito do meu trabalho mesmo, assim... Mas foi mais pelo pessoal. O curso da Guardinha, no termo de... É que eu acredito que a Guardinha é sim, uma formadora pro trabalho, pra área de mercado de trabalho para alguns jovens, mas aqueles jovens que falam muita gíria, ou que ficam ouvindo musiquinha, e não sei o quê... Tem um comportamento mais ruim. Mas, pra mim, a Guardinha não me auxiliou muito no mercado de trabalho. A única finalidade foi que ela me deu um trabalho. Entendeu? Mas nada que tenha marcado muito a minha vida.

M: Ta certo! Muito obrigado pela colaboração!

AD-A: Imagina!

ENTREVISTA ADOLESCENTE B – Realizada em 3 de Outubro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Adolescente B (AD-B)

[...]

M: Bom, falando agora um pouquinho mais sobre a Guardinha em si, então... Como que você ficou conhecendo a instituição, o programa?

AD-B: A minha irmã fez. A minha irmã mais velha. Ela é cinco anos mais velha que eu e ela fez. Então a gente... Eu não sei assim se foi na escola, ou se a minha mãe já conhecia. Eu sei que a minha irmã entrou depois a minha mãe quis que eu fizesse. Eu não queria muito, porque eu fazia dança, aí eu ia ter que parar tudo o que eu tava fazendo para entrar... E aí acabou que eu entrei. Eu fiz a prova assim: “Ah vou fazer, né? Daí se eu passar beleza, se eu não passar...” Aí eu acabei entrando...

M: E como que foi essa prova? Você lembra mais ou menos como que ela era?

AD-B: Ah, era super simples. Eram informações básicas. Nossa, acho que tinha adição na prova. E conhecimentos gerais, mas... Sabe? Se eu não me engano era alternativa... Era alternativa...

M: Ah, eram questões fechadas?

AD-B: Não lembro muito bem...

[...]

M: Aí você fez a prova, acabou passando, aí você resolveu participar.

AD-B: É. Aí são várias fases né? Você vai lá e leva documento, depois você volta e faz entrevista. Daí eu fiquei. E eu gostei porque tinha assim, agora a lei tá diferente, não sei como ta funcionando, mas tinha estudo todos os dias de manhã, a gente ia e a gente estudava, e tinha um cronograma, a gente tinha as disciplinas preparadas e tal. E eu acabei gostando e fiquei.

M: Você resolveu fazer assim, por quê?

AD-B: Porque minha mãe falou pra fazer, que ia ser bom, que eu ia ter uma boa experiência e tal. Aí eu falei: “Tá, se eu fizer a prova: se eu passar eu fico, se eu não passar daí eu não vou correr atrás, por enquanto.” Daí eu fiquei.

M: Você participou quanto tempo do programa?

AD-B: Eu fiquei até o final. Eram seis meses de treinamento, mas eu sai antes do treinamento acabar...

M: Ah, é?

AD-B: É. Porque era por... Eles faziam uma seleção pra trabalhar por nota, e aí acho que saíram uns sete. Que abriu vaga na [Empresa] e eles precisavam mandar sete pessoas, e aí a gente fez uma entrevista e a gente saiu antes de terminar o treinamento. Aí a gente foi... E eu fiquei até completar dois anos na [Empresa], aí eu sai...

M: Ah, então você cumpriu toda a etapa na [Empresa]. Bom, pelo pouco que você já falou, então você gostava de frequentar o espaço?

AD-B: Gostava, depois, quando eu comecei a trabalhar, eu gostava da formação que eles davam pra gente ir pro mercado de trabalho. Gostava porque eu achei que era... Eu pensava que era uma coisa super desorganizada, que sabe? Que eles só iam ficar ensinando a gente a ser... Cabeça fechada... Entrar e fazer o que os chefes mandassem, eu achava isso. Daí quebrou o meu preconceito, eu fui vendo que não. Que era legal... Que eles tavam ensinando de verdade, que era uma coisa legal. Daí quando eu entrei na [Empresa]... Era assim, ainda não era essa nova lei, a gente trabalhava, tipo, das sete e meia às quatro e quinze, na [Empresa], e aí tinha um dia que a gente tinha que ficar meio período na Guardinha, depois a gente ia de ônibus pra [Empresa]. Era super desgastante... Então eu detestava ir pro curso, porque a gente chegava e as aulas não eram boas, não tinha planejamento. Era uma coisa assim, jogada, às vezes eles passavam um filme e eu ficava muito irritada. Daí mudou a lei, daí entraram professores novos pra cumprir a grade e a gente tinha um currículo pra seguir. Você lembra? Tinha as matérias separadas... Aí sim, era um dia inteiro que ficava só lá toda a semana, aí eu voltei a gostar, achei que ficou mais organizado, porque atrapalhava muito a nossa vida pra fazer essa correria toda.

M: Como que era a relação com os educadores?

AD-B: Eu sempre tive uma boa relação com todos. Não que isso era geral, é que... Não sei... Com os educadores, né? De dentro da sala de aula? Tanto que... Pode falar pessoal?

M.: Pode...

B.: Assim, tanto que [Educador01] me ajudou a estudar pro vestibular, eu tinha muito contato com a [Educadora], com a [Educadora01], com...

M: [Educadora]... Qual das [Educadora]s?

B.: A [Educadora02]...

M: A [Educadora02]? Isso... Tá...

AD-B: Com ela e com a [Educadora03], depois, eu tinha assim... Eu acho que eu tinha uma boa relação com os professores, nunca tive problema com professor. Mas em relação a parte pedagógica, administrativa, eu tive alguns problemas com a [Coordenadora]... Você chegou a conhecer a [Coordenadora]?

M.: Sim...

[...]

M: Mas com relação à equipe pedagógica foi só com uma delas que você teve problema, no mais?

AD-B: É. Tinha a [Pedagoga01], super tranquilo. Depois entrou a... Ai, não lembro o nome dela... Não lembro... [...].

[...]

AD-B: Não, ela entrou depois... [Pedagoga02]. Assim... Nunca tive problema, é que também eu falava, né? Muito, assim, o que eu... Quando eu fui falar com [Pedagoga01] e com a [Pedagoga02], que você foi lá me ajudar, eu falei: “Olha, realmente, eu preciso de uma ajuda porque estou estudando.” [Educador01] também já tinha falado, a gente pediu e conseguiu que eu saísse um pouquinho mais cedo, não era? [Educador01] perdia o horário de alguma coisa também, não sei, de almoço eu acho. E resolveu. Eu acho que se eu fosse mais quieta, assim, as coisas não iam caminhar tão bem, também.

M: Você acabou falando um pouco já disso, com relação ao encaminhamento pra empresa, né? Como que era essa avaliação pro encaminhamento para as empresas? Você lembra como é que era?

AD-B: Olha, no meu caso, tinha empresa que ela só falava “me manda tantos”. Agora tinha empresa que gostava de fazer seleção, que ia lá e fazia um processo seletivo em grupo ou individual e no meu caso foi, eles falaram: “A gente quer sete pessoas, escolhe um tanto que a gente vai fazer entrevista.” Então foram doze pessoas selecionadas para fazer entrevista e era de acordo com nota. A nota era nota de prova e nota de participação... Presença, essas coisas assim, era uma nota geral, de comportamento e tal. Aí mandou, aí a gente, eu lembro que vieram várias pessoas dos setores da [Empresa] que iam ser responsáveis por nós, e aí a gente sentou numa sala, as doze pessoas mais as pessoas da Guardinha e esses representantes da [Empresa] e escolheram assim, né... Foram entrevistando a gente, fazendo algumas perguntas...

M: Isso todo mundo na mesma sala?

AD-B: Todo mundo na mesma sala... Aí cada um voltou pro seu lugar, ninguém falou nada na hora. Aí os representantes da [Empresa] falaram: “Ah, a gente quer tal, eu quero tal e eu quero tal”. Depois comunicaram a gente que a gente ia começar a trabalhar na [Empresa] e tal.

M: E nessa dinâmica aí das perguntas, das entrevistas, foi uma entrevista coletiva. Você lembra quais eram as perguntas que foram feitas pra vocês? Que vocês responderam? Quê que a maioria respondeu?

AD-B: Eu lembro algumas coisas porque... Por exemplo, foi o que me escolheu, onde eu fui trabalhar era o setor pedagógico, então elas perguntaram: “Ah o que vocês pretendem fazer quando vocês terminarem?” [...] Ah, elas perguntaram coisas, mas eu lembro assim... Perguntaram nome, idade, o que a gente gostava de fazer nas horas vagas. Se tinha namorado ou se não tinha... Como era a relação com a família, assim... Ah, o ponto fraco e o ponto forte, coisa assim de entrevista. Mas não lembro assim especificamente.

M: Então eles te deram algumas coisas mais direcionadas para um...

AD-B: Um convívio assim.

M: Uma seleção. No caso ponto fraco e ponto forte, é uma coisa bem voltada em termos pra relação de trabalho. No caso vocês foram encaminhados antes... Você lembra quanto tempo antes do fim? Isso é falando da fase I, né?

AD-B: Olha, eu comecei em julho o curso, então eu iria até dezembro, que eram uns seis meses isso, né? Eu comecei lá novembro, no comecinho de novembro, eu sai um mês... Dois...

M: Dois meses antes?

AD-B: Dois meses antes.

M: Eu queria que você desenvolvesse um pouquinho mais com relação as atividades que você realizou nessa fase I... Se você lembra.

AD-B: Não na empresa?

M: É isso, na fase I, lá na Guardinha, mesmo. Como que eram as atividades em sala? Se tinha alguma coisa fora das salas ou não tinha.

AD-B: Olha, eu lembro que a gente tinha, era atividade mesmo na sala, todo mundo tinha que ser bem pontual, era bem rígido... E a gente tinha aula mesmo, as disciplinas eram

empreendimento, comunicação... Eh... Eram disciplinas voltadas mesmo pro mercado de trabalho... Eu não lembro assim... Ah, eu devia ter trazido meu caderno, né...

M: Ah, não, tranquilo.

AD-B: Ah, mas seria legal eu ter o material. Se você quiser eu te empresto.

M: Não, depois isso aí, se eu precisar...

AD-B: Mas era mesmo, na sala a gente, daí a gente fazia trabalhos depois relacionado a isso. Teve uma vez que a gente fez um seminário, por exemplo, em comunicação.

M: Seminário...

AD-B: Seminário, não... Não foi um seminário... Foi uma apresentação. Cada um escolheu um tema, um grupo, aí a gente tinha que apresentar, aquela coisa... Foi novo pra gente. Porque a gente não tinha isso na escola. Ainda mais que todos estudavam em escola pública, porque é uma exigência para poder entrar. E faz toda a diferença né? Porque depois você precisa, né... Tanto pra faculdade como no trabalho. Depois... Ah, o evento maior assim que a gente tinha era o workshop, que a gente montava empresa, e aí articulava com todas as disciplinas, cada disciplina era responsável por uma coisa e era o grande evento, o grande trabalho, acho que o trabalho que falava quem passa e quem não passa.

M: E em que consistia, a constituição dessa empresa? O que você desenvolvia exatamente?

AD-B: A gente desenvolvia um produto, então a gente entrava com a parte da saúde, por exemplo, que era alimento, então a gente tinha que ver como que ele ia ser produzido, como ele ia ser armazenado, como ele ia ser transportado. Depois tinha que ver preço, então a gente tinha que articular lucro, quanto ia gastar, pra ver se ia dar lucro e tal, se não ia ta tendo prejuízo, depois... Ah, aí também a quantidade, quantidade de pessoas, quantidade que a gente vai fabricar. Depois na comunicação tinha a apresentação, um representante comunicava todo o evento de... “Ah, a gente tá vendendo o nosso produto é isso e isso.” Daí tinha um folder que a gente elaborava para esclarecer mais sobre o produto e... Ah, e aí o atendimento na hora, como a gente lidava com o público, como a gente fazia a propaganda do nosso produto, como a gente se portava diante das eventualidades que podiam acontecer durante o evento e tal...

M: Ah, esse evento tinha um dia que era feito isso daí?

AD-B: Tinha, era um dia programado. Assim, desde o começo eles avisavam a gente que ia ter um dia que ia lá. Aí a gente foi se juntando em grupos, assim né? Porque vai isso, é natural na sala de aula. Aí elas falavam: “monta um grupo de tantos e agora a gente vai começar a trabalhar com workshop”. Aí, tinham aulas reservadas para trabalhar no workshop. Aí a gente

levava para degustar, para ver se aprovava ou não o produto, passava o folder, passava pela avaliação da professora também.

M: Pulando agora então um pouco pra fase II aí... Como que eram as atividades que você desenvolvia na empresa? Você lembra?

AD-B: Lembro. No começo eu fiquei muito incomodada, porque eu não... Ah, eu não queria fazer aquilo!

M: Aquilo? O quê que era que você não queria fazer?

AD-B: As atividades, por exemplo, eu trabalhava no centro de treinamento. Então as minhas funções eram: chegar e buscar um café. Aí eu buscava um café, num restaurante lá e tal. Aí eu ligava o meu computador, aí eram coisas tipo: “Ah, imprime a lista de alunos que vai ter.”; “Imprime o certificado.”; “Vai buscar foto.”; “Vai buscar câmera.”; “Vai buscar nota fiscal.”; “Vai levar a nota pra assinar.”; “Vai levar uma caixa.”; “Vai não sei o quê.” E eu não gostava de fazer esse tipo de trabalho porque... Porque eu não gostava... Não sei se alguém gosta, mas eu... Não encaixava no meu perfil.

M: Mas aí, pensando um pouquinho então...

AD-B: Não tinha nada a ver com a formação.

M: Ah, tá...

AD-B: Porque, tanto que eu cheguei a relatar isso pra uma assistente social que cuidava dos aprendizes lá na [Empresa]. Eu falei que a gente tinha uma formação diferente e que eu não gostava de fazer isso que eu tava fazendo porque eu achava que não era pra isso que eu estava sendo formada. Mas assim, por ela não mudou em nada... Na verdade começou a mudar... Ah é, depende da postura que você tem também. Mas começou a mudar quando saíram dois estagiários de uma vez, lá da [Empresa]. Daí eu comecei, porque o que eu tinha que fazer eu fazia e pronto, depois eu ficava lá boiando. Aí eu comecei a ir atrás, sabe: “Ah, precisa de ajuda? Precisa de ajuda?” Aí elas começaram a soltar coisas para eu fazer. Mas muitas coisas eu fazia escondida da minha chefe.

M: E que eram essas coisas, por exemplo?

AD-B: A gente tava começando uma reforma lá, então eles tavam adicionando cursos online, que iam ser pré-requisitos pros alunos que iam vir fazer o curso presencial lá na [Empresa]. Então tava em mudança todo o site. Tinha que cadastrar aluno, tinha que revisar os cursos. Aí depois eu passei a fazer a tabulação estatística das avaliações que os alunos faziam, daí tinha pré-teste e pós-teste, né? Daí eu também comecei a lançar isso no sistema... E assim, mas, porque ficou muito acumulado, elas não tinham mais como dar conta, e como eu tava me

oferecendo e elas começaram a ganhar confiança, mas isso a minha chefe, a maioria das coisas que eu fazia ela não sabia, porque... Mas era questão pessoal, assim, entre a gente, que a gente não se dava bem, e então... Ela não gostava mesmo. Mas começou a mudar por conta disso, mas eu não sei se não tivessem saído os estagiários se eu não ia continuar pegando café. Não que eu deixei de fazer, eu continuei até o final buscando café todos os dias, mas eu fazia alguma coisa além disso, também não estava relacionado a minha formação.

M: Isso foi durante os dois anos que você... Quanto tempo que perdurou essa primeira parte que você falou, só do pegar e levar coisas?

AD-B: Eu acho que, oh... Foi uns seis meses, um ano mais ou menos... É, uns seis meses. Que aí eu comecei... É, daí foi, saíram os estagiários aí começaram a soltar. Quando eu entrei na faculdade, que foi no segundo ano, aí elas começaram a soltar mais ainda, também, porque acho que elas perceberam e aí eu também comecei a me interessar mais. Porque eu sabia que era uma oportunidade e eu queria sair bem de lá, queria sair com a porta aberta. Mas não tinha a ver, tinha mais a ver com minha formação que eu tava tendo em pedagogia... Também nem era tão pedagógico assim, o setor não era “PEDAGÓGICO”.

M.: Era uma parte de ministrar cursos de formação mas...

B.: Mas o nosso trabalho lá não era assim “TÃO”. O que era relacionado assim, a pedagogia empresarial, por exemplo, era o material, a apostila, acho que se eu fizesse correção de apostila, revisão, se eu adicionasse os cursos, se eu criasse os cursos, as provas. Aí eu acho que seria mais pedagógico, mas não era também tanto...

M: Bom, você tava falando um pouquinho do seu relacionamento com a chefia assim. Com relação aos outros funcionários, como que era o seu relacionamento?

AD-B: Nossa, daí eu sempre me dei super bem. Ainda mais que a maioria eram homem, e eles super me respeitavam, me ensinavam o que podiam, não tinha problema nenhum em passar o que eles sabiam e as meninas também, né? Que eram duas funcionárias e três estagiários. Sempre, tudo que eu precisei, tudo que eu aprendi, foi com eles. Com a minha chefe não foi nada de aprender. Não aprendi nada com ela. Não acrescentou nada...

M: Pode falar um pouquinho dessa relação com a sua chefe?

AD-B: Com ela? É... Eu não sei até que ponto era pessoal ou se era da personalidade dela. Porque a maioria das pessoas... Ninguém do setor e dos setores relacionados se davam bem com ela. Então, ela... Ela... Eu não sei se eu peguei implicância também, né? Mas ela não dava oportunidade... Por exemplo, uma vez uma coisa que marcou muito que ela falou foi numa reunião que ela, e eu acho que [Estagiária] estava, mas eu não lembro... Ela falou assim: “Pode tirar da cabeça, porque estagiário meu não fica e 'Guardinha', 'Patrulheiro' meu também não fica, porque eu, quando eu fui estagiária eu não fiquei, então eu não vou deixar vocês

ficarem.” Assim, ela era muito esquisita... E essa questão de ficar segurando mesmo, de não confiar, de achar assim... Aí ela sempre reclamava, ela não dava valor nas atividades que a gente fazia em geral. Sempre quando a gente mostrava alguma coisa que a gente tinha ralado pra fazer, daí ela reclamava assim: “Ai, mas ontem eu fiquei até as onze horas da noite, todo dia eu vou pra São Paulo e eu volto, porque eu moro em São Paulo e a minha vida é muito ruim, é muito difícil, é muito corrida.” Então ela não reconhecia, não dava o braço a torcer. Então era uma coisa que me incomodava.

M: E ela chefiava uma equipe de quantas pessoas? Você lembra?

AD-B: Não sei... Sete, oito, nove... Umas quinze pessoas. Era o administrativo, né? Que contava comigo, uma equipe do hotline, que era assistência técnica e a equipe de instrutores dos cursos, ela chefiava. Outra coisa, assim, que ela... Era coisas assim... Era um “bullying”! Sei lá, comigo... Por exemplo, uma vez eu tava assim na impressora e ela falou assim: “Nossa, seu cabelo é muito comprido, por que você não corta essa cabelo? Pelo amor de deus? Porque em São Paulo a gente não aguenta ter um cabelo assim, porque a gente não tem tempo pra cuidar.” Eu não sei... A [Estagiária] brinca comigo até hoje por conta disso porque eu fiquei muito irritada, porque ela não tem nada a ver com isso, não tinha nada a ver com o trabalho, era uma coisa minha e ela não tinha que se envolver na minha vida. Aí outra vez foi quando eu passei na primeira fase da [Universidade], a [Estagiária] imprimiu, colocou parabéns, e aí algumas pessoas colocaram também, tal... E colocaram na minha mesa e quando eu voltei do almoço eu comecei a chorar porque eu fiquei emocionada, tanto porque eu passei, como pelo carinho deles, tal. Ela falou assim: “Por que você tá chorando? Sabia que ainda tem a segunda fase?” Aí eu fiquei muito brava com ela! Então era uma relação bem difícil que a gente tinha assim, daí acho que quando ela ia me passar alguma coisa eu já ficava irritada e ela vinha falar comigo assim: “Querida...” E eu não suportava, porque eu não era querida dela, não gostava que me chamasse de querida se eu não era realmente. Então foi bem difícil assim. Foi um fator muito forte para eu não ter ficado na [Empresa], a presença dela lá. Mas ela foi mandada embora também, ela pediu pra sair, na verdade, ela pediu demissão. Depois que eu saí.

M: Mas caso contrário você continuaria lá?

AD-B: Ah, tinha grandes chances. Todo mundo queria, mas precisava de um martelo final dela, porque ela era minha chefe.

M: Você acha que tiveram muitas mudanças com relação da fase I pra fase II?

AD-B: Teve, tanto de leis, como... Mas você tá falando do que exatamente?

M: Do curso, do programa, de um modo geral, lá na Guardinha. Quando você tava na fase I era uma coisa, quando você tava na fase I, lá com os educadores, com os seus colegas, com a equipe gestora. Quando você passou pra fase II, quando você passou a frequentar um pouco menos o espaço da Guardinha. Como que isso funcionou?

AD-B: Eu não sei, se quando eu voltei eu estava mais crítica, mas a gente ficou um bom tempo afastado, pra começar, porque não tinha professor. Então a gente não foi pro curso por um bom tempo.

M: Quanto tempo? Você lembra mais ou menos?

AD-B: Não, mas foram assim uns meses... Pelo menos uns três meses quando eu entrei. Eu achei desestruturado, desestabilizado, em relação aos estudantes, eu acho que tinha que ter um acompanhamento mais de perto. Até mesmo na escola, assim, como que era o desenvolvimento desses estudantes na escola? Porque se o aluno reprovasse ele era desligado do programa, mas então porque não fazia um acompanhamento mais de perto pra ver o que tava acontecendo, se tava muito sobrecarregado. Eu não sei como é a lei lá, mas por exemplo, lei de estágio, você tem direitos, quando tem prova você pode sair três horas mais cedo. Poderia ter esse acompanhamento para não prejudicar tanto os estudos. No meu caso, eu tava estudando pro vestibular, trabalhava, depois tinha de estudar, depois de ir pra escola, e era bem assim... Eu achava desestruturado, a gente ficava largado em relação a tudo. E o apoio, a gente não tinha apoio nenhum contra a empresa. Se tinha alguma irregularidade na empresa, ou se a gente sofria algum tipo... Tinha alunos que sofriam “bullying” dentro do trabalho e ele não tinha apoio porque eles tinham medo de enfrentar a empresa de frente e perder o contrato. Então o aluno era segundo plano... Sempre... E se reclamasse muito saía e tinha sempre outro na fila pra entrar no lugar.

M: Uhn... Complicado... Complicado isso... E nessa fase II como que era a relação, quando você passou a ter as aulas e o acompanhamento pedagógico na fase II, como que foi essa relação com os educadores? Mudou muito da fase I?

AD-B: Mudou, primeiro mudou porque era uma vez por semana. Então era assim, eles tinham muitas turmas, às vezes também não tem como acompanhar de perto se o aluno tivesse alguma dificuldade, se tinha um... Sei lá, por exemplo, tinha aluno que era mal demais em matemática, era uma chance do, como o curso formava pra isso, de ter um acompanhamento, mas como acho que os professores não tinham esse tempo, porque a carga horária era lotada, que eles trabalhavam o dia inteiro. Então eu acho que mudou por conta disso e na fase I a gente era mais acompanhado de perto, eles chamavam se você tinha alguma dificuldade, chamavam os pais, aí encaminhava pro psicólogo, uma coisa mais, assim, próxima. Acho que era só para cumprir a lei de, não em relação aos professores, em relação a gestão, era pra cumprir a lei de ir pro curso, tinha as aulas, mas a preocupação era o trabalho. A preocupação maior era como você está na empresa. Mas a relação com os professores, ótima, eles sempre fizeram tudo que eles podiam, encaixavam o máximo de coisas que eles podiam no planejamento da aula pra poder da conta, pra poder ensinar, até alguns abriam a nossa cabeça pra mostrar assim: “Pensa bem, olha bem, se realmente vale a pena ficar aqui, quê que vocês vão ter no final? Como que eles tão tratando vocês? Vocês tem mais valor do que isso e tal.” Então...

M: Assim que você terminou a Guardinha, você acabou se desligando mesmo da empresa, como que foi isso?

AD-B: É...

M: Você foi efetivada?

AD-B: Não. Acabou o contrato eu sai. Aí eu tinha assim, contato por e-mail e Facebook com algumas pessoas porque a gente se gostava, assim, era amigo, virou uma amizade, e o menino que eu treinei antes de eu sair ele também virou muito meu amigo porque a gente ficou acho que uns dois meses, eu fiquei treinando ele, aí ele entrou no meu lugar. Aí, o ano passado entraram em contato comigo, pra ver se eu queria voltar e tal, mas acabou que não deu certo e também eu ia ter que sair do meu trabalho. Se fosse eles tavam exigindo que tivesse inglês fluente assim... Por vários motivos não deu certo. Mas da empresa mesmo eu me desliguei, mas contatos com pessoas que viraram amigas, mas não contato de empresa.

[...]

M: Você acha que a Guardinha, o curso da Guardinha, toda essa época que você viveu na Guardinha. Você acha que essa experiência proporcionou um diferencial hoje pra você arrumar emprego, no caso?

AD-B: Pessoalmente falando? Pra mim sim... Mas depende da visão que você entra, da disponibilidade que você entra, do olhar que você entra no lugar. É, por exemplo, pra mim, o curso quebrou meu preconceito de uma coisa que eu achava que era e não era, eu aprendi muito, embora eu não tenha usado naquele momento que a Guardinha me encaminhou pra empresa. O tempo que eu estava na [Empresa] que eu comecei a ter outras funções também. Eu cresci muito, eu aprendi muito. Eu aprendi a lidar com as pessoas, eu aprendi a me portar numa empresa, e era uma empresa grande! Quando eu cheguei, eu cheguei que nem um... Sei lá, tava perdida, parecia que tava num tiroteio. Uma empresa daquele tamanho, eu nunca tinha trabalhado, eu nem sabia como me comportar, eu falava assim, baixinho, porque eu morria de vergonha. Depois foi indo, foi indo, era tanta gente, era tanta coisa, que eu fui pegando, fui pegando o ritmo, fui aprendendo com as pessoas e tal. Então acho que essa relação social mesmo que teve entre os professores, entre os meus colegas de trabalho que fez... Pra mim foi muito importante. Embora não esteja trabalhando também no que era antes, porque eu escolhi profissionalmente não trabalhar naquela área, mas mesmo assim fica, né? O conhecimento fica.

ENTREVISTA ADOLESCENTE C – Realizada em 22 de Setembro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Adolescente C (AD-C)

[...]

M.: Entendi. Bom, vamos falar um pouco da Guardinha. Vamos entrar no nosso objeto de estudo e pesquisa propriamente dito. Como você ficou sabendo da Guardinha?

AD-C: Como eu fiquei sabendo...

M.: Você lembra mais ou menos?

AD-C: Eu não lembro, mas eu acho que eu tentei o, não lembro se era SENAI ou... Tentei um, não deu certo. Tentei Patrulheiros só que não tinha estudado nem um pouco aí eu fui pra prova com dor de cabeça e fome. A professora comendo Club Social na minha frente e eu passando mal e... Aí não fui bem nem um pouco daí nas provas. Aí na Guardinha eu passei... Acho que eu fui correndo atrás, daí o que foi aparecendo eu fui fazendo. Não era uma escolha: “Ah, não. Eu quero fazer Guardinha!”... Apareceu e eu tentei fazer a prova.

M.: E como que foi a prova, o processo seletivo? Você lembra como é que foi a prova?

AD-C: Foi a prova, um dia só, né... Você tá querendo saber como foi pra mim? Qual, o que eu senti?

M.: Isso!

AD-C: Foi sossegado. Foi...

M.: Foi fácil?

AD-C: Não foi difícil, não...

M.: Você lembra se tinha muita gente prestando? Que prestou a prova àquela época?

AD-C: Tinha bastante... Que eu lembro que todas as salas estavam ocupadas e na minha sala acho que tinha umas quarenta pessoas... Na sala em que eu estava tinham umas quarenta pessoas comigo... Acho que as salas de lá dentro estavam todas lotadas...

M.: Mas em termos de dificuldade da prova foi tudo tranquilo?

AD-C: Foi. Foi tranquilo. Não foi muito difícil, não.

M.: Aí, mas é só a prova ou você teve alguma outra etapa além da prova?

AD-C: Não. Aí depois tem aquela entrevista familiar que eles falam, né... Que fui eu e minha mãe conversar... Passei pela prova, aí depois eles me chamaram para a entrevista familiar, que a gente ia lá e...

M.: Daí a partir daquela entrevista que iam falar ou não se você ia ser aceita no programa...

AD-C: Isso! Isso mesmo. Depois da entrevista que eles iam ligar falando que iam ...

M.: Demorou muito?

AD-C: Olha, eu acho que sim. Acho que a gente faz prova, tipo em Agosto e vai indo pra começar em Janeiro, então...

M.: Uhn... Demora bastante tempo.

AD-C: É, demora bastante...

M.: Aí, por que você resolveu fazer a Guardinha? Você acabou sendo chamada e você falou: “Vou? Não vou?”... Foi logo de cara assim: “Vou fazer!”?

AD-C: Fui logo de cara! Porque eu queria muito trabalhar. Eu acho que eu tinha doze anos e já queria trabalhar. A gente sente aquela necessidade de ser... Acho que todo mundo tem isso de ser...

M.: Independente?

AD-C: Exatamente isso! E aí eu queria muito trabalhar e aí na hora que apareceu a Guardinha, eu queria fazer cursos e sempre querendo fazer alguma coisa... Aí eu fui de cara já, né... Não pensei, não... Já entrei... Aí eu fiquei muito animada no começo! [...].

[...]

M.: E a época que você frequentou lá, gostava? Como é que era?

AD-C: Eu gostava! E eu me esforçava muito! Estar o tempo todo... É... Ah, eu gostava bastante lá do pessoal... A gente se apegava às pessoas que estão com a gente. É muito gostoso... Era mais pessoal, família do que escola... A gente se juntava muito pra tudo... Era muito... Era bem legal!

M.: Aí, se você pudesse falar o que você lembra daquele curso de preparação, a fase I no caso. Como que foi o curso?

AD-C: Sim. Eu lembro bastante. É... Tem duas coisas que... A sua saída, depois que [Educador01] saiu, eles não colocaram nenhum professor de matemática no lugar. E aí, a [Educadora01], que dava aula de administração, que é, acho que é o principal do curso, né? Ela saiu e colocaram uma outra professora que eu acho que... Eu não gostei! Particularmente não gostei nem um pouco das aulas dela... Ela era completamente diferente... A [Educadora01]... Fazia a gente estudar mesmo, trabalhava com cara fechada, meio turrona, não conversava com a gente, não brincava, não ria... Ela era bem diferente... Eu particularmente não gostei das aulas dela, então aí, acaba que o principal era esse que tava faltando. As outras matérias estavam boas até... Mas o principal, que era, realmente, administração, tava faltando... Mas do resto, eu gostava muito dos professores... Eles são bons... Aí a gente teve um tempo que também a [Educadora02]... Trocava muito de professor e eu acho que isso complica muito a gente! Você tá acostumado com o ritmo... Se na escola já é ruim, imagina num curso que, pelo menos pra gente, é muito importante tá fazendo...

M.: E é um curso muito curto também, né?

AD-C: Sim! Curto... Menos de seis meses pra você ter que aprender tudo e sair, ir pra trabalhar já... Fica faltando... E ainda fica trocando de professor... Aí é complicado...

M.: Ainda nesse curso de preparação, vocês tiveram algumas atividades em conjunto como o Workshop ou o quê mais? Você pode falar um pouquinho do Workshop, como é que foi?

AD-C: Sim. Eu lembro que eu era representante, então eu meio que tava por cima de tudo, mas não... Eu fazia parte do pessoal do suco, então a gente tava, tava sempre ajudando. Eu lembro que teve um dia até que a gente chegou atrasado, que a gente tentou fazer suco aqui em casa e acabou a energia... (Risos) A gente foi pra casa do meu namorado, assim, só que ele não tava lá. Aí a gente pediu pra um vizinho dele pra poder fazer o experimento de suco na casa... Nossa, foi terrível! (Risos) Mas a gente se dedicava bastante e tinha alguma pessoal que não gostava muito da gente, dos alunos... Não gostava muito do meu grupo... Chegaram a brigar com a gente...

Do Workshop mesmo foi legal! Eu lembro que é uma coisa que a gente ficava muito junto, então a gente se aproximava muito um do outro e que... Sei que tinham algumas coisas que... Eu acho que foi... Eu não sei se eu já posso falar isso... Se eu ainda espero um pouco...

M.: Fica à vontade...

AD-C: Porque eu não passei, né... Eu fiz essa primeira fase e chegou no último dia, no dia que a gente tava se preparando pra formatura, eles chegaram e falaram que... É, pediram pra gente ficar numa sala separada porque... Não falaram o porquê... Alguns alunos não tinham levado o boletim ainda, outros não sei... Eu tinha levado o boletim, então tava tudo certo comigo. Só que há um tempo antes do Workshop teve uma reunião central com todos os alunos. Na verdade só ela falou. Eu acho que reunião é quando todo mundo participa, e era só a [Coordenadora Pedagógica] que tava falando lá em cima. Ela falou assim, que alguém...

M.: [Coordenadora Pedagógica]?

AD-C: Acho que é [Coordenadora Pedagógica].

M.: Ah, [Coordenadora Pedagógica], coordenadora pedagógica.

AD-C: Isso! Ela falou “se alguém tivesse alguma dúvida, fala agora!”... Ninguém quer falar naquela hora se tivesse dúvida! Tava todo mundo! E é assim, acabou que eu e o [Amigo] fomos depois fazer uma pergunta pra ela, e que na verdade não era coisa que, sei lá, todo mundo devia ficar sabendo, sei lá... Aí a gente foi perguntar por quê eles queriam notinha de tudo que a gente fizesse. De tudo! E ele foi perguntar, aí ele veio perguntar pra mim, em particular: “AD-C, a gente mostra a notinha e tudo, e eles estão pegando não sei quantos reais pra alugar cadeira e mesa”, que acabou que no dia, foram todos nós, das salas... Foram

pegadas das salas pra fazer o Workshop... Aí ele queria saber porquê... Porque era algo nosso... Era o nosso dinheiro de tudo que a gente tinha anotado... E aí ele foi lá perguntar das notinhas das cadeiras. Ele queria ficar à par disso... E acho que eles não gostaram da nossa curiosidade... Porque tinha uma colega minha que andava muito comigo, que ela tinha nota baixa na escola e lá. As mesmas coisas que eu fazia ela tava junto. Depois eles falavam assim, que...

[Interrupção por conta de um carro de som]

M.: Bom, continuando o que você estava falando sobre o problema das notas...

AD-C: Isso. Aí, a gente andava sempre junto. Aí eles falaram assim, depois do dia vinte e quatro, eu lembro só que era dia vinte e quatro: “Vocês voltam aqui, vocês ligam pra marcar horário pra gente falar porque foi que você foi dispensado.”... E aí, eu não fui porque já estavam me chamando pra eu começar a trabalhar, então pra mim não fazia nenhuma importância porque, até mesmo porque, no dia, hora que eles falaram “Vocês foram reprovados”, eu fiquei muito brava... E... Eu não sei... Chorei de tanta raiva que eu tava... E aí eu não queria nem mais saber deles... Não passei, então pra mim tanto faz... Não voltei pra saber realmente o que era. Meu amigo [Amigo], ele voltou e falaram pra ele que era perfil profissional. Só que ele conseguiria muito bem se ele fosse por fora, sem ser pela Guardinha, ele conseguiria muito bem... Então, calma aí... Ele não tinha perfil pra aquilo, pra Guardinha, mas tinha perfil pra fora? Eu não entendi muito bem.

Mas o que eu tava falando é que essa minha amiga, ela andava comigo, então a gente tinha o mesmo perfil, querendo ou não, e ela tinha nota baixa tanto lá quanto na escola, e eu tinha notas boas tanto lá quanto na escola e eu fui reprovada. Eu não sei... Pra mim não faz diferença... Minha mãe não falou: “Mas você não queria saber?”... O [Amigo] que sempre me cobra: “Mas AD-C, você tinha que correr atrás pra ver porquê que eles te reprovaram ou não! Não te interessa?”... Mas não me interessa... Pra mim... Tô bem... Tô bem melhor, eu acho, do que tivesse lá...

M.: Certo... Você se lembra se teve muita gente que foi dispensada? Ou não?

AD-C: Não teve... Não foram muitas... Acho que foram umas trinta pessoas... Porque eram dez salas... E eu lembro que eles colocaram a gente tudo numa sala separado e falava, e falava, e enrolou, enrolou e enrolou, e no final: “Vocês foram reprovados.”... E aí eu acho que todo mundo ficou de boca aberta... Eles começaram a explicar como seria a formatura e no final eles falaram que a gente tinha sido reprovado... A gente ficou sem... Foi meio... Acho que a gente não esperava, eu pelo menos, que, como eu falei, eu me esforcei muito por tudo... Tá o tempo todo... Como eu era representante do Workshop, tá o tempo todo

correndo atrás das coisas... E aí falaram que “Não!”, e aí eu fiquei... Ficamos baqueados mesmo...

M.: É, isso é um problema complicadíssimo...

AD-C: Sim...

M.: Bom, depois a gente volta um pouquinho nesse ponto, tá?

AD-C: Sim... Mas não tinha muita gente até, não... Porque eram dez salas e, acho que cada sala tinha trinta alunos... Eu acho que foi uma sala embora.

M.: Bom, falar um pouquinho da relação, você já falou um pouquinho, mas acho que dá pra gente aprofundar um pouco mais... Na relação com os educadores, como que era essa relação? Como você lidava com eles, eles lidavam com você?

AD-C: Tinha alguns professores que a gente não tinha muito contato, que a gente não conseguia se aproximar tanto. Ao contrário de você que a gente tava sempre... Eu e o [Amigo] pelo menos, qualquer dúvida que a gente tinha, a gente queria ficar conversando, a gente era muito curioso... A gente tava sempre procurando e tinha professor que a gente não tinha essa abertura de chegar e ficar conversando. Mas eles são bons professores. Eles se esforçam um pouco, alguns... Só a professora de administração que eu não gostei, que entrou depois da [Educadora01]...

M.: Daí você tocou nesse assunto, dessa, teve essa mudança...

AD-C: E das trocas de professores que também que foram bem... Os professores são muito bons, porém essa troca de professor complica muito! É muito ruim, a gente fica perdido... O professor, ele tenta voltar, ou ele quer continuar do espaço onde o professor tava, mas não dá... Não fica legal, você se perde... De matemática, a gente ficou sem professor assim que [Educador01] saiu... Então a gente ficou um tempo com um professor de matemática e depois a gente já não tinha mais um professor de matemática... Não teve mais. Aí saiu a [Educadora01] e começou outra professora, mas ela era muito diferente da [Educadora01]. Eu acho que às vezes ela não sabia lidar com os alunos... Aí você acaba realmente, não estava preparada pra dar aula naquela instituição... Talvez ela tenha dado aula em outro lugar ele conseguiria, mas naquele caso eu acho que ela não tava preparada mesmo... Não gostei dela

dando aula... E aí tinha um professor de português, ele saiu e entrou a [Educadora02]... Não lembro se foi o contrário...

M.: É, a [Educadora02]... Ela saiu no mesmo dia que [Educador01]...

AD-C: Sim! Foi mesmo! Então ela dava, daí saiu junto com [Educador01] e aí entrou um outro professor...

[...]

M.: É... Com relação à equipe gestora, a coordenação, como que era a relação com eles?

AD-C: Ai, não gostava de ninguém... (Risos)

M.: (Risos) Mas por quê?

AD-C: Eu acho que, sei lá... Elas eram meio grossas... A gente era muito curioso pra tudo. Eu pelo menos, eu quero muito saber de tudo, todas as questões, então eu quero, ainda mais que eu era representante, então eu queria tá sempre no meio de todo mundo. Porque quando estavam os representantes, tinha que representar a sala pra coordenação e a coordenação para a sala... Então a gente queria muito ficar sabendo e elas eram meio grossas, elas eram... A gente sentia falta, era uma coordenação... Elas eram... Não é “psicóloga” que fala... É... Esqueci o nome...

M.: Coordenadora pedagógica?

AD-C: É! Pedagógica mas não, a gente não sentia como se fosse... Era como se fosse a diretora da escola que a gente nem pode conversar com ela, sabe? Era mais ou menos isso... A [Coordenadora Pedagógica] e a [Coordenadora]... A [Coordenadora] também era muito grossa... Muito... Ah, sei lá... Eu não gostava dela...

M.: Então era um pouco difícil?

AD-C: Era. Era bem difícil... Era como se fosse o soldado e o capitão... Era como se eles só mandassem e a gente não pudesse perguntar... Era bem crítica... Eu não gostava... Não gostava muito...

M.: É... Interessante esse... Esse... Essa observação... É... Militar...

AD-C: Isso! É! Como isso mesmo! A gente não podia ter a nossa opinião. Era o que eles tinham pra nos oferecer e ponto!

M.: Uhn... Interessante... Ainda dentro dessa relação com a coordenação e voltando agora um pouquinho com os educadores. Eu lembro que lá tinha uma coisa muito... Um pouco severa com relação aos cabelos, brincos, ou qualquer tipo de ornamento...

AD-C: Roupa, é... Tinha que ser só calça azul... Eu lembro que no primeiro dia... No primeiro, não, no segundo dia... No primeiro dia eu fui com uma calça azul clara, aí eu fui e perguntei, justamente para a [Coordenadora], se eu podia vir uma calça azul só que ela era azul escuro... Aí foi no segundo dia, aí eu fui até... Voltinhas, assim embaixo, pra ver mesmo que a calça era azul escuro, aí ela deixou... E aí no meio da aula alguém foi lá sala e me chamou pra ir pra fora, falando que eu deveria ir embora porque a minha calça era escura. Mas aí eu falei: “Mas a [Coordenadora] deixou eu entrar! E a [Coordenadora] chegou, e”... Eu fiquei sem entender porque um fala que pode, outro não... E tênis a gente só podia usar preto ou cinza... Não podia ser colorido... Acho que quando a gente tá trabalhando tem que ser mesmo alguma coisa assim, mas como era só o curso... Ainda mais pra mim, que não passei, comprar tênis só pra ficar três meses lá é uma questão... Aí a camisa tinha que ser branca. Não podia usar brinco realmente, não podia usar correntinha nem nada... Cabelo de menina não, mas de menino não podia... O [Amigo] teve que cortar o cabelo... Era moicano baixinho, mas mesmo assim não podia ter moicano. Tinha que ser cabelo, tipo socialzinho, bonitinho, arrumadinho...

M.: É, então tinha esse rigor mesmo...

AD-C: Tinha. Era bastante. Eu entendo que quando a gente vai trabalhar tem toda uma questão, que a gente tem que ter uniforme. Só que como a gente tava lá, era só o curso. A gente nem a camiseta da Guardinha tem... Outra coisa também que a gente tinha que comprar a camiseta da Guardinha no final do ano, né.... Pra começar a trabalhar... Você compra! Você não ganha da instituição! Compra a camiseta pra você ter...

M.: Eu não fiquei sabendo disso... Eu não sabia disso...

AD-C: Você não sabia? Você termina o curso, aí você tem que comprar a camiseta. Que você tem que começar a trabalhar e você não pode trabalhar sem a camiseta. Então você tem que comprar a camiseta pra começar a trabalhar.

[...]

M.: É, você ficou sabendo como... É... Você poderia me falar como foi todo o processo de avaliação desse curso? Como que eram, se eram provas, como eram dadas as notas? Você lembra disso daí?

AD-C: Eu não lembro... Eu lembro só que eu fui fazer a prova eles colocaram o nome de quem foi aprovado lá na frente...

M.: Aprovado no curso, você diz?

AD-C: No final da fase?

M.: No final da fase I...

AD-C: Ah, não... Eu não sei, porque, como eu não passei, eles só mandaram ir embora, eu também não fui correr atrás de como, pra saber...

M.: Entendi...

AD-C: Mas eles... Eu conversei com uma menina um tempo atrás, eles colocam nota, é, pra cada aluno... Cada aluno tem uma nota, e aí o aluno que tem a nota maior vai saindo pra trabalhar primeiro...

M.: Uhn... Você diz, um ranking?

AD-C: É! Exatamente! Quem tinha nota dez começava a trabalhar. Quem tinha nota sete ia ficar esperando... Então essa menina que eu conversei, ela era da minha sala, ela falou que depois de sete meses, o pessoal que tinha nove não tinha começado a sair pra trabalhar e ela não aguentava, tinha que trabalhar... Sem condição... Você não pode ficar esperando pra sempre pra começar a trabalhar...

M.: Entendi... É... Bom, mesmo você tendo esse desligamento depois, ao final do seu curso, você acha que a Guardinha te proporcionou um diferencial pra você conseguir emprego depois? Você acha que foi algo que “Isso aqui que eu aprendi na Guardinha”...

AD-C: Não.

M.: Não?

AD-C: Não. Até mesmo porque tem muita coisa que eu não posso dizer que eu aprendi na Guardinha alguma coisa de administração, por exemplo. Trabalhei com administração depois, com RH, e eu não aprendi nada. A parte, tudo que eles ensinavam era muito vago, extremamente... Eu sei que qualquer curso que você for fazer, depois na hora que você for chegar lá é muito, muito maior... Só que, eles falavam no arquivo... Aí você pensa: “Arquivo é uma coisa.”, aí você chega lá e é outra completamente diferente. Chegaram, no último trabalho que eu fui fazer, que eu trabalhei, foi só um na verdade desde que eu saí de lá, eu... Falaram: “Você sabe fazer PABX?”, aí eu: “Ah, eu aprendi na Guardinha!”... Não! Eu não aprendi! Porque eu comecei a trabalhar, me colocaram no telefone pra trabalhar com PABX e eu não sabia! Porque era completamente vago... Eu não sei se realmente... Se eu fiz Guardinha ia realmente mudar alguma coisa, porque foram três meses, nem passei... Talvez se eu tivesse passado pra segunda fase, aí poderia ser diferente, mas não... Não fez diferença alguma em nada... Talvez, assim, pra mim, como pessoa. Eu sinto que eu cresci muito de quando eu entrei lá, os três meses foram muito importantes pra mim... Acho que na hora que eu ainda não passei eu cresci mais ainda! Mas em torno de “Eu fiz Guardinha, eu tenho mais trabalho”, não... Não tem nada haver... Não mudou em nada isso... A gente cresce muito justamente pela gestão, por ter que lidar com outras pessoas, porque na escola não é assim... Na escola a gente só lida com quem a gente quer lidar, a gente só tem que, só faz grupo com quem a gente quer, e lá não. Tem obrigação. Eles escolhem, então você melhora muito mesmo, você... Mas em caso de trabalho nada... Nem um pouco... Infelizmente...

M.: É, algumas coisinhas aí que é complicado mesmo... Mas enfim, o roteiro nossa acabou. A não ser que você queira colocar mais alguma coisa que você acha importante, ou que você gostaria de falar sobre o programa... Sobre, não sei, se tem alguma coisa a mais?

AD-C: Eu não lembro... Eu acho que... Faz tudo... Eu tentando lembrar ontem: “Ah, será que eu não vou esquecer de falar nada?”...

M.: Não, aí eu tento te ajudar aqui com o roteiro, tá?. Mas assim, o que eu queria, pra mim, por enquanto isso aqui já é o suficiente, mas se eventualmente você quer falar...

AD-C: Mas acho que o quê eu ia falar mais era isso mesmo, da questão do dinheiro... Que eu acho a gente só foi, eu e o [Amigo] só fomos realmente desligados por conta disso, por causa da nossa curiosidade... Eu acho que eles não gostam de quem é curioso. Eu acho que eles querem que a gente só aceite como, como um soldado e capitão mesmo, general... Que só obedece ordens. Acho que só isso que eles querem, a gente não pode ser curioso, a gente não pode correr atrás dos nossos próprios direitos lá dentro... Afinal é uma instituição que eu acho que as coisas deviam ser um pouco diferentes... Por isso que nós fomos desligados, porque nós fomos correr atrás, e... De isso delas serem grossas, porque elas são! Muito grossas com a gente... Eu não sei se elas continuam lá, mas coitados dos que vieram depois... Do resto a Guardinha foi bom pra mim... Mas só como pessoa. Como Profissional nem um pouco...

[...]

ENTREVISTA ADOLESCENTE D – Realizada em 6 de outubro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Adolescente D (AD-D)

[...]

M: Ah, primeiro ano, bacana. Bom, pegando pontualmente com relação a Guardinha então. Como você ficou sabendo da Guardinha?

AD-D: A Guardinha, assim, tem um parente meu, um tio meu, que ele, se eu não me engano, ele tentou fazer a prova da Guardinha mas ele não conseguiu entrar. Só que ele sempre falava dessa Guardinha, “não, entra na Guardinha, vai na Guardinha que você vai começar a trabalhar mais cedo. Dezesesseis anos e você já tá trabalhando.” Ele foi falando, foi falando e teve uma palestra na minha escola, no dia eu faltei, mas no outro me falaram da palestra, falando da Guardinha, da Patrulheiros... Acho que a palestra realmente foi da Patrulheiros, só que daí eu lembrei da Guardinha e acabei fazendo a prova pros dois e ....

M: Entendi. Aí você falo que fez uma prova, né? Como que foi essa prova assim, você lembra??

AD-D: Ah, foi bem tranquila... Foi matemática básica, multiplicação, divisão, subtração, soma. E acho que tinha umas perguntas com relação a português e uma redação, se não me engano...

[...]

M: Certo... Aí você fez a prova e tal... Aí você foi aprovado...

AD-D: Sim. Eu fiz a prova dos dois e eu fui aprovado nos dois. Só que a Patrulheiros eles chamam quando você tá próximo de fazer aniversário, e como eu fazia aniversário em Maio. Já a Guardinha me chamou antes. Eu já sabia que tinha passado na prova da Patrulheiros, mas eles iam me chamar depois, na Guardinha me chamaram antes, e alguns amigos meus também tinham passado na Guardinha, ai nessa leva eu falei: “ah, mano, vou na Guardinha também”... Peguei e fui na Guardinha.

M: Ah, por isso que você resolveu fazer, mais por conta de chamar antes. E você ficou quanto tempo lá?

AD-D: Dois anos... Dois anos...

M: Dois anos? Completo? Você gostava de frequentar lá?

AD-D: Gostava.

M: Por quê? O que mais te...

AD-D: Na época do curso que a gente ia todo dia era mais bacana, porque a gente acabou fazendo amizade com o pessoal, conversava bastante com o pessoal, com os professores também, que na época que a gente fez o curso, com os professores era uma integração muito boa... E, já quando era que tinha que ir só uma vez por semana já era um pouco mais puxado. A gente percebia também que os próprios chefes da empresa ficavam: “Ah tem que ir na quinta-feira. Toda quinta-feira eu fico sem ele aqui pra fazer o trabalho”. E com o passar do tempo a gente foi, a gente ia na quinta-feira, no caso eu ia na quinta-feira, e quando chegava na sexta-feira tinha aquele monte de trabalho pra fazer atrasado na sexta-feira... E começou a pesar por isso... Mas no geral eu gostava de ir sim. Às vezes também era meio que para descarregar, tava cansado de trabalhar todo dia e ia na quinta-feira pra divertir, conversa com o pessoal, era mais tranquilo.

M: É, com relação ao curso, essa fase I, o curso em si. Como que eram as atividades, assim, você lembra alguma pra citar?

AD-D: Eu lembro a do projeto do bebê, eu esqueci o nome, que a gente se divertiu bastante.

[...]

AD-D: Ah, eu lembro mais assim das atividades que a gente tinha em sala. Teve o... No final teve um Workshop, que a gente trabalhou bastante, no Workshop. As atividades em casa, que a gente tinha que fazer projetos de empreendedorismo, projeto de uma matéria e de outras, aulas de informática também, em geral.

M: Fala um pouquinho do Workshop, cara?

AD-D: Nossa, o Workshop foi... Assim, no começo eu chegava na aula “ah, eu não vou conseguir”. A gente achava que não ia conseguir ainda mais que o nosso grupo, a nossa sala, tinha bastante interação assim, mas nossa sala era bastante dividida, tinha um grupinho aqui, um outro grupinho ali e um outro grupinho ali. E na hora de dividir as funções, acabou dividindo e misturou esses grupos. Eram dois de um grupinho, outros dois dos outros grupinhos, aí ficou nesse conflito assim, mas aí no final deu tudo certo. Um grupo subestimava o outro, aí ficava, assim mais...

M: O Workshop como que era? Poderia descrever como que foi? Como funcionava? No geral?

AD-D: A sala formou, cada sala formou uma empresa e a nossa empresa era de alimento, de bebida e alimentos salgados e a gente tinha que criar um produto novo, inovador. E no dia da

apresentação do Workshop ia vender pros convidados e familiares das pessoas ali. Tinha que fazer o slogan, tinha que fazer tudo com relação, como se fosse uma empresa mesmo. Criar uma empresa, produtos novos que não tenha no mercado convencional. A gente tinha que apresentar isso.

M: Bacana, legal. Bom, você acabou falando um pouquinho também com relação aos educadores. Como que era a sua relação, ou a relação dos seus colegas com os educadores de um modo geral?

AD-D: Durante o curso que a gente ia todos os dias, era ótimo. Tinha problemas com nenhum educador, todo mundo conversava, era bem bacana mesmo. A gente gostava bastante. Não vi acho que ninguém que tinha problema com educador. Mas já quando a gente ia de quinta-feira, que basicamente o grupo dos primeiros educadores trocou, aí pra alguns alunos eu senti que foi aquele baque. Um pouco: “Ah saiu esse, beleza, aí saiu outro, e foi saindo e foi saindo”, e no final acabou ficando o [Educador01], só que ele foi pra parte administrativa da Guardinha, não ficou direto com a gente. Trocou todos os educadores, e acabou entrando outros educadores e meu grupo específico, na quinta-feira, uma das educadoras ela dava aula na escola estadual em que, acho que três ou quatro alunos da sala tinham aula nessa escola estadual. E acabava misturando isso, alguns alunos tinham problema com ela e tinha bastante conflito com relação a isso. Mas no geral foi tranquilo.

M: Teve uma certa diferença da fase I pra fase II?

AD-D: Nossa, uma diferença bem grande. Teve bastante... Com relação a essa professora que ela dava aula na escola estadual. A gente percebia que ela misturava um pouco a escola estadual com o pessoal de lá. Aí, por exemplo, na escola estadual os alunos faziam bagunça e tal, aí ela cobrava lá na Guardinha, sabe? Tipo... E aí tinha bastante esse conflito com relação a isso. Aí os alunos pegavam raiva dela, não queriam ir pra aula dela. Alguns até na hora da aula dela saíam lá pra fora, ficavam lá pra fora. Mas foi mais nessa aula mesmo. Mas o restante dos professore foi tranquilo...

M: Como que era a relação com as coordenadoras ali? Com a equipe da gestão ali, do administrativo?

AD-D: Olho, administrativo que eu me lembre, só da [Pedagoga]... Eu lembro só da [Pedagoga]... O restante eu não tive contato acho que com mais ninguém... A não ser do RH que de vez em quando eu tinha que ir no RH. Mas acho que era mais com a [Pedagoga], que sempre que ela vinha falar com a gente era pra dar uma bronca com relação a alguma coisa. Fora isso acho que algum recado alguma coisa. Mas acho que fora isso a gente não teve muito contato não.

M: Mas como vocês sentiam esse dar bronca dela?

AD-D: Ah, era tipo... A gente via ela muito como autoridade, não tinha relação nenhuma além disso. Era autoridade. E quando ela vinha pra sala “ah, meu deus, vai levar bronca! Quer ver que alguém pegou e jogou o papel higiênico dentro do vaso”... Alguma coisa. Que sempre era isso. E tinha uma outra coordenadora... Eu não sei, uma coordenadora, que acho que era antes da [Pedagoga], esqueci o nome dela. [...] Sempre ia falar do vaso que o pessoal jogava papel higiênico, jogavam no telhado, molhava. Sempre sobre isso. Mas fora isso, não teve outra relação nenhuma.

M: Entendi, uma coisa mais distante.

AD-D: É, bem distante. Só, assim, depois na fase II, que como era o [Educador01] que tava ali na direção, a gente tinha mais contato com ele, a gente conversava mais com ele, ele pedia ajuda pra gente quando chegava algumas cargas... Tinha uma época que a Guardinha recebeu uma doação de bicicleta, um monte de bicicleta... Aí o [Educador01] ia conversar com o pessoal “ah, vamos ajudar aqui...”. A gente ficava ajudando o [Educador01]. Aí assim que teve uma... Estreitou um pouco isso aí... Mas antes disso não tinha relação nenhuma.

M: Certo, aí... Bom, terminando, chegando no final da Fase I ali, como que era o processo de encaminhamento pras empresas, assim? Como que era o processo de aprovação no curso, pro encaminhamento pra empresa? Você lembra?

AD-D: Bom, eu lembro que era, que tinha as notas das matérias, acho que, acredito que somavam as notas e tiravam uma média geral, e a partir dessa média ia encaminhando os alunos pras empresas. As empresas iam selecionando...

M: Baseado nas notas?

AD-D: É baseado nas notas, que os professores davam. As avaliações gerais, que os professores davam...

M: O pessoal era rankeado? Era feito um ranking?

AD-D: Era feito tipo um ranking, depende da empresa. Pedia: “Ah, eu quero menina”. E tinha o diferencial, a empresa pedia menina, iam as meninas, depois os meninos, iam os meninos... Mas no geral bastante era assim... Que eu me lembro bem, acho que quatro ou cinco meses, acho que todos os meninos já tinham ido e as meninas, tinha bastante menina que ficou.

M: Ahn... Depois que vocês terminaram o curso, no meio do ano...

AD-D: Depois assim, assim que eu terminei o curso eu acho que fiquei uma ou duas semanas em casa... Aí eu já fui encaminhado pra empresa, aí depois disso eu vi que ia entra, entrava bastante... Bom, como na [Empresa] eles pediam bastante “Guardinha”, era sempre menino, sempre menino, sempre menino... Aí quando, no meu departamento pediram, precisavam de

mais uma pessoa, falaram assim “Ah, só tem três meninos.” Aí eu falei: “Nossa! Só tem três, mas tinha tanto menino lá, será que eles não foram aprovados?” “Ah só tem três meninos, a gente vai fazer a seleção entre os três, lá”, porque, tanto que a minha supervisora ia... Eu fui junto com ela lá pra poder selecionar um novo “Guardinha”. Falou que só tinha esses três meninos e o restante era só menina que tinha pra ir. E como ela precisava de alguém pra fazer serviço braçal, que ia fazer esse tipo de coisa... Então ela falou assim: “Não, eu quero um menino, então vamos logo se não a gente vai perder os meninos, só vai ter menina pra gente selecionar.” No geral, os meninos acabavam bem rápido, quatro ou cinco meses já tinham, todos os meninos já tinham sido efetivados, tavam nas empresas já.

M: Estavam nas empresas trabalhando... Entendi... E como que foi o seu processo de encaminhamento pra empresa, como que aconteceu tudo?

AD-D: Eu me lembro que, acho que um tempinho antes de acabar o curso, antes até do Workshop, dezessete meninos foram selecionados, porque da turma anterior já tinha acabado todo mundo. Os meninos tinham acabado, tinha meninas ainda, mas já tinha acabado...

M: Da turma anterior?

AD-D: Da turma anterior, os meninos já tinham acabado, tinham meninas, mas as empresas queriam meninos. Aí eles já chamaram dezessete meninos, pra poder fazer o exame médico e tal... E fui eu e mais dezesseis meninos fazer o exame médico. E assim que a gente já arrumou, o workshop, a gente... Saiu a nota, assim já foi indo, sabe? Foi um menino na segunda-feira, daí na sexta-feira foi outro, na terça-feira já foi o [Amigo]... Aí foi indo assim. Só que esses primeiros meninos não teve nenhuma pré-seleção antes, da empresa. Que no caso quando a gente foi seleciona um novo “Guardinha” a gente fez entrevista com os três. Mas com a gente não, a gente foi direto. Chamou a gente “A gente precisa de três Guardinhas, tal e tal.” A gente já foi, já chegou lá, já começou a... Não conheceu ninguém antes de ir, a gente chegou lá de cara limpa e conheceu o pessoal da empresa. Mas depois eu vi que o pessoal tava fazendo uma seleção antes. Fazia uma entrevista lá na Guardinha, escolhia os meninos, entre os meninos... Era assim. Mas a gente, os primeiros assim, foi direto mesmo...

M: Bom, ai você já falou alguma coisa da fase II, na fase II, né... Mas eu queria pontuar mais algumas coisas aqui. Como eram as atividades que você desempenhava na empresa assim? Enquanto “Guardinha”?

AD-D: Bom, na empresa que eu trabalhava. A empresa era de comércio o exterior, eu trabalhava com importação e exportação. Eu ficava especificamente na área de importação, e eu trabalhava na área de arquivo, na parte de contas a pagar, contas a receber. Eu ficava basicamente no e-mail, fechando planilha, esse tipo de coisa. Ficava conversando com o pessoal de Viracopos, que chegavam as cargas... E a gente fazia esse trabalho assim...

M: Então você acha que era bem coerente com o que você aprendeu na Guardinha?

AD-D: Bem coerente. Eu usei bastante coisa, inclusive de informática mesmo, Excel, que a gente aprendeu bastante coisa de Excel. Com relação a português também, que a gente aprendeu, de contas que a gente tinha que fazer contas. Foi bem coerente mesmo. Chegou lá a gente não assustou: “Nossa eu não aprendi isso, eu não sei fazer isso.” Foi bem tranquilo. A gente teve que aprender as coisas específicas do trabalho mesmo.

M: Pegando um pouquinho dentro das relações então, mais ou menos análogo aos educadores lá. Como que era a relação com os funcionários da empresa?

AD-D: Nossa. Lá na [Empresa] era bem bacana porque... Inclusive minha chefe era ex-guardinha, entendeu... Tinha chefe de outros setores que eram ex-guardinha, a chefe de RH também era ex-guardinha, então... Bastante gente ali era ex-guardinha... Analistas, a maioria dos analistas eram “guardinha”, eram “guardinha” de lá... Foram trabalhar lá também. Então a [Empresa] dava bastante oportunidade. Inclusive, até hoje, essa semana já foi efetivado um guardinha, que completou ai, já foi efetivado essa semana também. Então no geral ali todo mundo era ex-guardinha, então eles entendiam o quê que a gente fazia, eles sabiam que a gente tinha que ir e tal. Então foi bem tranquilo.

M: Interessante... Então a relação com a chefia era muito boa assim? Como que era isso?

AD-D: Era bem tranquilo! Muito boa. A gente conversava, a gente saía. Saía e tal... Eh... “Vamos marca um dia de sair”, a gente saía, a gente ficava... Como fala? Com relação ao horário que a gente tinha que sair três e meia, falava assim: “ah, a gente vai sair”, a gente entrava mais tarde pra poder a gente sair às seis horas, pra poder a gente sair junto com eles, que eles saíam às seis horas... Daí, nossa, era bem tranquilo.

M: Bacana. Interessante. Dai, bom, aí você já falou um pouquinho das mudanças em relação a fase I e tudo mais, não sei se você queira colocar mais alguma coisa, um pouquinho mais dessa mudança da fase II e da fase I. Que tinha alguma coisa muito assim, diferente...

AD-D: Então, no geral que acontecia? Quando a gente chegava na fase II, algumas coisas, do conteúdo que eles passavam, no início parecia que era algo repetitivo, que a gente já tinha visto tudo aquilo na fase I. Como a gente tava na empresa, a gente fazia o trabalho, perdia um dia do trabalho pra ir na Guardinha. O pessoal começava a reclamar disso: “A gente tá fazendo coisas que a gente já fez, sendo que a gente podia estar lá no trabalho, fazendo um trabalho que amanhã vai tá acumulado...” Só que ai depois, acho que por causa das nossas reclamações com os professores, que a gente chegava e falava com o professor: “Olha a gente já viu isso.” “Ah não, beleza.” Aí eles foram vendo e foi alterando. Alterou bastante o conteúdo e depois foi meio que melhorando, assim, o conteúdo.

M: Essa mudança foi só em relação ao conteúdo ou em termo de atividades propostas? Assim... Era diferente? Quais eram as atividades?

AD-D: Ah, era... Bem escola mesmo.

M: Ah, é?

AD-D: É... Matéria e... A gente, de vez em quando, a gente conversava um pouco sobre a empresa. Acho que foi na primeira semana que a gente tinha que falar sobre a empresa. No finalzinho que a nossa turma propôs de a gente, como tinha acabado de entrar um pessoal novo, nova turma, a gente propôs de a gente conversar com eles, e falar com eles. “Não, beleza, semana que vem vocês vem” e falava com eles, mas no geral era matéria e... Conteúdo de administração mesmo. Foi bem assim.

M: Ah, bacana. Aí, depois então, você teve a efetivação na empresa, então?

AD-D: Não. Eu tava na [Empresa]... Assim, eu fiquei lá uns dois anos, quando chegou no último ano a conta que eu tava, a [Empresa] perdeu. Aí por isso que ela não efetivou os “Guardinhas” que tavam lá. Só que daí já pegaram o nosso currículo, deixou lá, tranquilo, e a gente, passou dois meses e eles me chamaram novamente pra uma outra conta. Só que eu preferi não ir, porque eu tava estudando pra poder passar no vestibular. Aí eu fiquei até o final do ano pra passar no vestibular, chegou no começo do ano eles fizeram uma entrevista comigo lá pra entrar na [Empresa] de novo, só que não deu certo. Só que eles já me indicaram pra [Empresa01]... Para a terceirizada lá da [Empresa], tava precisando de gente, não precisei fazer entrevista, já fui direto, encaminhado direto.

M: Tá, então você trabalhava... Enquanto “guardinha”, você não chegou a ser efetivado nessa empresa?

AD-D: Não, não.

M: Tá... Aí você se desligou e agora você voltou como terceirizado?

AD-D: Aí, eu voltei como terceirizado.

M: Ahn, entendi. Mudou muita coisa, em termos de relação de trabalho, depois? Com essa mudança de regime de contratação?

AD-D: Não... Mesma coisa... Tranquilo. Porque, assim, a [Empresa] ela faz a questão do comércio exterior e tal... E a [Empresa01], que é onde eu trabalho, ela presta os serviços pra [Empresa] e a gente trabalha no mesmo escritório, junto com o mesmo pessoal.

M: O mesmo serviço que você já fazia antes?

AD-D: O mesmo serviço que eu já fazia. E é o mesmo pessoal, inclusive esse pessoal que é da [Empresa01], eles trabalhavam do nosso lado quando eu era Guardinha, então eles já conheciam a gente. Então foi a mesma coisa. Como se a gente tivesse na [Empresa] mesmo.

M: Bom, só pra finalizar, aqui no meu roteiro. Você acha que a Guardinha te proporcionou um diferencial pra você arrumar um emprego?

AD-D: Ah, bastante, hein! Que eu vejo hoje, assim, pessoas, conhecidos assim que procuram emprego com dezoito, dezenove anos, não consegue arrumar emprego porque não tem nada no currículo, além de cursos, porque... Curso é bom também, mas no geral eles pedem experiência. Pra você ganhar experiência eles pedem experiência. (Risos) Tem bastante dificuldade pra arrumar o trabalho por causa disso. Mas aí, por essa experiência de dois anos trabalhando na área de comércio exterior, por mais que seja uma área que eu não queira seguir, mas assim, quando eu vou procurar emprego na área de comércio exterior, eu mando currículo e já tem ligações pra mim, já no mesmo dia, na mesma semana.

M: Gerou outras oportunidades?

AD-D: Já outras oportunidades, mas eu preferi na [Empresa] por que eu já conhecia o pessoal e é perto da minha casa... Mas assim, já surgiram muitas oportunidades, em comercio exterior também, por causa desses dois anos que eu trabalhei no comercio exterior. Nem tanto assim, a Guardinha me colocou lá no comércio exterior, mas aí eu já mandei currículos pra outros lugares com relação à administração e eles não me chamam. Porque é... Porque no currículo tá lá que eu trabalhei na empresa de comércio exterior. Então não foi bem assim, o curso de administração na Guardinha, que a Guardinha me colocou numa área de comércio exterior que eu tive experiência lá, o pessoal de comércio exterior, específico, que me chama bastante.

M: Bom, Levi... Pelo meu roteiro já tá contemplado... A não ser que você queira colocar mais alguma coisa que você lembre... Falar do curso, da fase I? Ou com a relação com os educadores...

AD-D: Ah, foi tranquilo... A fase I acho que era a parte que a gente gostou mais, e foi a mais trabalhosa também, que a gente ia todo dia e tal... Mas aí a gente fez bastante amizade. Até hoje a gente combina: "Ah, não, vamos chamar o pessoal da Guardinha...", aí a gente sai, vai pra algum lugar... É bem legal...

ENTREVISTA ADOLESCENTE E – Realizada em 28 de Setembro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Adolescente E (AD-E)

[...]

M: Bacana, bem legal. Pegar agora aqui a terceira parte deste roteirinho, tá? Falar agora um pouco da Guardinha mesmo, né?

AD-E: Deixa eu puxar aqui na memória, que já faz um tempinho... (Risos)

M: Não! Eu vou tentado te ajudar aqui também, que eu lembro de algumas coisas.

AD-E: Talvez se a entrevista fosse mais recente eu teria mais detalhes.

M: Não, mas às vezes é bom dar um tempinho.

AD-E: É, às vezes os nervos estão à flor da pele. (Risos)

M: Também! Mas uma coisa bem básica, como você ficou sabendo do curso? Da instituição, da “Guardinha”?

AD-E: Bom, como eu sempre quis trabalhar, desde pequeno, com dezesseis anos já tava atrás de emprego, eu acho que a melhor oportunidade, digamos assim, de ingressar no mercado de trabalho, com registro, com uma certa estrutura, é realmente nessas instituições de... Como posso falar? Jovens Aprendizizes... Hoje tem um monte, né? Antes só tinha a Patrulheiros e a Guardinha. Aí eu tentei a Patrulheiros e a Guardinha, em épocas diferentes, porque os processos são diferentes. O Patrulheiros é um processo por ano, a Guardinha é um por semestre. Aí eu tentei a Patrulheiros e não deu certo. Tentei a Guardinha uns seis meses depois. Deu certo, comecei o curso lá e através de... Assim, como posso falar como eu consegui? Foi com amigos assim.

M: No boca a boca, assim?

AD-E: É, no boca a boca. Meu irmão já tinha feito Patrulheiros.

M: Ah, é? Seu irmão fez Patrulheiros também...

AD-E: Então você já conhece mais ou menos a estrutura.

M: Ah, então você já conhecia. De uma maneira geral, o programa Jovens Aprendizizes. E você pode falar um pouquinho do processo seletivo, lá da Guardinha? Fala o que você lembra.

AD-E: Então cara, é uma prova, com algumas questões de português e matemática, conhecimentos gerais, e uma redação. Assim, eu achei bem simples, bem básico, acho que até porque não tem porquê exigir tanto dos alunos que vão ser selecionados, porque normalmente quem pega são o pessoal mais de periferia também, né... Pessoas que não têm tanta estrutura pra: “Ah, eu vou só estudar, vou investir nos estudos pra depois trabalhar.” Então é uma galera que já tá querendo trabalhar mesmo, então foi um processo bem tranquilo, bem simples.

[...]

M: Entendi. Aí você fez a prova, acabou passando, aí resolveu fazer?

AD-E: É.

M: E por que esse: “Não, vou fazer!”?

AD-E: Então, eu a princípio, sempre quis trabalhar então eu falei: “Bom, uma boa oportunidade”, é uma instituição que, assim que... Antes de eu entrar lá, eu ouvia falar muito bem. É muito antigo lá também, né? A Guardinha já é uma associação...

M: Uma associação que com esse nome e com essa estrutura é desde mil novecentos e sessenta e cinco, mas antes ela já vinha de uma outra instituição, que acabou mudando de nome e tudo...

AD-E: Ah, sim! Então, eu tinha um certo respeito, né? “Ah, eu vou ingressar nessa.” Aí eu cheguei muito empolgado lá.

M: E depois... Por que assim? Chegou empolgado, e aí?

AD-E: Ao desenvolver do curso, né? Fui conhecendo a instituição, mais a parte de coordenadores e direção, não foi tão recíproco assim. Eu imaginava mais estrutura da parte deles. Acho que também por conta de eu fazer parte da... Não sei se... Não era nada definido, né? Mas era uma espécie de comitê da classe, era o pessoal que puxava mais a sala...

M: Comitê? Como que era esse comitê, você lembra?

AD-E: Ah, não era nada assim definido. É como se fosse representante de sala. Tinha uma galera que ficava mais focada no... E a gente tinha um trabalho final que me fugiu o nome... Workshop! A gente fazia o Workshop final e desde o começo eles falavam do Workshop, né? Que a gente tinha que fazer, que era um trabalho muito importante, que era uma resposta de tudo que a gente aprendeu ali. Que a gente tinha aula de todos os seguimentos, né... Ao desenvolver desse projeto eu vi que a gente foi descobrindo certos... Como eu posso dizer?

Certos... Não sei uma palavra certa pra... Como posso dizer? Uma... Um certo impedimento da coordenação pra gente saber o que realmente estava acontecendo, porque ali envolvia muita... Envolvia dinheiro, envolvia os alunos se esforçando, a gente tinha que fazer produtos e arrecadar dinheiro pra fazer esse projeto. Desde o começo foi combinado que: “Óh, a gente vai declarar todos esses investimentos feitos, a gente vai detalhar tudo que vocês deram pra gente que a gente retornou de aluguel de material que a gente teve que comprar com o dinheiro de vocês e tal e tal.” E aí que eu e uma amiga minha, a gente foi investigando mais isso, foi querendo saber cada centavo que era mexido, a gente queria saber por que. O porquê disso, o porquê daquilo. E a gente sentiu que eles ficaram meio retraídos com isso. Como se a gente desconfiasse da instituição. E querendo ou não ninguém confia, né? Dinheiro a gente sabe que é um negócio... E eu sentia da coordenação que eles olhavam diferente, posso estar equivocado, né... Mas... A gente, cada vez que a gente fazia uma espécie de cantina, que a gente vendia umas coisas... Eu não lembro muito... Aí a gente, por exemplo, dava cem reais, mas: “Ah, mas gastou trinta e poucos com isso, trinta e poucos... Ah, e o restante, onde tá?” E a gente foi sentindo isso, porque as outras turmas também arrecadavam muito bem, eles falavam: “Nossa, a gente tá vendendo pra caramba!”, e não sei o quê... E aí eles vieram com um assunto: “Ah, a gente vai fazer uma confraternização no final do curso pra todo mundo. Fazer um negócio legal e tal, vamos pra uma chácara lá, das Andorinhas, tal...” Eu vi que não era a estrutura que eles prometeram. “Ah, a gente vai lá, o lugar vai ser legal.” Tipo, foi meio restrito, alugaram uma parte do local. A gente se divertiu e tudo, mas eu vi e falei: “Caramba, mas esse investimento tá muito falado e pouco apresentado”, né? Comecei a perguntar, e chegou uma época que ela reuniu todo mundo lá pra falar sobre o que eles iam gastar pra fazer esse Workshop, porque esse Workshop é num dia só, né? Num sábado. E aí o pessoal, todo mundo faz os seus estandes, as suas feirinhas lá, e põe o seu produto e começa a vender pra um público de fora, normalmente. Convida amigos e tudo. E é controlado esse público! A gente tinha convites, então sabia a quantidade que ia vir já, mais ou menos. Já tinha uma estimativa do que ia gastar, do que ia vender. Então digamos que a gente tinha metas, já sabia então... Era uma coisa pré-determinada, cada turma vai arrecadar tanto, no geral vai dar tanto. E eu não senti essa... Por parte da coordenação. Os alunos declarou tudo que iam fazer, planejou tudo que ia gastar, que iam investir, que iam disponibilizar pra Guardinha. Porque eles alegaram que iam usar esse dinheiro pra nossa formatura, né? Fazer uma formatura bacana e tal... Então a gente se empenhou o máximo pra ter um retorno, pra uma formatura bacana, pra uma estrutura legal, até pra confraternização, também, né... Depois de tanto trabalho... A gente pensava nisso... E nessa reunião que eles fizeram na quadra, lá, eu senti um pouco de... Assim... Omitindo informações. Ela veio e: “Óh, a gente arrecadou tanto.” Jogando no ar, sabe? Umass coisas... “Nós tivemos um problema aí, não sei se vai ter cadeira pra todo mundo na formatura... A formatura, a gente vai precisar de um dinheiro a mais porque faltou do Workshop”. E aí eu comecei a pensar, falei: “Poxa, mas tanto dinheiro arrecadado”, o Workshop foi um sucesso. Não teve ninguém que falou “Pô, a minha barraca não foi bem, não consegui”. Todo mundo no dia foi aquele êxtase, todo mundo meio dia já tava tudo acabando já... Eu falei: “Caramba, pra onde tá indo isso?”, né... Aí gerou uma certa desconfiança... E aí na hora ela falou: “Alguém tem alguma dúvida?” E eu, não sei se foi falha minha ou não, mas eu preferi não falar geral, pra não dar um... Não tinha muita... Tavam

todos os alunos lá. Eu falei, não vou levantar a mão e falar: “Ah, mas cadê o dinheiro?!”, não sei o quê... Dar um de chato aqui no meio de todo mundo. Daí eu chamei a coordenação de canto, eu e algumas pessoas... Não lembro de exato quem tava, mas também não importa muito que os outros fazem. E aí eu fui perguntar, e falei: “Óh... Eu vi que você falou que a chácara não vai ser como planejava, porque não teve tanto dinheiro, você vai investir mais na formatura. Legal da sua parte pensar mais na formatura, acho que é mais importante a colação de grau do que a festa em si. Mas por que? Você ficou de apresentar certas planilhas, certas declarações pra gente, a respeito desse investimento que vocês tão fazendo na formatura, do retorno que a gente deu pra vocês.” Aí ela até, no momento, ficou um pouco exaltada... E ela: “Não! Mas a gente vai fazer uma formatura, não vai cancelar nada!” Eu falei: “Não! Eu sei, tranquilo... Eu sei que vocês vão... Não tô acusando nada, só quero um pouco mais de justificativa da parte de vocês, porque desde o começo foi combinado isso, né? A gente faz e vocês retornam, e tudo isso muito claro, se precisar documentado até.” E aí ela não gostou muito da minha colocação, ela falou: “Não, eu acho que você está sendo meio equivocado. A gente vai apresentar, a gente vai passar sala por sala, a gente não fez isso geral, a gente prefere passar sala por sala e apresentar isso.” E aí eu achei estranho, se era uma reunião pra mostrar pra todos, né? E nisso a gente já tava na fase final do curso, já não tinha mais, já tinha feito todas as provas, questão de notas pra aprovação do curso, então já era uma coisa assim, só tava acertando a formatura, detalhezinhos pra... Ou seja, eles já tinha um resultado de quem passou, quem não passou. Porque tem um processo, né? Você não entra e arruma emprego de uma hora pra outra. Você tem que tirar notas nas matérias... E aí eu senti, assim, um pouco de... Não sei se é raiva dela, assim... Ela começou a me olhar diferente, e aí eu também já fiquei mais esperto, até comentei com uns amigos, falei: “Poxa... Acho que ela não gostou muito da forma com que eu abordei ela.” Mas... Ao meu ver, eu tava certo, eu precisa saber pra onde tava indo um dinheiro que a gente se matou tanto, pô! A gente fez... Nossa tem cada histórias pra conseguir fazer esse Workshop, cada correria que a gente fez. E... Bom, enfim, aí ela não apresentou esse... Digamos, esses dados que a gente precisava, do que foi investido e por quê. Eh... Não sei se eu já vou pular parte, eu já ia falar mais da parte final, do que resultou isso...

M: Fique à vontade.

AD-E: Então. Aí teve um dia agendado, digamos assim, teve a confraternização, tudo, foi beleza. Aí teve um dia, digamos, um dia final lá que saiu o resultado, né? A gente ficou um tempo em casa, acho que uns dois ou três dias. Daí eles chamaram e falou: “Olha, vai sair nos murais aqui, quem passou, quem não passou, a gente vai justificar o porquê nós não passou alguns. Quem passou a gente vai explicar como continua o processo.” Aí beleza, a gente chegou lá e tudo, cada um foi pra sua sala, aguardando, cada professor ficou com uma turma aguardando a coordenação. Nisso a coordenação veio... Eh... Não lembro quem veio, mas veio uma pessoa, chamou três, quatro alunos, eu e mais três, quatro alunos da sala... Aí eu achei estranho... Só a gente, né? E assim, nem me liguei aos fatos, de que alguma coisa poderia ter acontecido. Cheguei numa sala separada, todos um pouco de cada sala que foi chamado lá na sala. E aí veio a coordenação. “Ah, a gente tem um comunicado pra vocês”...

M: Coordenação? Quem da coordenação que foi?

AD-E: Se não me falha a memória era... [...] Era [Pedagoga] da coordenação? O nome da diretora, das coordenadoras?

M: Sim... Acho que ela era a pedagoga.

AD-E: Pedagoga, né? É acho que foi ela, sim... Que dela eu lembro bem, do restante eu não lembro. E tinha alguns educadores também, mas mais acompanhando, quem veio dar o comunicado foi ela. Ela fez aquele discurso formal e tal. Falou: “Eu tô aqui pra informar que vocês foram desclassificados do processo pra segunda fase”, né? Que a gente falava... E aí, assim, eu estranhei, na hora, né? Falei: “Poxa, mas como assim desclassificado?”, né... E ela falou: “Olha, cada um tem o seu motivo, a gente analisou bem antes de tomar essa decisão.” Aquele todo discurso, né... E aí na hora eu nem me manifestei. Ela marcou uma reunião com cada um. Ela falou: “Pessoalmente eu vou falar com cada um, explicar o porquê”... Tudo bem... Achei estranho, né? Assim... Ser desclassificado de um negócio que a gente estava, querendo ou não, não é querendo assim ser... Querendo se achar, mas a gente tava indo super bem no curso, não tive nenhum problema... Nenhum educador chegou e falou: “Oh, suas notas tão mal, você tá...”. Ou nenhum momento que falou: “Seu comportamento não tá adequado”. Porque lá tinha algumas regras, de vestimenta...

M: Aham, tinha? Como é que era isso daí? Você pode falar um pouco mais?

AD-E: Posso. Posso... A Guardinha tem algumas regras bem rígidas, digamos assim. Porque é uma forma de educar o jovem pro mercado de trabalho, então lá a gente se portava como se a gente estivesse no mercado de trabalho. No começo, foi orientado a gente usar algumas camisetas brancas, calça jeans, tênis e tal. Aquela coisa bem formal mesmo, de mercado de trabalho. Assim, eu, ao meu ver, em momento algum tive problema com isso, com uniforme, sempre fui com uniforme. A gente considerava um uniforme esse tipo de vestimenta. Então nunca chegaram em mim e falaram: “Olha seu desempenho não está bem e tal”. Então eu não tinha nenhuma dúvida enquanto passar pra próxima fase. Até porque no Workshop, o investimento que a gente fez assim, a sala num geral foi muito... Foi bem esforçado da nossa parte. Assim... Você sabe que tem sempre um aluno ou outro que não coopera, mas ninguém imaginava uma reprovação de alguém da sala. Era uma sala bem... Ao meu ver era uma sala bem postada, assim... Aí eu fiquei surpreso com a notícia, realmente não esperava, né? E aí, na época, no final do processo não tinham muitos educadores que podiam conversar e sentir, digamos, confiança da parte deles, que eles estavam sendo sinceros com a gente, né? Saíram alguns educadores... Acho que isso é parte de falha da estrutura da Guardinha também... Mas aí acho que já é um assunto muito mais... Enfim, acho que isso já é um assunto a parte, também a decisão de... [...] Eu acho que teve a [Educadora01] também que saiu, logo no começo. Mas acho que também, isso... Eu já não tenho tanta base pra falar sobre isso, né... Não sei se foi uma decisão mais de [Educadores] ou, com relação mais lá da instituição. Mas

a gente sentiu falha por essa parte por não ter reposição. Você saiu com a matemática, não teve reposição de professor, até o final do curso, a gente ficou sem a matéria, né... Então isso também eu já senti uma falha na estrutura da Guardinha, que deveria já ter alguma... Um certo retorno. E aí veio alguns educadores, é, conversar... Tentar apaziguar a situação. Eu tava bem tranquilo, não fiquei nervoso ou exaltado em momento algum. Eles vieram perguntar se tava tudo bem e tal e nem questionei, nem perguntei o porque da decisão, que também não era uma decisão deles, ao meu ver. Acho que o educador, eu digo, o que ele pode durante as reuniões, que acredito que vocês tenham, eles poderiam argumentar e falar: “Ah, mas fulano de tal não esta indo bem, a gente ta pensando em tirar ele.” “Ah, mas por quê?” Mas isso eu não esperava também deles, são pessoas que eu não... Realmente, eu via que era manipulado pela coordenação, pessoas que assim, antes da decisão conversava, inclusive tem uma educadora que conversava comigo: “Nossa! Vocês foram muito bem.” No dia ela me elogiou, antes da gente ver esse resultado. Depois ela, acabou assim, teve um processo, resultado final, aí ela veio e simplesmente me deu “tchau”, não quis esse assunto, eu também não quis entrar, porque eu não sentia confiança da parte dela. Não via que ela podia... Eu via mais uma pessoa manipulada pela coordenação do que uma pessoa que pudesse...

M: Já que você tocou um pouco nesse assunto dos educadores e dos coordenadores. Assim, na sua avaliação, como que era a sua relação, ou a relação da sua turma, dos seus colegas ali, com os educadores? Eles eram acessíveis? Não eram? Conseguiram conversar? Como que era essa dinâmica de relação entre vocês?

AD-E: Bom, eu... Pelos educadores que eu conheci lá, alguns eu senti bastante confiança de conversar, tanto no mercado de trabalho, área educacional. Acho que eles passavam muitas coisas boas pra gente. Inclusive a [Educadora01] eu conheci pouco, mas tive oportunidade, no começo, de conversar com ela, assim, era uma pessoa assim que também dava bons conselhos a respeito de educação. [Educador01] também a gente sempre abordava, alguns assuntos, [Educador01] sempre orientava o melhor caminho: “Pô, tem que estudar, tem que fazer isso, fazer aquilo.” Assim, com os educadores eu não tenho nenhuma mágoa, digamos assim. Eu só não senti muita... Não me senti muito bem com questão a essa educadora... Se não me engano... Não sei se era Heloísa... Eu não lembro o nome. Era uma pessoa, assim, que ela era nova na Guardinha. A gente começou e ela também começou a dar aula junto com a nossa turma, era a primeira turma dela.

[...]

AD-E: [Educadora02]! [...] E assim, eu tinha uma relação tranquila com ela. Nunca quis abordar assunto de fora da Guardinha com ela porque não me interessava mesmo, não era uma pessoa pra esse tipo de assunto. Assim, o que eu não gostei da parte dela é que ela mudou as reações dela depois desse resultado final. Eu não sei se ela esperava a gente questionar ela. Porque ela sempre apoiou a turma, sempre quis... Torcia pela gente, como ela falava: “Eu torço por vocês.” E aí, depois ver alguns alunos... Se eu não me engano a minha sala foram quatro ou cinco, um número pra mim, muito grande de pessoas reprovadas, né? Uma sala que

tinha acho que vinte e cinco, trinta alunos, ter essa quantidade. E aí ela não se abriu a conversar depois desse resultado, daí eu também não quis e ela assim, fugia nos olhares, também... Na hora que teve a reprovação, eu olhei pra ela de instantâneo. A [Pedagoga] eu já não me dava bem com ela. Eu não tinha uma relação legal com ela, porque eu questionava muito ela, e ela não gostava dos meus questionamentos. Sempre que eu ia perguntar: “Ah, [Pedagoga], como que tá indo certa coisa da formatura?” “Ah! Calma que a gente vai lá na sala. A gente vai falar. Fica tranquilo.” Assim, sabe? Assim, sempre prolongando uma justificativa. E eu via até que ela se irritava com esses questionamentos. Era uma espécie, tipo... Não sei se ela achava que eu desconfiava dela, da pessoa dela, mas não era nada pessoal... Era uma coisa assim, eu via ela como uma... Na parte de formatura, eu via ela como a pessoa principal na organização, não sei se era, talvez não. Mas era nela que eu recorria aos questionamentos e ela a todo momento fugindo e não gostando dos questionamentos. E ela quando deu a notícia também, não fui até ela, porque eu tava calmo, mas ao mesmo tempo eu tava irritado com a situação e acho que se eu fosse eu poderia falar coisas que realmente poderiam ofendê-la. Então preferi não conversar.

M: Bom, já que você tá falando um pouquinho da... Além da [Pedagoga] assim, como que era o relacionamento com os outros coordenadores? Com o pessoal lá da coordenação? É que tinha a coordenadora pedagógica, tinha a coordenadora do programa. Tinha bastante gente ali que eventualmente estava ali com você, não tinha? Como que era isso?

AD-E: Cara, eu te confesso que eu não lembro assim de ter contato com a coordenação. Tinha uma parte mais assim, de documentação, se eu não me engano, que eram outras pessoas. Mas eu não tive contato direto. Tanto que essa conversa que eles iam explicar pra cada um do porquê da reprovação, chamaram até os pais, não foi com outras pessoas, foi com a [Pedagoga] mesmo. Então eu te confesso que contato com os outros eu não...

M: Foi mais com a [Pedagoga] que teve isso. Ahn, interessante. Ó... Pelo meu roteiro aqui, meu, já tá supimpa. A não ser que você queira falar mais alguma coisa de algum outro ponto aqui, que eventualmente você lembra com mais clareza.

AD-E: Cara, eu gostaria de lembrar mais a conversa particular com ela.

M: Então pode falar.

AD-E: Confesso que não me recordo de muito... Geral, assim... Que eu me lembre a gente foi direto com ela, né? E... Ah! Um detalhe, pode ser banal, mas uma coisa que me irritava também, era questão de horário. A Guardinha sempre pegou muito no pé com horário. Confesso que os alunos tem que ser educados assim porque o mercado de trabalho realmente, algumas empresas, principalmente, é muito rígido com isso. Eles não faziam isso com a gente... Era um retorno... Isso que me irritava, porque era uma coisa que você cobra, mas não faz? Teria que ser o exemplo, a instituição tem que ser o exemplo. Então, às vezes, aulas demoravam pra começar, que eu não sei se eram reuniões, alguma coisa que tava tendo.

Reuniões particular com ela... Porque no final, como o projeto tava terminado eles pegavam os representantes, a gente sempre ia separado, conversava com a [Pedagoga], com algumas outras pessoas que eu não lembro agora. Pra acertar mesmo como é que ia ser o Workshop. E nunca respeitava esses horários, a gente ficava, às vezes, até mais tarde, por opção mesmo. Acabava a aula, a gente ia lá e tinha que ficar esperando. Isso era um pouco chato. No último dia que eu fui ter essa conversa, eu lembro perfeitamente, ela marcou nove horas e foi me atender nove e quarenta. Isso eu achei extremamente ridículo da parte dela, porque... Tudo bem, já não fazia mais parte da instituição, tava lá pra até assinar os papéis, uma papelada que eu tinha que assinar porque eu tava me desligando. Mas acho que independente se você tá ou não, se você vai cooperar ou não com a instituição. Porque querendo ou não Guardinha ganha com aluno, né? Trabalhando, ingressando no mercado de trabalho. Eu não sei exatamente como que é o financiamento com as empresas. Mas pra eles é importante o aluno passar. Obviamente tem que dar certo. Acho que só porque não deu certo, só porque eu não tava, não tinha porque desse desleixo. Acho que foi desleixo da parte dela, não se esforçou em me atender. E... Pode falar um pouco mais da entrevista?

M: Fica à vontade.

AD-E: Então, na entrevista ela veio, primeiro ela abordou algumas partes que ela considerava...

M: Só... Nessa entrevista, quem que tava na sala?

AD-E: Tava eu, meu pai e a [Pedagoga]. Só a [Pedagoga]. Em momento algum outra pessoa me atendeu, só ela mesmo da instituição. Aí ela começou, primeiro ela falou de alguns pontos, digamos, pra ela assim críticos que eu reprovei. Eles tinham o acompanhamento escolar também, né? Da escola regular. Eles pediam boletim, para acompanhar como que o aluno tava desempenhando, porque eles alegavam que se o aluno não ia bem na escola, não poderia continuar porque a Guardinha tava atrapalhando, alguma coisa do tipo. Ela pegou alguns boletins meus, viu algumas notas vermelhas e começou a abordar sobre isso: “Ó, seu desempenho escolar não tá bem, e não sei o que.” E por fim ela falou que eu fui reprovado por conta do desempenho escolar, da escola regular. Aí eu ouvi tudo que ela falou, fui digerindo, digamos assim... Aí eu falei: “Não, tudo bem, meu desempenho escolar não foi dos melhores. Mas eu acho que isso não influenciou em momento algum meu desempenho na Guardinha. E também a Guardinha não influenciou no meu desempenho escolar. Não foi tão bom assim, mas com a escola eu não tenho nenhum problema.” Porque o [Escola], querendo ou não, por mais que seja noturno, se o aluno estava indo mal, eles tinham um acompanhamento. A direção chegava, a diretora lá é muito firme, ela chegava e abordava até com o pai, se eu fosse menor de idade, coisa que a Guardinha fez comigo. Em momento algum o [Escola] falou da minha nota. Se o meu pai não frequentava reuniões, por ser noturno, mas eles dão um... Não vieram falar: “Olha, seu filho tá mal, você precisa melhorar senão você vai...” Enfim, tinham notas vermelhas por um descuido meu mesmo. Então em momento algum eu pensei nessa hipótese, né? Que eu fui reprovado na Guardinha por conta do... Eu achava que era mais

alguma coisa relacionada a minha relação com a coordenação, desses questionamentos. Eu até imaginei que ela poderia alegar algum... Como eu posso falar? Algum... Fala alguma coisa que não é devida... É... Pra ela... Invasão da... Como se eu ofendesse ela, a pessoa dela, não sei. Eu até imaginei que seria isso, em algum momento eu devo ter falado alguma coisa que não era permitido. As minhas atitudes de chegar direto nela, porque...

M: Mas ainda assim a coordenação ou algum educador em nenhum momento chegou pra você, pra falar sobre isso com você?

AD-E: Não! Justamente isso que foi o ponto. Eu não senti em nenhum momento que eu fiz errado porque ninguém me abordou e falou: “Oh, AD-E.”... Mesmo que fosse um educador, acho que seria legal que um educador chegasse porque eu acredito que eles tavam cientes do que tava acontecendo em relação ao Workshop. Apesar deles darem só aula. Precisa acompanhar como que era o processo do Workshop. E acho que se eu tivesse realmente incomodando, acho que seria bom da parte deles falar: “Olha, [AD-E], tudo bem, eu entendo que você quer, mas não é assim que funciona, eles vão na sala.” Em nenhum momento chegaram e fizeram isso, por isso que eu fui diretamente com ela, não sentia confiança de falar com nenhum educador no momento porque eu via que eles eram subordinados dela. As atitudes que eles tomavam era em função ao que a [Pedagoga] mandava. Então eu falei: “Eu vou direto na pessoa que manda, então.” Conversar pra saber como é que tá... E ela em momento algum ela abordou isso. Falou da escola que a decisão foi isso, deu vários conselhos, falou todo aquele circo, né? Pro meu pai, que eu tenho que focar na escola que “seu filho tem que estudar.” Aí eu lembro que a primeira crítica, digamos, que eu fiz foi a essa forma de decisão. Eu realmente não entendo porquê dessa decisão, porque acho que tudo bem, não tava tão bem na escola, mas não chega a ponto de a Guardinha ter influenciado isso. Porque apesar de eu ter me esforçado bem no Workshop e tudo, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Mas ela: “Não, mas você tem...”, nem lembro quantas notas que eu tinha... “Mas você tem tantas notas vermelhas, se você continuar no trabalho você pode piorar mais ainda, porque dependendo da empresa você pode ter um trabalho mais puxado, não sei o que, apesar de ser administrativo você pode...” E ela: “Pensando no seu futuro a gente prefere que vocês estudem.” Eu falei: “Oh, se eu vim aqui é porque eu quero trabalhar, já to ciente que eu vou ter que trabalhar e estudar, não vou parar de estudar pra trabalhar.” Até porque nem pode, se você para de estudar você é desligado do programa, tem regras, né? Acho que não é nem a Guardinha que define isso, já é um conceito mais geral.

M: É um conceito do “Jovem Aprendiz”.

AD-E: É do “Jovem Aprendiz”. Então eu falei: “Em momento algum, eu tenho estrutura o suficiente pra definir o que é estudar, o que é trabalhar.” Quase que eu virei pra ela e falei: “Eu não preciso dos seus conselhos, eu sei muito bem o que...” Enfim, eu questionei a forma das minhas abordagens e falei: “Não sei se em algum momento...” Aí ela não concordou, ela falou: “Olha, você não foi errado.” Mas ela também não defendeu essas atitudes. Ela falou: “Você sabe que a instituição é muito séria, a instituição tem um nome a se guardar, a

coordenação leva muito a sério esse projeto de vocês. Em momento algum a gente infringiu com as regras que tem o Workshop de apresentar pro aluno.” Eu falei: “Não, tudo bem! Se vocês infringiram com as regras, eu não sei. Eu só não senti, como aluno, vem de um aluno que teve um... Um retorno de vocês, eu não senti isso. E vocês não apresentaram. Eu saí da instituição.” E aí ela veio: “Não, mas você saiu e depois a gente apresentou, a gente foi sala por sala, mas você já não tava”. E eu falei: “Mas tá errado isso, independente se eu não tô na instituição mais.” Porque eles fizeram o comunicado mas ainda tiveram algumas reuniões depois pra acertar a formatura. Eu falei: “Independente se eu não ia mais participar da formatura, eu queria saber o que foi feito.” Acho que deveriam dar essa decisão. Não sei a forma como que eles planejam, mas eu queria participar por conta de saber, você se sente bem de saber que o seu esforço vai ter um bom retorno, e eu achei muito estranho tirar a gente bem nessa reta final de que iam realmente comprar as coisas, alugar as coisas pra formatura. E ela falou: “Não, mas você tem que respeitar as regras, é assim que é definido, se o aluno não vai participar da formatura...” Digamos assim, ela não falou nessas palavras, mas o aluno não opta na formatura. E eu não concordei, eu falei: “Eu não concordo! Uma vez que o aluno investiu na formatura, ele tem que acompanhar como vai ser essa formatura.” E ela falou: “Você não tá entendendo.” Ela até... A gente ficou meio que, meu pai no meio dessa situação, ficou meio chata a situação. “Não, mas você não tá entendendo, você não pode participar de um processo que você não pertence mais.” Eu falei: “Então foi perdido todo esse esforço, porque a gente fez todo o Workshop e aí eu não passei, então, a meu ver, deveria definir antes: ‘Fulano passou? Não passou, não vai nem participar do Workshop.’” Só que não tem como, porque é desde o começo esse Workshop, desde as primeiras aulas já vem a base, cada educador joga na sua área, ensina a calcular, o outro ensina a fazer os projetos no computador, cada um tem uma função. Então a gente trabalha em função daquilo. Ao meu ver tinha que ter uma, tinha que participar até o final. “Tudo bem, eu não vou participar da formatura, beleza, eu fui reprovado, mas pelo menos eu tô tranquilo que o dinheiro investido tá bem usado.” Ela falou: “Bom, isso são regras, a gente não tem o que discutir.” Eu falei: “Não, tudo bem. Vocês definem quem tá preparado pro mercado de trabalho? É isso, tudo bem. Eu tô tranquilo que quanto a mercado de trabalho eu aprendi aqui algumas coisas, mas a minha base mesmo não veio daqui, então eu não vou ter problemas de arrumar emprego por conta de não ter conseguido pela Guardinha.” Aí ela também não gostou dessa afirmação, que ela falou: “Você tem que ver a Guardinha como uma base, se você veio aqui, você tinha que levar isso como base.” Eu falei: “Não, desde o começo eu levava a Guardinha como, poxa, eu quero trabalhar pela Guardinha porque eu vejo que tem uma estrutura. A gente vai vir uma vez por semana, vai aprender como se portar.” Além de ter aprendido na primeira fase. Eu considerava importante desde o começo, e ela teve um momento que eu senti que ela não... Ela meio que sentiu que eu tava mais preocupado com o dinheiro do Workshop do que com o ensino da Guardinha. E não era! Eu fiquei preocupado porque foi investido, mas eu tava mais preocupado com a organização da instituição, porque, poxa, são tantas pessoas ali na mão deles. Querendo ou não eles são responsáveis por esse começo do mercado de trabalho. E eu não... Realmente eu não senti uma estrutura que eu esperava. De um modo geral eu senti assim, muito limitado da parte deles. “É assim que funciona e assim que vai ser.” Acho que nos dias de hoje, isso pra mim não existe.

M: Então em termos assim, a Guardinha te proporcionar um diferencial para um emprego, você acha que ela te proporcionou isso?

AD-E: Diferencial eu não vejo.

M: Eventualmente teve uma ajuda?

AD-E: Sim, ajuda que eu vejo veio por parte dos educadores, com os ensinamentos. Eu cheguei até a comentar depois com alguns amigos... Eu acho que a Guardinha deveria ser um exemplo de empresa pra gente chegar na empresa e ter um conceito como é uma empresa de verdade. Só que eu não via como exemplo, eu não via uma estrutura assim. Porque a Guardinha eu via como uma empresa. Eu to ali explorando aquela empresa pra quando eu for pra uma empresa de verdade eu aplicar o que eu explorei ali. Então eu vi muito erro quando eu explorava a empresa. Então eu não levei como base, o que eu levava como base eram os ensinamentos que eu tinha dos educadores, porque por parte da coordenação eu não via estrutura o suficiente de uma empresa.

M: Bacana, viu, [AD-E]? Bastante informação. Bom, assim, pra mim em termos de conteúdo, tá assim, ótimo. Não sei se você quer colocar mais alguma coisa.

AD-E: Não... Acho que não tem o que. Se você tiver mais alguma pergunta específica.

M: Não, por hora acho que é isso aqui mesmo. Aí tinha um trecho da Fase II, só que como você não foi pra Fase II, e tudo mais. Só uma pergunta, como que foi essa reprovação na sua casa?

AD-E: Então, como que eu sempre comento tudo com os meus pais, de tudo que eu fazia lá, eu cheguei, assim, fui mencionar que eu fui reprovado e eles ficaram surpresos. Porque um confia no outro, então sabia que tudo que eu falava era verdade. Ela falou: “Nossa, tudo que você fez, eu via você...” Inclusive o Workshop a gente fez em casa, por minha mãe ter alguns equipamentos industriais, a gente fez o suco aqui. Então minha mãe viu com os próprios olhos o esforço que a gente teve de comprar fruta, trazer, fazer tudo aquilo, levar. Meu pai no dia ajudou muito com o carro, levando as coisas. Então ela não esperava, em momento algum, ela não esperava. Aí quando eu comuniquei pra ela, ela falou: “Bom, eles vão ter um porquê disso.” Porque eles não viam um motivo de eu ter sido reprovado. Eu não via. Não sei se eu estava muito nervoso. Eu ficava, até chegar esse dia, eu ficava pensando: “Mas, poxa! O quê que eu fiz?” E aí os meus pais foram bem tranquilos... Aconselharam, acalmaram, que eu fiquei muito nervoso. Quando eu cheguei em casa, aí eu desabafei que eu tava muito nervoso, contei tudo pra eles. Revoltado com a situação. Eles foram, digamos, numa aceitação também. Em momento algum eles me repudiaram: “Não, faltou você fazer isso. Faltou você fazer aquilo.” E depois quando teve essa conversa, comentou da escola e tal, meu pai com o boletim, ele já tinha visto, ele já tinha conversado essa situação do boletim, de algumas notas,

que ele viu vermelha, também. Ele já tinha falado. Que ele acompanhava também, não ia na reunião mas ele pedia. Com essa coisa de boletim on-line eu puxava da internet e ele via. Então isso já era uma coisa que ele já tinha conversado. Na hora do papo ficar formal, na hora da reunião, ele falou: “Não, vou conversar com ele, questão da escola e tal.” Mas era uma coisa que já tava acertada, então com a família eu não tive problemas. Eles ficaram do meu lado, digamos assim.

M: Bom, [AD-E], no mais é isso. Eu acho que você trouxe muita coisa legal aí, mesmo... Aí, não sei... Faça aí a última pergunta, se você quiser colocar mais alguma, você fica à vontade, se não, a gente pode encerrar por aqui mesmo...

AD-E: Não, cara... Eu acho que... Tudo que tinha pra falar foi... (Risos) Foi até bom, que você dá uma aliviada...

M: Tá, joia, [AD-E]! Valeu!

**ANEXO D – Trechos das entrevistas dos ex-educadores**  
**(Alguns trechos das entrevistas foram omitidos, portanto, não estão na íntegra)**

ENTREVISTA EDUCADOR A – Realizada em 15 de Outubro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Educador A (ED-A)

[...]

M: E como você ficou conhecendo da Guardinha?

[...]

ED-A: Recebi um convite para poder trabalhar lá.

M: Aí, por que você resolveu atuar, assim?

ED-A: Sempre fui apaixonado por trabalho com jovens. Eu gosto muito desse trabalho de liderança social e juvenil. Acho que o jovem, enquanto protagonista, ele consegue fazer transformação em qualquer âmbito da sociedade, e ele tem o potencial para poder aplicar, né? O jovem, ele muitas vezes acaba depredando, acaba indo pro mundo das drogas e tudo mais pela ociosidade. Então se você trazer ele pra uma perspectiva de “Olha, você é o agente, né... Você que desenvolve a sociedade e tudo mais”. Então eu acredito muito nessa perspectiva do protagonismo juvenil. Tem até um autor, o professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que escreveu um livro chamado “A Pedagogia da Presença”, e que fala realmente desses espaços de desenvolvimento desse jovem. E eu sempre fui fã, desde daquela época lá de dois mil, que hoje faz quatorze... Treze pra quatorze anos... Tô ficando velho... (Risos) Sempre tive essa aproximação de trabalhar com o jovem, por isso que eu optei por trabalhar lá.

M: Legal! Com relação ao programa do jovem aprendiz lá da Guardinha, o programa era dividido em duas fases, certo? Você podia falar um pouquinho da fase I?

ED-A: Eu só atuei na fase I apenas.

M: Tá certo, a fase II...

ED-A: Na fase II eu acabei não atuando. Eu dei algumas palestras pro pessoal da fase II, mas quando eles iam pro mercado de trabalho era uma outra equipe que cuidava deles.

M: Então você trabalhou isoladamente com a fase II.

ED-A: Com a fase I, isso.

M: Com relação ao processo seletivo. O quê que você lembra de como era feito esse processo seletivo?

ED-A: Eles tinham uma taxa lá de cinco reais que eles cobravam dos adolescentes para fazer uma inscrição... Aí eles faziam uma provinha, uma entrevista com a assistente social e com a pedagoga e aí entravam na entidade.

M: Pode falar mais como que era essa prova? Você lembra mais ou menos?

ED-A: Eram conhecimentos gerais, se não em engano... Português, matemática, umas coisas bem simples. Mais para poder trazer, verificar o nível de conhecimento desse adolescente para poder participar do programa. E até uma forma também para você dividir por nível de interesse. Porque após essa prova, a entrevista com a assistente social, mesmo que o aluno tivesse ido ruim na prova escrita, a assistente social conseguia dar uma chance, se visse realmente que era uma situação de necessidade e tal. Alguns casos específicos a gente sabe, eu lembro que foram assim. Eu tive dois ou três alunos que eu lembro que eles não tinham ido bem na prova, mas eles necessitavam do curso.

M: Certo. E aí, como que foi a sua atuação nesse curso de preparação?

ED-A: Eu fui educador em duas disciplinas lá. Uma foi “Comunicação e Expressão”, que foi a primeira disciplina que eu ministrei aula. Depois, por eu ter técnico em administração, eu fui convidado para ministrar a disciplina de “Práticas Administrativas”, que era praticamente a carga maior de todos os alunos lá. Eram quatro aulas semanais, era uma coisa bem puxada. Eu tava constantemente com os alunos. Então essas duas disciplinas que eu acabei ministrando. E às sextas-feiras tinha uma oficina lá que eu desenvolvi essa oficina de protagonismo juvenil, como eu tava te explicando. Que a gente fazia um curso para preparar esses jovens para eles desenvolverem ações sociais. Toda sexta-feira a gente tinha essa oficina.

M: Bom, você aí, já traz uma atividade diferenciada. Que outros tipos de atividades...

ED-A: Eles tinham de segunda a quinta-feira as aulas, então tinha a grade, né... Comunicação, matemática, blá blá blá... E sexta-feira eles podiam optar por uma atividade diferenciada, então eles podiam fazer artesanato, circo, música. Nem lembro se tinha música, acho que música não tinha não, mas tinha esportes... E a minha que era de protagonismo juvenil.

M: Certo, isso em termos de atividades semanais, mas isoladamente, tinha uma época que teve o “Workshop”, não sei se sua época já...

(Risos)

[...]

ED-A: A primeira edição do “Workshop Empresarial”, eu, quando eu assumi as aulas de práticas administrativas, falei ainda pra [Coordenadora], que era a coordenadora na época... Até é engraçado você me perguntar isso... (Risos) Acho que a gente podia fazer uma atividade

que eles montassem uma empresa, e que eles vivenciassem esse trabalho da empresa. Então, dividia o grupo de alunos em cinco, cada aluno era diretor de uma área. Então tinha comunicação, venda... E ali eles tinham que desenvolver o produto, captar e tudo mais e daquele produto eles criavam uma empresa e aplicavam um dia, em que chamavam pais, comunidade [...].

[...]

M: E nessa riqueza de atividades e tudo mais, como era a relação com os adolescentes? Você como educador?

ED-A: Nossa, eu gostava demais! Até hoje eu sinto falta dessa época. Os adolescentes lá, eles, por ter uma dificuldade financeira, eles eram muito carentes. Só que carentes não na situação, até num falo que era essa questão financeira, era mais uma carência de atenção, de aprendizado, que até própria escola formal, às vezes, não proporciona. E lá eu era considerado um professor até muito bravo... Porque eu cobrava! Não tinha aquela coisa, “Olha... Ah, então”... Então sentava, “vamos montar aqui a aula, essa é a proposta da atividade, vocês topam?” Topam! “Vamos fazer esse acordo? Amém!” Tanto que eu tinha um contrato social com eles. Primeiro dia de aula a gente montava as regrinhas da sala. Quem desrespeitava aquelas regras perdia ponto. “Ah, tem os materiais, ó essa, essa, essa, o trabalho que vai valer nota. Vai ou não vai o problema é seu... Vai, vamos buscar.” Então eu trazia eles pra essa perspectiva de responsabilização. Porque quando eles vão pra empresa, é praticamente isso que eles vão ser cobrados. Então não tinha que passar a mão. “Ah é aluno, tal, tal, tal. Aqui é empresa, aqui é, como vocês estão se preparando pra isso.” Então era um relacionamento... Até hoje eu tenho alunos que me mandam... Tanto que hoje era meia noite e meia, um aluno da Guardinha dessa época que eu dei aula lá, me mandou uma mensagem: “Feliz dia do professor, tal, tal, tal...”

M: Ah que legal, isso é legal pra caramba.

ED-A: Tenho muita saudade. Gostava muito!

M: E com relação a equipe gestora. Como era esse relacionamento de trabalho, no caso?

ED-A: Com os pares, que eram os outros educadores, a coordenação pedagógica, era muito tranquilo. Havia um distanciamento muito grande da coordenação. Mas quando se tratava da parte pedagógica nossa ali, havia uma certa proximidade. A coordenação da entidade era um pouco distante. Isso eu não sei como é que foi no passar do tempo, mas era uma coisa que a gente cobrava bastante. Porque pediu para comprar esse caderno, para nós tinha o entendimento da importância desse caderno, mas quando chegava na coordenação, não. Então isso durante algum tempo foi um estigma muito forte lá. Parece que nos últimos tempos, a [Estagiária] assumindo a coordenação lá. Porque a [Estagiária] foi estagiária comigo, lá. E eu entrei como estagiário de letras e ela entrou como estagiária de pedagogia na época. Quando

ela assumiu a coordenação parece que ela conseguiu levar mais essa perspectiva dessa visão pedagógica, mas eu não sei hoje dizer como tá. Na minha época tinha esse distanciamento.

M: Um detalhe bastante, que sempre me chamou muita atenção, assim, com relação a uma cobrança em cima dos adolescentes com relação a cabelo, brincos...

ED-A: Isso eu achei que tivesse quebrado. Porque nós tínhamos lá um instrutor, o nome dele era [Instrutor]. Eu acho que você já deve ter ouvido falar do [Instrutor], porque o [Instrutor] é uma lenda naquela guarda. Quando a Guardinha foi criada pelo Sr. Ruy Rodrigues, o [Instrutor] foi um dos primeiros “Guardinhas”. Tanto que você, lá na entidade, tem uma estátua lá, que a gente brincava que era o [Instrutor] aquilo lá. Ele tinha, como ele tinha vivenciado essa perspectiva mais militar. Porque quando a entidade começou era ainda aquela questão de patrulhamento de rua, estacionar carro. Então eles cobravam, tinha farda, essa coisas. Com o tempo isso foi se quebrando. Logicamente que existe um comportamento empresarial que as organizações infelizmente pedem e isso na época a gente apresentava, mas não para quebrar a característica individual, a identidade daquele adolescente. Então era uma discussão muito grande ali dentro da parte pedagógica. “Ah tem que vir com o cabelo assim...” “Ah, olha, se esse adolescente for numa empresa assim, pode ser que não, mas uma empresa assim ele já teria uma certa liberdade. Por quê que a gente não apresenta?” Agora o uniforme era cobrado. Isso eu até me ponho a favor, porque eu era uma pessoa que cobrava o uniforme. Você vai trabalhar numa empresa, a empresa vai te dar uma camiseta e vai falar: “olha, você tem que vir trabalhar.” Então não tem desculpa pra você não vir. É uma posição que a empresa solicitou, então essa questão do uniforme colocava bastante. Mas a questão de maquiagem essas coisas... Tinha a aula de segurança no trabalho que eles falavam bastante sobre brinco, pulseira, tal, tal, tal... Mas era só, também, não tinha muito.

M: Entendi, bacana. E você chegou a acompanhar os processos de avaliação? Como era o processo de avaliação no caso dos adolescentes, para esse encaminhamento para essas empresas, para começar a trabalhar?

ED-A: Então, tinham as notas, que eles tinham em cada matéria, cada aula que eles tinham. E aí todo final de curso a gente tinha um conselho que a gente sentava e discutia aluno por aluno. Tanto que alguns alunos a gente mandava como se fosse pra uma repescagem, né... “Olha, esse cara não alcançou as notas, mas se a gente der alguns trabalhos pode ser que ele alcance.” E nesse conselho a gente avaliava o interesse principalmente. Eu acho que o que mais contava na Guardinha, que eu gostava disso, era a questão do interesse do aluno. Se o aluno fosse interessado, se ele fosse uma pessoa bem aplicada... Mas ele conseguia passar sim! Não tinha dificuldade, não. Agora se ele era... Teve casos de alunos lá que a gente reteu mesmo! Por falta de maturidade, não tava preparado para enfrentar empresa.

M: Entendi... E você chegou a acompanhar algum encaminhamento, propriamente dito, desses alunos pra empresa.

ED-A: Eu tive... Eu tive situações que foram muito ruins e situações que foram muito boas. Tive a situação de um jovem que o nome dele era [Guardinha01]. Ele foi pra Brasiliense na época. Hoje eu encontrei o jovem e ele tá super bem, trabalhando na área de logística e tal. Eles eram encaminhados pra empresa e dentro da empresa a assistente social fechava lá com as chefias quais seriam as atividades dele. Ponto. Né... Por quê que eu falo que tivemos experiências boas lá, na época? Porque o [Guardinha01] foi um jovem que deu certo! Agora eu tive jovem também que foi e, o caso da Câmara Municipal mesmo, que pegava jovem, era pra ficar tirando xerox... Né... Para ficar pegando cafezinho para vereador. Então, essas coisas eu já era contra. Tanto que eu tive jovens que fechavam com média super alta, fechou com nota dez, e aí foi encaminhado pra Câmara e largou o programa. “Pô, eu tirei dez e trabalho para vir aqui servir café?”, né? Entendeu? Então eu tive casos de jovens que foram ruins e da [Guardinha02] que foi uma jovem com potencial muito grande que foi encaminhada pra Câmara, aí desistiu... Então tinha esses dois casos.

M: Interessante... Complicado isso aí... Mas em termos de processo, digamos assim. Porque os estudantes eles eram avaliados...

ED-A: Aí eles tinham as notas, e aí eles eram classificados por essas notas.

M: Ah, era um ranqueamento?

ED-A: Exato! Era um ranqueamento. Então as notas mais altas eram encaminhados primeiro.

M: Certo... Aí, no caso... Pro adolescente no caso, ele era... A Guardinha escolhia o adolescente pra empresa ou a empresa intervia? Como era isso?

ED-A: Olha, o processo em si era o ranking e envia. Pra poder se aproximar e não perder a empresa, porque aí eu falo que a entidade tem que ter um jogo de cintura muito grande nessa hora. A empresa fala assim: “olha, eu quero selecionar”. Então a entidade fala “olha, eu não vou poder fazer essa seleção”. Se a entidade não faz seleção, a empresa não contrata o jovem. Então você imagina que sinuca de bico que fica, né? Se eu não der essa possibilidade... Então que a entidade fazia... Pegava o ranqueamento, por exemplo, dos quatro alunos que tinham tirado dez. Como eles são os quatro primeiros, dava a oportunidade da empresa selecionar entre esses quatro primeiros. Então não era nem uma questão injusta, porque eles pegavam pelo ranqueamento, só que davam também a oportunidade dessa empresa fazer essa seleção.

M: Entendi.

ED-A: Porque senão não tinha como. Tinham os Patrulheiros lá, que já engolia as contratações da Guardinha. A gente tinha uma preocupação muito grande de mandar. Eu lembro que quando eu entrei lá foi logo na aplicação da lei dez mil e noventa e sete, aí começou a haver aquela cobrança do Ministério do Trabalho, falando “Olha, tem que seguir! Tem que seguir! Tem que seguir!”. E aí a Guardinha quase foi a falência nessa época.

M: Bom, ED-A, pelo meu roteiro aqui já tá muito bom, a não ser que você queira aprofundar algum ponto que você ache pertinente.

ED-A: Olha, eu acredito que seja isso. Foi uma fase muito boa da minha vida. Vou falar pra você que eu gostava muito de trabalhar lá. A gente fala né? Ganhava pouco, pouco, pouco, mas era uma coisa que eu me divertia, me dava muito bem com as pessoas, então era um trabalho bem interessante.

M: Então acho que no mais é isso daqui mesmo, ED-A, já tenho bastante material interessante.

ED-A: Precisando, você tem os contatos aí viu, Márcio?

ENTREVISTA EDUCADOR B – Realizada em 20 de Setembro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Educador B (ED-B)

[...]

M: Certo. Aí, sendo um pouco mais incisivo agora com relação à Guardinha. Você atuou como professor, como educador lá, no programa de jovem aprendiz. Conta um pouquinho, assim... Como você conheceu a Guardinha?

ED-B: Como professor de matemática... Isso... Bom, conheci por anúncio no jornal: “Precisa de professor de matemática.” Fui lá, enviei meu currículo, fui contratado... Eles já estavam pra começar o semestre, e estavam sem professor... Eu acho que o antigo professor tinha saído fora... E aí me apresentaram que o objetivo do curso era as crianças saberem uma noção básica de matemática: dividir, multiplicar, um pouco de porcentagem, proporção, porque muitos alunos chegavam para o mercado de trabalho sem ter essa noção, né... E além de passar a imagem de incompetente era meio que tido... Era meio constrangedor pro aluno, sabe... De não saber mexer nisso... Às vezes vai pra uma área de contabilidade, uma financeira que mexe com número e ele não sabe nada, né...

[...]

M: E por que você resolveu quando você foi chamado?

ED-B: Ah, eu sempre gostei de dar aula! Tava querendo mais dinheiro, né... (Risos) Sempre... E, ah, joguei, mandei o currículo sem muita pretensão. Me chamaram e resolvi encarar pra ver como é que era... Então acho que a maioria dos professores, pelo menos em fase de graduação, é isso né. Tá sem dinheiro... (Risos)

M: (Risos) É, isso é um problema mesmo... Eu lembro que o curso ele era dividido em duas fases. Era a fase I e... Fala um pouquinho da fase I, o que você lembra...

ED-B: Sim... Eu trabalhava nessa fase I... A fase I na época era mais teórico, o aluno não ia pro mercado, né... Então, a ideia da fase I era dar uma bagagem teórica pra ele poder atuar nas áreas auxiliares que o programa endereçava aos alunos... A fase II era uma fase da própria atuação do mercado... Na verdade era a atuação no mercado com o vínculo com a entidade...

M: Certo... Bom, sendo um pouco mais pontual com a fase I, você acompanhou, porque eu sei que tinha um processo seletivo pra ingresso, você chegou a acompanhar esse processo? Você viu como que era? Participou de elaboração de prova?

ED-B: Não. De processo seletivo não acompanhei. Apenas nos bastidores, com o pessoal da pedagogia que fazia esse processo... Eu vi um pouquinho da próxima turma...

M: O quê você viu dessa próxima turma?

ED-B: Vi que tinha, lembro de as meninas comentando de gente que era fora de Campinas tentando dar um, né, um “migué”... Pessoal de Hortolândia, Sumaré, Monte Mor, tentando dar um jeito de dizer que morava em Campinas, porque o projeto só atendia à cidade de Campinas especificamente... Alguns casos aí de mãe ou pai que faziam um barraco ou outro por causa do filho, mas especificamente não acompanhei nada ao ponto de julgar a parcialidade do processo seletivo.

M: Certo. E como que foi assim, a parte pedagógica da sua atuação nesse curso de preparação? Você deu aula do quê mesmo? Matemática? Só matemática?

ED-B: Matemática. Só matemática. Bom, peguei a matéria que seria a pior de todas em termos de que os alunos vêm com uma bagagem péssima, e pela heterogeneidade da coisa também... Alguns alunos eram muito bons... O que eu tava falando era coisa muito básica pra cinco por cento da classe pelo menos... Pra menos...

M: O que era esse básico de matemática?

ED-B: Ah, multiplicar, dividir, trabalhar com números decimais, com casas depois da vírgula, um pouco de razão e proporção, e principalmente porcentagem que eu acho que era... Porcentagem e regra de três, me lembrei agora que era o grande objetivo do curso, coisas básicas do dia a dia que eu acho que o jovem aprendiz poderia lidar em termos de matemática. Maioria da turma, uns noventa e cinco por cento, não domínio nenhum... Esses cinco por cento tinha, então era muito monótono; a criança não pode faltar no curso, tem o problema da rigidez com relação à frequência, então, pra eles era, né... Não era nem um pouco estimulante, pro resto da classe, pode pegar mais ou menos uns trinta por cento, que continuaram na mesma, e uma grande maioria até que teve um desenvolvimento, mas não, vamos dizer assim, mas não satisfatório dentro do que eu queria passar... Eles não saíram sabendo, dominando a regra de três, tampouco porcentagem. Criaram uma noção melhor... Se continuassem estudando, talvez na escola, poderiam se aprimorar.

M: E tem essa questão também de todos esses jovens eram provenientes de escolas públicas, né?

ED-B: Sim! Todos... Acho que era quesito pra poder entrar, né... Proveniente de escola pública, família com mais baixa renda... E a ideia do projeto é dar oportunidade pra esse público poder ter um, vamos dizer assim, uma chance de ingressar no mercado de trabalho, sendo que são uma população mais carente, com menos acesso à informação e cultura...

M: Então tem um viés social mesmo dentro da proposta?

ED-B: Tem um viés social, né... Tem um viés social dentro da proposta, isso é óbvio. Apesar de, na minha opinião, o curso em si, a primeira fase não conseguir agregar grandes valores às crianças aí... Pra maioria das crianças...

M: E por que você acha que o curso... É um problema prático? É um problema pedagógico?

ED-B: Eu acho que é um problema de várias estruturas. Você pega uma população muito heterogênea, uma cultura... Apesar de, vamos dizer assim, o processo seletivo tentar focar num dado padrão, e acaba sendo um padrão muito heterogêneo, você segue uma estrutura, vamos dizer assim, semelhante à escolar, no qual o aluno já tá saturado e tá acostumado a burlar; não propõe algo diferente, tenta enfiar a mesma coisa, a mesma ladainha de sempre: preocupação com o futuro, com mercado, coisas que eu acho que a criança ouve de tudo que é lado, do professor, pai, amigo, gente mais velha, e ele nunca dá bola... Aliás, se funcionasse, acho que esse tipo de conselho uma vez bastasse. Nem desse curso... É um tocante. É um problema de educação nível nacional que lá, como em vários outros lugares, não conseguiu resolver, não quebraram o paradigma, que também não tem ideia de mensurar qual é... É um paradigma a ser quebrado porque a abordagem é sempre a mesma. Por trás disso você tem uma administração péssima da Guardinha... [...] Se pensar que cada jovem aprendiz ganha um percentual por cima, a instituição pega um percentual por cima de cada jovem aprendiz...

M: Que já, no caso, está trabalhando... Que está indo na fase II recebendo aquele salário-hora?

ED-B: Exatamente. Seis meses, um ano, um ano e meio na fase II. Então ele tá ganhando em cima desse aluno, recebe muita doação... Você tem a Guardinha, ela tem a origem lá nas castas reacionárias lá da ditadura militar...

M: A Guardinha recebeu esse nome em 1965, e antes disse ela veio de uma organização aristocrática do Sr. Ruy Rodriguez e tudo mais...

[...]

ED-B: [...] Uma das quebras de paradigma, você poderia fazer em cima da prosperidade de bens, entendeu? Da criança poder enxergar um mundo mais amplo, mais bonito em termos arquitetônicos, em termos de material, em termos didáticos... Pela verba a criança não enxerga... É um lugar feio, acabado, demandando várias reformas...

M: De várias estruturas, você diz?

ED-B: De estrutura... Se você pensar que ele sai de um bairro periférico, onde a própria estrutura da casa dele, familiar, também é feia, é precária... Daí ele chega lá e encontra a mesma coisa, que tipo de estímulo você tá propondo pra criança, né? Em níveis mais

inconscientes... E isso, acho que vai desencadeando, tanto na parte pedagógica, na parte administrativa, em toda a estrutura... Enfim, eu encontro aluno, ex-aluno ainda hoje, até tenho, por causa do [Esporte], alunos de outras iniciativas desse tipo, como Patrulheiros e tal, e eu vejo que eles não deram sequência a esse tipo de, foi uma fase de experiência, mas eles não deram sequência... É um ou outro... De seis turmas de cinquenta, sessenta alunos que eu peguei, deve ter três que a partir disso conseguiu ter uma sequência dentro da área de atuação...

M: Isso aí são alguns dados que são interessantes de serem levados em consideração. Principalmente esse aspecto político que você traz em termos organizacionais, administrativos, até gestão de verbas e tudo mais... Interessante isso...

ED-B: E uma coisa que me desmotivou a saída... Por isso que eu fiquei seis meses... Eu não gosto de estar num lugar que eu vejo que a coisa não flui, emperra por, né...

M: Questões políticas...

ED-B: Questões políticas, interesses... Ainda mais sendo uma área social!

M: Eh... Essa é uma contradição...

ED-B: Por isso que não... Acho que a criança, os mais espertos sacam isso. Não falam nada, porque se falar eu acho que vai ser alvo de crítica e de pressão, né...

M: Quem você tá falando? As crianças? Os adolescentes?

ED-B: As crianças, os adolescentes... Os mais espertos sacam, mas não falam...

[...]

M: Você tá, meio, querendo dizer que, assim, o espaço, ele acaba meio que exercendo uma certa pressão, um certo poder sobre... Um certo controle sobre os adolescentes?

ED-B: Uma certa pressão, isso... Um certo controle ou, vamos dizer assim, o espaço acaba formando uma ideia, um feeling nas pessoas que frequentam por lá, que alguma coisa está errada, que é fictício, o que é proposto não se atinge, ou se ele atinge alguns pontos apenas pra, como imagem: “Ó, a gente atinge o objetivo então vamos manter isso aqui”, mas no fundo não tá atingindo... Isso me lembrou muito aquela, uma das últimas crises dos Estados Unidos em que grandes empresas promoviam relatórios falsos pra dizer que eles estavam lucrando pra não abalar o mercado. É coisa mais ou menos parecida.

M: Certo. Complicado isso. Interessante. Bom, a gente acabou fugindo um pouco, assim... Mas interessante isso tudo que você trouxe... Muita informação. Voltando à questão

pedagógica, quais atividades que você lembra que você desenvolveu? Que te lembra ainda, que foram mais marcantes, como eram essas atividades?

ED-B: Olha, agora a minha memória me falha...

M: Bom, vamos ver aí o que você lembrar...

ED-B: A minha aula em si era muito padronizada então não dava pra fugir muito, é pouco tempo pra abordar o conteúdo. A minha abordagem pedagógica, eu sempre tempo trabalhar com bom humor, um pouco cômico, pra prender a atenção do aluno, sempre envolvo os mais bagunceiros da classe, porque eles que formam as lideranças... Eles estão comigo o resto da classe tá junto, né... Eu fui apelidado de [Apelido]... (Risos)

M: [Apelido]! (Risos)

ED-B: É... Os alunos tinham muito carinho comigo, gostavam da aula... Fazia eles participarem, mas, às vezes, não necessariamente aprendiam, mas participavam e tinha o empenho dos alunos. Conseguia lidar com essa parte motivacional mesmo. Outros professores também conseguiam, outros não... Algumas aulas, acho que tinha um cunho pedagógico, uma apelação pedagógica melhor até, trabalhava em roda, trabalhava com diversos materiais, ou com informática, mas não era o meu caso. Até porque eu não teria mais acesso a mais material pra tentar sair da lousa e do caderno...

M: Certo... Tinham atividades mais gerais que eram organizadas por toda a turma, por várias salas que tinham lá. Tinha o Workshop...

ED-B: Tinha o Workshop, tinham os seminários, algumas coisas que simulavam empresas, trabalhos pra apresentar, tinha uma parte lúdica também de educação física e de circo e lazer que acabava envolvendo...

M: Como que era mais ou menos essa atividade lúdica?

ED-B: Olha, eu não acompanhava direito. Eu era meio que pontual e aí, ia uma vez por semana à tarde, uma vez por semana de manhã e acabava não acompanhando... E eu matava tudo, né... Tudo que eu tinha pra dar aula, eu acho que matava tudo em um dia... Em um período da manhã e em um período da tarde...

M: E o Workshop você lembra? Você chegou a participar?

ED-B: Não. Não cheguei a participar. Mas eu lembro das crianças se organizando, dos alunos se organizando pra apresentar, pra simular empresa, pra tentar dar um pouquinho de um espírito prático, assim...

M: Você se lembra como era a dinâmica? Você lembra? Você chegou a acompanhar isso?

ED-B: Era em grupo... Grupos, apresentação...

M: Apresentação do quê?

ED-B: Agora eu não vou saber precisar... Pra falar a verdade, eu não... Minha vaga lembrança disso... Eu lembro de uma coisa organizacional deles que foi a formatura. Que aí sim, supriu... Saiu da hierarquia de classes e tentou juntar todo mundo no mesmo grupo pra organizar... Com alguns vários, né... B.O.'s porque envolvia dinheiro da galera...

[...]

M: Tudo bem. Faz sentido. Falando um pouco sobre os adolescentes... Bom, você trouxe um pouquinho aí de como era com a sua turma. Você tem mais alguma coisa a colocar com relação a eles? Como era essa relação, você enquanto professor, eles enquanto alunos, tinha alguns momentos que isso era quebrado, não era?

ED-B: Ah, eu tentava manter uma autoridade sem verticalizar muito a relação. Tentava ser mais horizontalizada a relação, dar abertura pra eles se sentirem parceiros de mim enquanto professor. Eu tenho um porte físico imponente então, às vezes, eu acho que isso acaba limitando até onde eles podem abusar... (Risos) Mas como eu era muito brincalhão, tentava interagir todo mundo, eles me respeitavam. E fora da sala de aula era sempre em clima de brincadeira, de amizade, nunca tive nenhum tipo de problema com nenhum aluno. Tinha outros professores bem jovens. Eles costumavam também ter bastante amizade com aluno... Até o caso do professor [Professor01], [Professor02]... Até depois de anos, sair, encontrar os meninos aí, ou formar coisa pra jogar bola, ou algum outro tipo de atividade extra-curso. Isso, depois algum tempo até... Os adolescentes cresceram, ficaram mais adultos, que aí dá pra ter uma relação um pouco melhor... Eu lembro que alguns professores não tinham um bom relacionamento, era bem distante. A coordenadora pedagógica na época era a [Coordenadora Pedagógica]. Ela sim teria que, ela tem jeito, é o papel dela... Ela tem que dar bronca e organizar, era bem enfática nisso. A gente até brincava, “pedaogra”, né... (Risos)

M: “Pedaogra”? (Risos)

ED-B: É, então alguns alunos não tinham muita simpatia, não. Eu lembro que tinha um professor de psicologia que o pessoal não gostava.

M: Então era bem heterogêneo essas relações?

ED-B: É! Bem heterogêneo... Eu acho que também tinha um pouco assim, de quanto o professor era assim, era exigente. Quanto maior a exigência do professor, maior tendência a

ter brigas... A não ser que o professor fosse exigente e soubesse impor. Mas acho que quando o professor é exigente e não sabia se impor, aí, né...

M: Daí, só pra quantificar um pouco, quantos alunos você tinha nessa época, você lembra? Quantas turmas eram?

ED-B: Eu acho que eram oito turmas.

M: Oito turmas?

ED-B: Oito turmas... Oito ou seis, agora eu não sei precisar... Metade, metade. Metade no período da manhã e metade no período da tarde. Turma de cinquenta alunos...

M: Cinquenta alunos?! Por turma?!

ED-B: É. Por turma. No máximo isso. No máximo...

M: Então você tinha em torno de quase quatrocentos alunos?

ED-B: Provavelmente.

M: Caramba! É gente pra caramba! E ainda com relação aos adolescentes, assim, alguns me relataram que tinha uma certa padronização em termos de usar um brinco, usar um determinado corte de cabelo...

ED-B: Ah, é verdade. É verdade. Isso, acho que até por herança de... Da questão histórica, eles tinham um pouquinho de rigidez quanto à aparência. Eles eram obrigados a usar calça jeans e camiseta branca, isso como uma forma de acostumar o adolescente a futuramente usar o uniforme. A questão do uniforme, a usar o uniforme da Guardinha depois de, na fase II do projeto, como que ele tivesse trabalhando, era muito importante. Eles cobravam muito, a ponto de empresa notificar a Guardinha, e a Guardinha tomar medidas administrativas pra tentar forçar a criança a usar o uniforme na Guardinha. Eu acho que quanto mais crianças usando uniforme da Guardinha, eu acho que deve ter um marketing positivo em cima disso, então eu acho que deve ter uma cobrança, né... Como vem de uma origem mais reacionária, ligada as instituições militares da, do regime militar da década de setenta, então eles herdaram um pouco disso, que é o uniforme padrão, corte de cabelo, piercing, brinco tinha que ser reduzido... Brinco só de menina, na orelha, normal, nada de em cima da... Nada de muito brinco em excesso. Cabelo, acho que, amarrado. Acho que boné era proibido usar. Os piercings que não se viam não se viam, mas de nariz, de sobrancelha, tal, acho que era, o pessoal mandava tirar e... Ou tinha trabalho também, vamos dizer assim, pedagógico de... Ou sei lá em que instância de tentar convencer a criança que aquilo não era bom pra ela em termos profissionais, né...

M: Entendi. E tinha muita resistência por parte dos adolescentes?

ED-B: Não digo resistência em termos de rebeldia, mas eu acho que é em termos de esquecimento e de conveniência. A pessoa usa um piercing, chega lá não lembra de tirar, entendeu? E aí, se tem alguma relação com algum professor que não tá muito boa, o professor já não gosta muito do adolescente, aproveita isso como uma forma de coagir e se impor hierarquicamente em cima do aluno...

M: Você viu isso acontecendo lá?

ED-B: Algumas vezes... Algumas vezes... Então vamos supor que uma professora não gostasse de uma menina, e a menina foi de piercing, ou foi de, não foi de camiseta branca, entendeu? E isso gera motivo pra alguma, alguma punição, né... Teoricamente não era nem pra entrar, mas não tem nenhuma revista na portaria. Tinham um, o Seu, Seu... O Seu [Instrutor], não é?... [Instrutor], ele?

M: Não sei...

ED-B: Bom, ele tava lá antes da Guardinha ser Guardinha... Ela tinha um outro nome e um outro ímpeto, que pegou as crianças que não sei se eram moradoras de rua ou de baixa renda, e botaram elas pra guardar carro. É por isso que chama Guardinha.

M: Sim.

ED-B: Depois que formou a associação e tal... Esse, acho que é [Instrutor] que é o nome dele, ele vem desde essa época. Então ele brinca que ele era da Guardinha antes da Guardinha ser Guardinha. Então ele trabalhou como instrutor, auxiliar, na época que eu estava lá ele era professor, mesmo, de alguma coisa. Ele era bem simpático, carismático, e ele tinha essa função de, também, de olhar e pegar essas coisas, de meio que ser um inspetor de corredor e tal... Mas, é assim... É meio, né... Como que eu posso dizer?... Contraditório! A criança pode entrar e no meio da sala, de repente, ao bel prazer do professor ela pode ser punida porque não tá de acordo. Ou você tem uma vigilância severa, não deixa entrar, né... E de vez em quando acontecia, mesmo... Fulana foi pega na portaria com uma camiseta verde. Então voltou pra casa.

M: Aí, voltava pra casa mesmo? Não deixava entrar?

ED-B: Voltava pra casa. Se não tivesse uma camiseta pra trocar voltava pra casa. Agora, às vezes deixava entrar. Tava de boné lá dentro, né, e aí, podia ser uma medida administrativa só por questões pessoais mesmo...

M: Nossa... Então, tinha uma certa rigidez em relação a isso...

ED-B: Tinha uma certa rigidez acho que de herança do projeto. Mas acabava sendo, assim, quando for... Quando era conveniente, a rigidez. Até pra fase II. A questão do uniforme da fase II é meio, nem sempre é ideal... Pensa uma pessoa que vai trabalhar num escritório de advocacia que tá todo mundo de terno e gravata, muito bem apumado, bem vestido e a criança vai lá, de tênis, calça jeans e a camiseta feia do jovem aprendiz. Então ele se sente constrangido. Ou vai trabalhar num shopping, entendeu? E então eu via casos, principalmente dos mais arrojados, adolescentes de boa relação interpessoal, esses daí podiam ir mal no curso mas eram sempre muito bem depois, na fase II. Em geral aquele que tinha bom relacionamento, se engajava, era amigo, sabia falar, ele arrumava os melhores empregos, os melhores locais. E esses eu, depois ia ver na rua, ele tava lá de calça social, camisa porque trabalha num escritório, porque trabalhava na parte administrativa do shopping, entendeu? Os próprios patrões falavam: “Não. Não precisa vir com essa roupa, não.”

M: Entendi.

ED-B: E alguns deles até, depois, continuaram na própria área. Até pra uma coisa, pra mostrar que o próprio curso não... Não tinha tanta competência em formar um cara bom.

M: Era mais pra um... Era pra ocupar um espaço ali que daria a possibilidade de uma ascensão, talvez?

ED-B: É. A ideia é essa. Mas na prática, até por outros colegas nossos da, da física, por exemplo, que foram pra São Paulo trabalhar em banco, coisa de alto padrão, emprego bom, que ganha bem, que trabalha bastante, cheios de responsabilidades pra trabalhar com variáveis bancárias e eles falam que, como eles também trabalham, depois de contratados, trabalham contratando outros funcionários, eles falam: “A gente não contrata o cara que tem o melhor currículo. A gente contrata o cara que tem melhor afinidade, porque eu vou entrar às nove da manhã e não tenho hora pra ir embora, trabalhar com o cara o dia inteiro, eu não vou pegar o cara que é bom só que é chato.” Pega um cara que tem condições de aprender e que eu goste, entendeu? E eles estão formando gente pra trabalhar em áreas assim. Então uma das questões de quebra de paradigma que eles nunca pensaram é essa. Você não forma, você não precisa formar um bom técnico dentro dos pequenos conhecimentos de auxiliar técnico-administrativo que o curso oferece. Você precisa formar pessoas que saibam se relacionar, entendeu? Se pensar numa pessoa que vive num mundo, sei lá, bem complicado, numa realidade diferente da nossa, sei lá... O pai alcoólatra, o irmão drogado, a mãe que sustenta todo mundo... Imagina como não é a vida dele, em termos de qualquer discussão já vira briga? Qualquer coisa alguém puxa a faca. Traduzindo em termos menos formais: “Ah, o adolescente é um barraqueiro” porque no mundo dele as pessoas fazem barraco. Qualquer coisa vira uma guerra, entendeu? O banco não vai querer contratar um moleque desse. Logo na entrevista, se você botar ele pra esperar meia hora e fizer aquela cara de “Putá que o pariu! Não consegui esperar meia hora pra uma coisa que é do meu interesse.” O banco já saca ele... Aí você pega um moleque que só matou aula, só bagunçou, tal, passou raspando; passou

porque chegou no conselho de classe, e como ele era carismático, né... Três professor, quatro, falou: “Não, bota esse moleque pra frente”, aí ele chegou lá e pegou emprego bom, entendeu?

M: Isso já é com relação ao encaminhamento às empresas, né... Só, agora... A gente tá falando sobre essas relações interpessoais ainda. Como que era a relação dos educadores com a equipe gestora?

ED-B: Ah, era ruim, hein... Era ruim. (Risos) Bom, eu, como eu não tinha também a função de defender os interesses dos educadores, não tive, nunca, nenhum atrito. Mas era evidente que a coordenação pedagógica, com suas demandas, a hora que iria pedir pro financeiro, as partes administrativas... Suas demandas... Isso não se davam bem. E as partes administrativas, quando ia cobrar algum, sei lá, relatório, algumas coisas, ou o desempenho da parte pedagógica, também, né... Então eu sentia que o clima não era dos melhores. Até por questões de comentários tolos, né... Às vezes, só de chamar, uma pedagoga só de chamar a gerente financeira de gorda, de chata, de feia, você já sente que, né, algum pedido não foi atendido, alguma coisa não tá legal. Em relação à presidente, eu acho que era... Ninguém gostava! Era nem um pouco carismática. E eu acho que também não atendia à expectativa de ninguém, uma péssima liderança... Muito provavelmente.

M: Bom, você, agora a pouco, começou a falar um pouquinho da questão do conselho. Aí no caso, o conselho entraria ali como uma das instâncias nesse processo avaliatório para o ranqueamento, pra posteriormente encaminhamento pra fase II. Como que funcionava? Como que foi esse processo avaliatório como um todo?

ED-B: Sim... Dos alunos pra fase II... Eh... Era um paredão do Big Brother... (Risos) Qualquer desavença que o professor tinha com o aluno era lá que aparecia. Às vezes um professor vinha com um discurso contra o aluno porque pessoalmente não se deram bem, houve alguma antipatia ao longo do curso, e o professor ia lá já como advogado do diabo tentando convencer os outros professores que aquele aluno não era uma boa pessoa. Isso mostra que o processo avaliativo é deficiente. E em contrapartida você tem uma demanda de alunos pra fase II, e alunos bem cotados pra fase II. Então, de alguma forma, você tinha que ter a maior aprovação possível, com o melhor ranqueamento possível.

M: Então, ainda nesse processo, você tinha então, mais um, além daquele processo seletivo no começo, ainda tinha um outro processo ainda... Então você tinha reprovados ali?

ED-B: E tinha um outro. Sim... Você tinha reprovados e um ranqueamento, e era bem parcial, né... Você não tinha uma parte... Você não tinha nada, nenhum método que pudesse tirar as questões pessoais. Então eram seis meses de curso, alguns professores davam mais de um módulo, então eles tinha uma convivência bem intensa, então houve tempo e densidade o suficiente pra haver desavenças... E isso, na hora do conselho com certeza, né... Assim como desavenças, apatia... Perdão! Simpatia! Muita sintonia... Então esses alunos também eram

muito bem ranqueados... E vai saber se as notas de cada módulo, de cada, né... Eram também subjetivos, tinham um fator subjetivo em função disso...

M: É... É bem interessante essa questão da subjetividade na avaliação...

ED-B: Às vezes a própria coordenação não fazia uma sistematização da avaliação pra evitar isso... Ou não tomava consciência também... Era muito comum, por exemplo, no dia do conselho, a coordenadora desde o primeiro dia já não gostou de algum aluno, chegou no conselho já tava fazendo a caveira do aluno, certo... Bem como o aluno muito bonzinho, que todo professor gostava, acho que independente da nota dele, já tinha, bem rankeado! “Ah, fulano! Ah, esse aqui é ótimo!”... Inclusive a ponto de esse fulano, cicrano, ser muito bem rankeado, como ótimo, dar muito trabalho depois... Talvez um adolescente esperto que soube lidar com as variáveis, se mostrar uma pessoa, e que no dia a dia de trabalho não conseguiu, né... Então você via... Eu via comentário, como nossa equipe de trabalho tinha uma amizade forte por fora, até hoje ainda tem, então depois eu ouvia comentários, na hora que saía na casa de alguém, e tal: “Ah, fulano surpreendeu! Péssima pessoa. Já voltou duas vezes. Já mandaram embora duas vezes.” Assim como as pessoas que, alunos mal ranqueados depois, como já havia dito, se mostrou ótimo.

M: Entendi...

ED-B: Você vê uma disparidade muito grande nos processos seletivos, nos processos avaliativos...

M: São processos então... É bem nebuloso esse processo de avaliação...

ED-B: Bem subjetivos, né...

M: Interessante... Você chegou a acompanhar algum processo de encaminhamento de adolescente pra empresa?

ED-B: Especificamente não.

M: Não? Mas você ouviu algumas coisas? Como que era...

ED-B: Ah, bem por cima... Não vou saber precisar, nem em parte burocrática... Restrito assim: “Ah, fulano foi pra tal lugar... Fulano pra outro lugar... Fulano nunca foi pra lugar nenhum...”, mas eu não sei dizer os pormenores...

M: Certo, ok! Bom, agora passando um pouquinho adiante com relação à fase II, você sentiu se teve muita diferença em relação à fase I? Quais eram os aspectos mais gerais da fase II?

ED-B: Eu não sei precisar...

M: Você não atuou na fase II?

ED-B: Não. Eu fiquei um semestre e não participei de nenhuma parte administrativa da fase II...

M: Certo... Interessante... Bom, é isso. A não ser que você queira colocar alguma coisa a mais sobre o programa, sobre a instituição, eventualmente...

ED-B: Ah, serei enfático que é uma farsa, né... Assim, a intenção pode ser boa, mas de boa intenção o inferno tá cheio, né...

[...]

M: (Risos) Bom, é isso então... Obrigado pela colaboração.

ENTREVISTA EDUCADORA C – Realizada em 28 de Setembro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Educador C (ED-C)

[...]

M: Bacana, vamos então chegar nessa parte com relação a Guardinha, mais especificamente. Como você conheceu a ONG, o projeto? Você lembra?

ED-C: Então, eu não... Logo quando eu voltei de [Cidade01], da universidade, quando eu me formei, eu voltei pra Campinas e já fiquei buscando a licenciatura na [Universidade02]. Nesse primeiro ano que eu tava aqui em Campinas, a minha ideia era tentar o mestrado e vir pra [Universidade02] de qualquer forma. Quando a gente entra na [Universidade02], eu cadastrei o currículo, naquela banca de currículos, agora eu não me lembro... [...].

[...]

ED-C: Eu cadastrei o meu currículo lá, porque eu tava vindo de outra cidade, que eu queria continuar estudando, mas também não queria ficar dependente. Mas assim, eu cadastrei lá meio despreziosa, porque o plano era continuar estudando, né? Tentar o mestrado. E pra grande surpresa, um dia me chamaram pra fazer entrevista, e eu não conhecia o projeto. Não conhecia mesmo, só ouvia falar “O Guardinha, Guardinha.” Mas não tinha nenhum conhecimento. Eu fiz a entrevista em um dia, no dia seguinte eles já me ligaram pedindo para levar os documentos que na segunda-feira seguinte eu já ia iniciar. Então eu já iniciava como estagiária, porque eu já tava começando a Licenciatura aqui na [Universidade02]. Eu vim de transferência externa, porque já era portadora de diploma. Então assim que eu iniciei a Licenciatura, era começo pra mim, mas no tempo da graduação já era o terceiro ano, por causa dessa vinda, da transferência externa. Por isso já a possibilidade de estágio, né... Então já entrei na Guardinha como estagiária, num primeiro momento.

M: Aí nessa relação de estagiário, que atividades que você exercia lá?

ED-C: Lá, quando eu entrei como estagiária, já entrei como a professora de matemática. Do módulo matemática básica, no curso de... Auxiliar administrativo... Esqueci! (Risos) Eu já entrei para ser responsável por essa disciplina, na época eu já tinha cinco salas de aproximadamente de vinte e cinco a trinta meninos, já, alunos, né? Então o módulo era de cinco meses aproximadamente, e tinha de ensinar os meninos a terem condições de trabalhar numa empresa, fazer contas, pequenas contas, às vezes de cabeça e ter um pouco de habilidade com o uso da calculadora.

M: Aí então você chegou a fazer essa entrevista, e tudo mais, e você foi chamada. E porque que você resolver fazer? Ingressar e participar do projeto?

ED-C: Bom, assim, eu sempre quis apesar de ter começado meio torto, porque eu comecei pelo bacharelado, só que eu sempre quis a licenciatura... Mas assim, como é um pouco difícil ser mulher ainda hoje, eu fui já, com dezenove anos eu fui morar fora, para estudar em [Cidade01], e os cursos de licenciatura, em especial, são os cursos noturnos. Então era muita novidade para a minha família absorver, eu ter de sair de casa, ter de morar longe, porque [Cidade01] é muito longe de Campinas, não tem as facilidades que tem hoje. Não tinha avião para cá, não tinha nada. Aí para eles administrarem eu já sair de casa e ter de estudar de noite, então não consegui num primeiro momento. Então eu fui fazer o curso de bacharelado, que era o curso que era diurno. Então, mas eu sempre quis fazer a licenciatura, então por isso que no primeiro momento que eu voltei pra Campinas que falei: “Agora eu tô em casa”. Foi a primeira coisa que eu quis fazer, foi ir atrás da licenciatura. Então quando eu fui chamada, foi uma alegria muito grande, porque foi a espera daqueles cinco anos que eu passei pelo bacharelado, para depois começar a licenciatura. Aí era assim, que realmente, agora vai dar certo, que eu sempre esperei, né... Não sei se... Eu acho pelo menos que a gente não... Não é a gente que escolhe ser professor, as coisas vão acontecendo e a gente é escolhido na vida, vai e vai, e acontece. Eu acho que todos os professores que tem muito amor na profissão, eles foram escolhidos serem professores. Não é a gente que direciona, não... Então foi assim, foi um monte de acaso que me levou para a sala de aula.

[...]

M: Enfim, aí com relação a fase I. Porque era dividido em duas fases e tudo mais. Com relação a fase I, existia um processo seletivo?

ED-C: Sim.

M: Como que era esse processo? Você lembra como que era, que você participou?

ED-C: Bom, os meninos, eles tinham que entrar com quinze anos e meio, aproximadamente, para iniciar o curso. Então era dividido por meses do semestre, então todos os alunos que faziam o aniversário no primeiro semestre, estudavam no primeiro semestre, assim como todos que faziam aniversário no segundo semestre, estudavam no segundo. Os meninos tinham que ter essa idade, para assim, a hora que terminasse o curso preparatório de seis meses eles estariam com dezesseis anos que é a idade mínima para poder trabalhar como aprendiz. Então, por isso que entrava com essa idade. Tinha uma prova com base no ensino fundamental, de matemática e português, com umas questões que a gente julgava base para eles continuarem, darem início ao curso e poder acompanhar. E o processo seletivo era feito através dessa prova e também com uma entrevista com a equipe psicopedagógica. Aí eles iam verificar outras situações, além da prova, para o menino poder entrar.

M: Quando você fala essa questão do “a gente julgava”, em relação a prova, quem que elaborava essa prova, então?

ED-C: Quem elaborava era o pedagógico, da Guardinha.

M: A equipe pedagógica.

ED-C: Isso.

M: E quem que aplicava essa prova? Como que era feito isso?

ED-C: A aplicação da prova era feito muito parecido, lógico que em pequena escala, com um vestibular. Então os meninos tinham data e hora marcados, os alunos iam e os professores ficavam como fiscais na sala. E a prova... Não me lembro ao certo, mas acho que tinha duração de duas horas para realizar a prova.

M: Como que era a sua atuação enquanto educadora, enquanto professora, nessa fase I? Nesse programa preparatório?

ED-C: Bom, durante, desses três anos, dois anos eu trabalhei na fase I e um professor em especial, não só eu, tinha bastante responsabilidade com os meninos, porque o conteúdo era extenso, para um semestre de curso, e além de prepará-los com conteúdo, nós tínhamos que prepará-los é... Assim, pra que eles tivessem condições de se colocar numa empresa e de ficar por lá. Então a gente tinha que ensinar bons modos para se alimentar, o uso adequado do banheiro, o uso adequado das roupas deles, para que eles pudessem entrar na empresa e tivessem um bom desempenho, porque hoje em dia um trabalho não é apenas a pessoa bem qualificada, não é o que faz uma pessoa ficar no emprego. O convívio com os demais também faz, de repente, um sucesso ou um fracasso. Então isso era bastante estimulado e bastante avaliado, também. Isso era motivo de sucesso ou de fracasso também no curso, esse relacionamento com os demais. Então o professor tinha que ficar, assim, muito atento para tentar provocar melhora no aluno nesse tempo de seis meses que ele tinha que tentar aprender tudo que, de repente, até os quinze anos ele não tinha conseguido, ou não tinha nem conhecimento para saber como que deveria se comportar.

M: Certo. Com relação as atividades envolvidas, assim? Você poderia falar um pouco? Que tipo de atividades que eram feitas, como eram feitas, se tinha alguma atividade mais primordial, dentro do projeto.

ED-C: Bom o curso tinha bastante parte teórica, mas, porém, ele tinha uns projetos bastante interessantes. Tinha, por exemplo, muito tradicional, o Workshop Empresarial, que era a simulação de empresas fictícias, que os alunos tinham que desenvolver um produto, e além do que considerar os custos desta empresa, organização, planejamento e o convívio entre os demais e apresentar o resultado desse produto num dia específico, aberto à comunidade.

M: Ah, então é aberto para várias pessoas.

ED-C: Esse evento era aberto a comunidade, aos pais, a quem eles gostariam que fossem prestigiar o trabalho deles. Então nesse dia era vendido o produto final deste projeto. Tinha outros, alguns outros projetos menores, o Workshop Empresarial era o projeto maior.

M: Era o carro chefe.

ED-C: Era o carro chefe, ele era praticamente desde o primeiro dia de aula.

M: Como que era esse Workshop, você lembra?

ED-C: Então, a princípio separava os alunos em grupos, de cinco, seis alunos. Cada equipe tinha que inventar um produto alimentício, alguma bebida diferente, que não existisse no mercado. E dentro desse produto, todas as nove disciplinas que tinham no currículo, iam trabalhando de forma paralela. A parte teórica da disciplina e a parte prática dentro do projeto do Workshop. Então tinha um dia de degustação dos produtos, um teste. Tinha planilhas financeiras, tinha o dia que eles tinham que fazer as compras, tinha aula sobre higiene e manipulação dos alimentos, para poder servir no dia do evento, com todo o cuidado. E todas as disciplinas, cada disciplina tinha um foco; informática, no trabalho escrito, formatação, que é muito importante para eles darem continuidade no trabalho; cidadania, o convívio entre eles; saúde, manipulação dos alimentos; matemática, falava da parte financeira. Cada módulo tinha uma responsabilidade dentro desse projeto.

M: Pegando um pouco nessa parte relacional, como que era a relação com os adolescentes, na sua posição enquanto educadora, na época?

ED-C: Bom, assim, a minha visão, né? Apesar de ser um ensino não formal, ele sempre foi muito parecido com o ensino formal, porque era uma sala de aula, com as cadeiras enfileiradas, com a lousa, com a figura do professor, com a sala pintada pela metade. Exatamente como uma sala de aula do ensino estadual, no qual eles estudavam a noite. Porém o relacionamento professor-aluno era completamente diferente. Os professores lá, pelo menos no tempo que eu trabalhei, sempre tiveram um amor muito grande pelos alunos, e os alunos sempre perceberam, sempre conseguiram sobressair, perceber esse sentimento, e sempre era retribuído. Então tinha muito respeito entre professores e alunos lá. Dificilmente, pra falar a verdade não lembro de nenhuma vez de ter acontecido nada próximo do que a gente vê, por exemplo, no jornal, de acontecer em escolas do estado. E às vezes eles mesmo contavam de comportamentos deles, que eles tinham de noite na escola regular que, eles contavam, mas que eles não tinham coragem de repetir esse mesmo comportamento lá. Então eles tinham um respeito muito grande pelos professores e pela entidade, da Guardinha. Então eles eram dois alunos, também, um aluno que estudava na Guardinha, tinha um comportamento, um respeito, não necessariamente igual daquele aluno que estudava de noite na escola regular. Então sempre foi um relacionamento muito bom. Muito carinhoso, entre os professores e alunos.

M: Ainda dentro dessas relações, né? Entre os personagens que compunham o espaço da instituição. Como que era a relação, você enquanto educadora, com a equipe gestora, com a coordenação?

ED-C: Olha, geralmente... Aí, já não era tão feliz o relacionamento quanto com os alunos. Não sei se de repente eu era meio imatura também, para aceitar muitas coisas, porque a gente, quando a gente é professor a gente põe os alunos na frente de tudo. A gente não se dá, às vezes não se dá conta que tá sendo errado, mas a gente quer fazer dar certo pra eles. Então, às vezes, eu acho que os professores, em especial, eu me colocava muito à frente, às vezes sem tentar entender quais eram os planos da gestão a longo prazo. E às vezes a gente se colocava muito no imediatismo, né? O professor tem que resolver o problema naquela hora. O gestor tem que planejar. Então, às vezes, dava muito conflito desse tipo de relação, porque lá na sala de aula a gente não pode esperar o planejamento... Aconteceu, você tá lá com o problema na tua mão, você tem que ser muito rápido, ou para resolver, ou para abafar, dependendo do problema. E a gestão não, ela tem que planejar, ela tem que estar um passo a frente, mas esse passo a frente também tem que dar suporte pro imediatismo da sala de aula... Porque é lá que as coisas acontecem, é muito dinâmico. Eu acho que faltava muita comunicação nesse sentido, do imediatismo do professor e do planejamento do gestor, ou da falta de planejamento, de repente. Muita coisa imediata acontecia porque não tinha o planejamento do gestor. Então nesse sentido que eu senti que faltou muita comunicação entre as duas partes.

M: Mas isso daí você acha que era um posicionamento um pouco mais rígido da gestão? Como você interpreta?

ED-C: Às vezes sim, às vezes era um pouco autoritário, porque eu sinto que nem todas as vezes a gente foi ouvido. Porque por mais que tudo, né? Os meninos estavam lá, se eles vão pro terceiro setor é porque eles tão procurando alguma coisa diferente da escola, e a gente tinha que ser o diferente, porque se não, não tem porque ser do terceiro setor, porque se tudo fosse resolvido lá na escola, não tinha porque ter esse tipo de projeto. Então a gente tinha que fazer diferente, eu sempre pensei dessa forma. Porque que fosse pra fazer igual, já tem um monte de escola, não precisava seguir adiante. Então eu penso que a gestão também tinha que ter uma cabeça diferente de uma gestão escolar.

M: Você acha que era diferente?

ED-C: Eu acho que deveria ser diferente, mas no cuidado, era muito próximo, ou na falta de cuidado com os alunos e com os professores era muito próxima. Porque lá eles não podiam ser o número um, o número dois. Porque lá a gente tava formando eles pro mercado de trabalho, e não para ser uma massa de trinta meninos que iam ser aprovados. Lá não, lá acontecia reprovação, já era a primeira grande diferença. Então lá a gente tinha que estimular as particularidades de cada um para não deixar reprovar, e não fazer vista grossa para aprovar. Na maioria das vezes, como às vezes é feito na escola, vai seguindo o menino adiante, empurrando ele adiante. Então já que tem tanta diferença, os professores e a gestão não

podiam se comportar de maneira igual porque o resultado final não era o mesmo. Eu sinto que às vezes o modelo, e nem é uma crítica pro projeto, pra Guardinha, mas acho que é um modelo do terceiro setor, a gente se espelha muito no modelo da escola, só que a gente não é a escola, mas é um modelo conhecido, né? Nesse sentido, então a gente, é um modelo que mais ou menos dá certo, então a gente acaba reproduzindo. E aí essa diferença do dia a dia é que vira conflito.

M: Pegando um pouquinho com relação ao processo avaliativo, como que era essa avaliação dos estudantes pro encaminhamento para as empresas? Como que era feito?

ED-C: Ao longo do curso, cada professor ia aplicando a avaliação que considerava relevante pro aprendizado do aluno. Prova, trabalhos em equipes, tinham os projetos que também eram avaliados, aí fechava-se a nota considerando todos os trabalhos aplicados no semestre. O aluno para ser aprovado precisava ter média sete nos cursos e, se eu não me engano, ele não podia ter nota inferior a sete em três módulos, dos nove que nós tínhamos. Além disso, ele tinha um critério de avaliação mais qualitativo, assim, do aluno. Que considerava, expressão oral e vocabulário do aluno, participação e interesse nas aulas, e aí cada professor falava, era muito próximo dum conselho de escola, de classe. Mas cada professor tinha que considerar, avaliar os alunos nesses critérios um pouco mais formativos, assim, que era o que ia dar condição ou não, que a gente esperava, pra falar a verdade, que daria condição ou não do aluno ter sucesso no trabalho. Então o aluno sabe se comunicar bem, era avaliado, ele tem interesse, ele era pró-ativo, então esses tipos de adjetivos eram dados aos alunos. É carismático, por exemplo.

M: E isso daí resultava, numa lista, num ranqueamento de cada estudante. E baseado nisso, como que era feito então o encaminhamento desses adolescentes para as empresas?

ED-C: Sim... Bom, os alunos, eram tiradas as médias dos alunos, considerando essa parte tanto teórica, vamos chamar assim, que os professores davam a nota mais fria, que era dos trabalhos e das provas, somada com as notas tinham pontos, esses critérios, participação e interesse, de comportamento, por exemplo, eles tinham, eram pontuados e fazia a média final do aluno. Feito isso, então, era feito um ranking dos alunos e as vagas para as empresas que apareciam iam seguindo esses critérios. Então, por exemplo, o aluno, primeiro do ranking, seria a primeira vaga que, de repente, aparecesse, ele que seria o primeiro encaminhado, e assim por diante. Mas também era considerado o perfil que a empresa esperava. Então, por exemplo, se a primeira menina, a primeira aluna da fila fosse uma menina, mas a primeira vaga fosse pra um garoto, não seria ela que iria preencher, então o aluno subsequente que correspondesse aos critérios que a empresa tava pedindo. Então era um ranking mas ele não era engessado, se considerava também os critérios que a empresa pedia.

M: Entendi... Aí, então, esses alunos eles eram encaminhados para a empresa, aí quando eles eram aprovados nessa primeira fase eles eram encaminhados para uma segunda fase...

ED-C: Sim.

M: Como que foi essa atuação, nesse curso, da segunda fase?

ED-C: Bom, pela lei do “Jovem Aprendiz”, o acompanhamento é contínuo, então o aluno, pra falar a verdade, o ensino se inicia quando o aluno tá na fase II, né? A Guardinha tinha a etapa um, para preparar os alunos, mas pela lei o que era válido era a etapa dois, a Fase II. A fase II era uma continuidade das disciplinas, do primeiro módulo, da fase I. E os meninos iam a princípio, uma vez por mês, na instituição, e depois com a mudança da carga horária, eles passaram a ir uma vez por semana para receber a formação, a parte teórica da formação. Porque na empresa era a parte prática da formação, não era chamado trabalho, pela lei não é um trabalho, é um aprendizado. Então eles iam pra Guardinha uma vez por semana, então o aluno que ia na segunda-feira, ia toda segunda-feira, então era uma regra, né? Então ele ia toda segunda-feira e o restante da semana ele ia pra empresa pra fazer a parte prática do treinamento. Durante a Fase II, eram trabalhados assuntos mais pertinentes, mais focados na parte que eles desenvolviam na empresa, trabalhavam-se assuntos como folha de pagamento, FGTS, coisas que eles tinham que saber, enquanto trabalhadores registrados, que eram a partir de então. E também para desenvolver, continuar desenvolvendo eles nas empresas, então muito trabalho em grupo, muito trabalho focado em comunicação dos alunos, planejamento, estratégias, focando a continuidade do trabalho na empresa.

M: Como você avalia, assim, tiveram muitas mudanças? Tem muita mudança da Fase I para a Fase II? Como você avalia tudo isso? Essa mudança de fase.

ED-C: Muita! Eu avalio porque, na fase I, os alunos, como eram muito pressionados, vamos falar assim... Porque tinha a aprovação ou não. Porque se o aluno não atingisse a média sete, não ter aprovado três módulos e ter sido avaliado positivamente por outros professores ele desvinculava. Então o aluno, a maioria dos alunos não queriam perder o vínculo com a instituição, então eles tinham o comportamento um pouco mais regrado, com os professores, com a instituição em si. Porque eles sabiam que se “eu não tivesse um comportamento adequado, eu não seria encaminhado para a empresa.” Já na fase II, os alunos criavam uma confiança em, de repente, não ser tão engessados, porque eles, muitos já estavam trabalhando, ou os que não estavam trabalhando, aguardando chegar a sua vez no ranking, tinham que frequentar o curso, mesmo assim, para não ficar despareado com os demais. Mas aí os meninos sabiam que não ia acontecer essa quebra de vínculo, e também, por outro lado, a forma de dar aula era menos rígida, porque a avaliação, por mais que tivesse avaliação, não ia ter, por exemplo, provas, porque tinha que ser uma continuidade, mais próximo de ser uma continuidade, do que eles tavam trabalhando nas empresas. Então o método de aulas ficou diferente, sempre com muito mais trabalho em equipe, com... Tentando desenvolver as potencialidades dos meninos, não tão duramente como com provas. Às vezes criava um pouco mais de resistência, por parte dos alunos, acredito que por essa confiança de não ter a reprova. Diferente da etapa um. Porque eles não... O desligamento aconteceria se, de repente, eles tivessem alguma falta grave, seja na instituição, ou seja na empresa, então não tinha tanto a

ver com a parte metodologia de aula, esse desligamento deles, como na primeira fase. Então... Acabava gerando uma confiança e até em alguns momentos, alguns se acomodavam, pelo fato de ser muito mais difícil de se quebra o vínculo, dali para frente.

M: Parece que tinha um relaxamento, por parte dos estudantes?

ED-C: Sim, porque também “relaxava”, entre aspas, a metodologia. Não que a metodologia ficasse fraca, mas não ficava tão engessada, como na etapa um.

M: Bom, você já mapeou um pouquinho com relação ao relacionamento. Você podia falar um pouquinho mais sobre o relacionamento, como educadora, com a fase II?

ED-C: Bom, relacionamento já na fase II era um pouco mais difícil, não que acontecesse como eu citei antes, nada parecido com as escolas do estado. Mas por esse relaxamento dos alunos, era muito mais difícil propor as atividades, que tivesse adesão total dos alunos, e que eles fizessem com prazer. Na fase I, muita coisa que a gente propunha, as vezes até bastante diferente do que eles tavam acostumados, eles faziam com prazer. A gente lançava bastante desafios. Já na fase II a gente já não via mais esse entusiasmo dos meninos em realizar as atividades que eram pedidas lá. Mas muito eu acredito que seja por essa segurança de não se quebrar o vínculo, então: “eu não preciso fazer.” Às vezes eu achava que acontecia esse tipo de situação. Também porque eles, pelo fato de trabalhar a semana inteira e ir pra lá na Guardinha apenas um dia, às vezes alguns reclamavam que o fato deles tarem lá era... Às vezes a empresa reclamava, o serviço acumulava, porque não era porque eles não tavam no emprego... A empresa também não tinha uma visão muito correta do que era o dia da parte teórica do treinamento. Então eles não viam... Não é que eles não viam com bons olhos, mas também não faziam nada para ajudar o menino estar naquele dia na Guardinha. Então o trabalho deles acumulava, ninguém cobria eles naquele dia. Aquele dia não era um dia de folga, mas às vezes era muito mal interpretado também pelo lado da empresa. Então ficava essa dualidade entre, eles tinham que ir, mas por outro lado a empresa também não... Que era previsto em lei esse dia lá, mas também não auxiliava no sentido de deixá-los ir tranquilamente pro curso. Tem os dois lados, né?

M: Enfim, bom, ED-C, ó, o meu roteiro aqui, tá? Já contemplou o que eu já tinha mais ou menos organizado. Não sei se você tem mais alguma coisa para observar em relação ao curso, que você ache pertinente para ser falado.

ED-C: Olha, o que eu acho pertinente, eu não tenho mais acompanhado a legislação do “Jovem Aprendiz”, de certo teve muita, acredito que devem ter tido atualizações. Mas a lei do “Jovem Aprendiz”, infelizmente, ela não auxilia tanto assim o aluno, porque ele tem de estar cursando o ensino médio, a gente pede a aprovação dele... Tudo bem, é necessário, não tiro o crédito disso. Mas, por outro lado, o menino, ele tem dezesseis anos, ele tá começando a vida e é importante trabalhar, mas as empresas veem os meninos como funcionários. Difícilmente eles enxergam, ele veem ali: “Porque tem que cumprir a cota.” Porque tem uma percentagem

até, até naquele tempo, eu não acompanho mais, era dez por cento do setor administrativo tinha de ser por jovem aprendiz, preenchido por jovens aprendizes. Muitos contratavam os meninos para ficarem ali legalizados e não entendiam qual era o propósito do trabalho do “Jovem Aprendiz”. Então faltava informação na escola, por outro lado a entidade que tinha que, de repente, cobrar, acredito eu, cobrar esse posicionamento correto da empresa. Fazia, às vezes, vista grossa pelo fato de não perder esse convênio, porque, mesmo porque existem outras entidades que trabalham com o “Jovem Aprendiz”, com o mesmo curso, então um convênio a menos... Também, né... Por mais que seja uma entidade, também tem uma visão administrativa e tem de pagar seus funcionários, então... Toda moeda tem pelo menos, tem os dois lados. E às vezes a gente via que o trabalho não tava sendo positivo pro aluno. Então não tinha o caráter de aprendizado. E muitas vezes a gente tinha que fazer vista grossa para isso. Era lei, tinha que dar certo. A lei protegia muita coisa, mas na realidade, no particular, às vezes não era tão bem feito como parecia. Isso pra mim, que sempre tive uma boa relação com os alunos, me doía... Porque a gente tava lá para formar não para ser mais uma mão de obra barata pra empresa. Quando a lei foi criada, acredito que não foi por esse motivo, mas as interpretações acabavam deixando que os meninos não necessariamente tinham um desenvolvimento pleno dentro da empresa.

M: Então você acha que poderia existir uma incoerência, então, entre o que é declarado pela lei e termos práticos? Você acha que existia?

ED-C: Sim... Acredito que sim. Porque, por exemplo, se você quer contratar um jovem aprendiz, qual a diferença, por exemplo, se é pro setor administrativo, a diferença entre ser uma garota ou um garoto? É pro setor administrativo, não é pro chão de fábrica. Porque geralmente o pessoal falava: “Ah então não vou contratar uma moça porque o serviço é muito pesado.” O serviço não deveria ser pesado... Por que dar escolha, então? Será que não era uma discriminação, porque lá era uma grande preferência pelos garotos.

M: Tinha essa questão sexista?

ED-C: Tinha. Sempre teve uma grande preferência pelos garotos. Mas se é um trabalho administrativo, qual que é a diferença intelectual de um menino pra uma menina pra um trabalho desse? Então não poderia ter esse tipo de escolha, de qualificação do aluno. Você, de repente, poderia querer um menino, de repente, do foco da tua empresa, um menino, digo, um aluno bem comunicativo. E aí, lá no ranking a entidade ia olhar dos primeiros colocados qual que tem aquela característica pessoal. Mas não o fato de ser menino ou menina. Isso não era, na minha, eu no meu ver, é um jeito de separar. Lá acontecia demais, às vezes a fila dos meninos tava para acabar e a fila das meninas não tinha começado no semestre.

M: Isso independentemente do ranking. O ranking é colocado independentemente se é menino ou menina.

ED-C: Sim, eles classificam por nota. Aí conforme a nota e a exigência da empresa vai se colocando, se direcionando qual que seria o aluno que vai preencher a vaga. Eu me sentia, assim... Né... Frustrada! Porque, ainda mais como mulher, porque se as mulheres brigam tanto e já pleno dois mil e treze, mais do que é sabido, que não há diferença e que a capacidade da mulher desenvolver qualquer tarefa que um homem desempenha. Por que lá, com os adolescentes, porque tem uma legislação específica para eles, tem mais de uma, tem o “Jovem Aprendiz” e o ECA para protegê-los, por que essa discriminação, por exemplo? Por que escolher entre um menino e uma menina? Isso acabava frustrando os meninos e também os professores, né? Por que que adianta a gente encher a sala de aluno se no final a gente sabe que os quinze meninos, independente das notas. “Independente” não me entenda mal. Porque mesmo aquele menino que tenha tido, por exemplo, a média sete, ele vai ser encaminhado, era geralmente encaminhado antes que a menina que teve nota nove. Então aí que ficava a frustração das alunas e dos professores, porque é muito difícil também você que estabeleceu o critério de avaliação, você que participou do conselho, você que de alguma forma que colocou aquela aluna no ranking nove, por exemplo, ver o aluno ranking sete, que foi na média, ter as oportunidades à frente do que aquela aluna. Então era, em especial, frustrante. Eu vejo desta forma. Eu acho, na minha opinião, é uma falha na lei. Porque senão não poderia escolher... Eu vejo dessa forma pelo menos... Porque não se pode mais dar esse tipo de abertura, dentro de uma lei. Então, por exemplo, pelo fato de: “ah, mas, a menina pode ficar grávida.” Assim como qualquer funcionária mulher, de qualquer lugar, de qualquer empresa, qualquer patrão está sujeito a ter uma funcionária grávida. Então ele tem que arcar com a legislação! Então era muito, às vezes eu sentia que era pelo fato de as meninas terem a possibilidade de engravidar, então o menino, mesmo que ele seja pai de família, o impacto, dentro do trabalho, é muito pequeno perto de uma licença a maternidade. Pra mim, essa era a grande frustração do trabalho, o restante era tudo ótimo. A relação com os meninos era ótima, o carinho era fantástico, a convivência com eles era ótima, tudo tinha, por mais que a gente tivesse dificuldade, em algum momento a gente sempre ia ver a compensação. Mas essa frustração era uma coisa que infelizmente a gente não via diferença.

M: Bacana, ED-C...

ED-C: Espero ter contribuído com alguma coisa.

M: Você trouxe muitos elementos interessantes aí, principalmente dentro das relações com os estudantes, com a coordenação. Enfim, por mim isso aqui já está ótimo. A não ser que você queira falar mais.

ED-C: Olha, assim, foi um tempo muito bom. Foi assim, para mim, para eles, tenho contato tenho carinho com eles até hoje. E a gente se sente responsável, né? Mesmo até hoje quando a gente vê de repente no Facebook, que... Ai, que nasceu o menino de um, menininho de outro. A gente olha e fala: “Ai, meu Deus! Quê que essas crianças tão fazendo?” A gente ainda se sente responsável ou parte da vida deles, então eu não vejo em muitas escolas esse tipo de relacionamento. Então eu acho que o grande trunfo desse projeto é esse relacionamento muito

respeitoso e muito carinhoso entre os professores e alunos, acho que se esse projeto dá certo, é porque noventa por cento é baseado nesse vínculo. Deles respeitarem e olharem pro professor e falar: “Não, ele tá pensando no meu bem”. De dar esse tipo de... Ter esse... Reconhecer esse cuidado do professor. Então eu acho que o que faz dar certo é esse vínculo entre professores e alunos, e acredito, mesmo não estando lá, eu tenho certeza que quem tá lá, para estar lá, um professor que queira estar no terceiro setor, não em especial a Guardinha, mas uma pessoa que faz universidade, que estuda e que faz a opção pelo terceiro setor, tem que ter esse coração aberto, para trabalhar, exatamente o que a escola não faz. Não é só em conteúdo de matemática ou em conteúdo de português, é pra isso também, mas é para resgatar as relações, é para formar o cidadão. E a gente, quem vai por terceiro setor, tem que ter isso muito bem claro, porque senão vai pra escola particular, onde a gente vai trabalhar outro tipo de... Outro tipo de formação de pessoas. Não é uma crítica, de maneira nenhuma, pra escola particular, mas eles tem outra visão da educação e do ensino. É isso...

ENTREVISTA EDUCADOR D – Realizada em 23 de Outubro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Educador D (ED-D)

[...]

M: Bom, já que tá falando de ONG, então... Vamos falar um pouquinho mais especificamente com relação a sua participação na Guardinha, tá... Como que você conheceu a Guardinha?

ED-D: Na época, minha mãe trabalhava numa madeireira. Ela era gerente de vendas e o gerente dela trabalhava, deu aula na Guardinha, o [Gerente]... Na época... E aí, ele ia sair, ou saiu, e ele falou: “Oh, [Mãe], seu filho tava precisando de um emprego? Ele entende de informática... Tem a Guardinha que tá precisando... Manda currículo lá...” Aí, mandei o currículo, eles me chamaram, fiz a entrevista, e me chamaram para dar aula de informática...

M: Aí, por que você resolveu, passou pelo processo, e aí por que você resolveu trabalhar?

ED-D: Porque eu já tinha experiências anteriores, quando adolescente, que eu era monitor de informática da escola onde eu, que eu estudava... Então eu gostei de ensinar, tal, e era um período que eu não estava conseguindo emprego e apareceu a oportunidade, e aí eu falei: “Bem! Vamos tentar ver como é que é, o passar o conhecimento...” Experimentei, consegui me virar e estou aí até hoje...

[...]

M: Falando um pouquinho no programa do jovem aprendiz em si, a fase I, pro adolescente ingressar no programa, ele tinha que passar por um processo seletivo, né? Você pode falar um pouquinho desse processo, como que era? Você chegou a acompanhar?

ED-D: Isso! Olha, eu não cheguei a acompanhar, eu só tinha informações assim superficiais. O que passavam pra gente, o que chegou até mim foi que eles faziam uma prova só que antes dessa prova de conhecimentos gerais, tinha uma avaliação social... E aí o peso da avaliação social era maior do que o peso da avaliação educacional, dos conhecimentos gerais... E aí tinha a contagem dos pontos lá, e tinha uma determinada pontuação, eu não lembro qual que é... Que aí o aluno atingia aquela pontuação e ele tava apto a participar do curso de formação.

M: Certo. Essa avaliação social que você diz, é uma avaliação socioeconômica?

ED-D: Isso! Exatamente!

M: E como que foi essa sua atuação nesse curso de preparação com informática? Você lembra? Pode descrever um pouquinho?

ED-D: Lembro! O pessoal pedia pra frisar na questão do cotidiano da empresa ou de um escritório. Então, de primeiro momento, os primeiros dois meses, dois meses e meio, eu primeiro tentava trabalhar a formação do aluno quanto aprender a usar a máquina. Porque vinham alunos que sabiam demais e alunos que de menos.

M: Era bem heterogêneo nesse sentido?

ED-D: Isso! Exatamente. Então, eu precisava meio que tentar nivelar a turma, pra daí então, passar exercícios ou atividades que fizessem eles pensarem dentro de um... Como se eles estivessem dentro de um escritório, certo... Mas primeiro tinha que ter essa nivelção, e mesmo assim os exercícios, às vezes, era fácil pra muitos e difícil, muito difícil pra outros a ponto de não conseguir fazer...

M: Certo... Dentre o que alguns sabiam muito e outros não sabiam tanto, o que era exatamente isso? Algum tipo de software que sabiam usar?

ED-D: Não, não. É que tinham alguns que não conheciam um computador.

M: Ah, não? Nunca...

ED-D: Nunca tinham mexido ou mexiam muito pouco... Na verdade se tinha uma escala. Você tinha aluno que não sabiam nada, a ponto de não saber mexer no mouse... Não saber mexer no mouse! Você tinha alunos que tinham uma lan-house perto de casa mas não tinha um computador em casa, então só quando tinha dinheiro pra ir na lan-house e mexer e tudo mais... Então esses, ainda assim, dentro desses, tinham os que sabiam de menos e os que sabiam demais... E aí ia subindo... Pessoas que só sabiam mexer, navegar na internet; outros que já sabiam um pouquinho de editores; outros que já sabiam bastante de editores, programas do Office... Então era bem misturado, assim... E trabalhar com, às vezes tinha turmas boas, outras ruins, que era difícil de nivelar... Então você encontrava tudo, de tudo quanto é tipo... Não tem nem como explicar, assim... Classificar...

M: Aí, para lidar com essa heterogeneidade toda, que tipos de atividades você tentava desenvolver pra...

ED-D: Como eu disse, a primeira, os primeiros momentos, eu passava atividades bem pedagógica... O que é o teclado, como é que faz isso, como é que faz aquilo, passo a passo... Aí era o bê-á-bá da informática... Do meio do curso em diante, eu formava grupos, e aí normalmente era sorteado. Então eu sorteava o grupo pra misturar lá e não ter as “panelinhas”... E aí dentro destes grupos eles tinham que resolver situações e problemas, pensando no ambiente de trabalho... E aí forçava eles, às vezes, o que sabia mais ensinava o que sabia menos, então, o que sabia mais aprendia e o que sabia menos aprendia a mesma coisa... Até às vezes muito mais com a ajuda, com a interação deles...

M: Ok. Bacana... Bom, um pouco dos adolescentes. Como que era a sua relação com esses adolescentes?

ED-D: Olha, era uma relação muito boa. Acho que, acredito que não teve uma sala que criei inimizades ou teve um aluno que criei inimizade. Acredito que não... Inclusive tenho amigos até hoje que são daquela época, que são alunos... E eu sempre dizia assim, que se você tratasse eles bem, escutasse eles de vez em quando, eles faziam qualquer coisa. Você podia pegar e falar, que nem eu fiz, “Galera, oh! Preciso de ajuda pra pintar as barracas...”, pro evento que ia ter lá... Peguei, fui lá, sempre conseguia uns cinco, seis voluntários, trabalhava de tarde, trabalhava de manhã, passamos quase uma semana pintando barraca. Mas ficou pronto. Com a ajuda dos alunos... Não teve... Era um professor e o restante aluno...

M: Bacana... Bom, pegando ainda um pouco nessas relações... Tinham algumas regras lá dentro, postas pros adolescentes com relação a cabelo, brinco, e uma série de...

ED-D: De regras!

M: Regras... Você poderia falar um pouco dessas regras?

ED-D: Posso! Pelo que eu me lembro, né... Porque...

M: Claro... O que você lembrar... Nada muito... Não precisa ser nada exatamente...

ED-D: Faz um tempinho... Mas eu lembro assim... Tinham as regras, mas no começo das atividades, elas às vezes eram, tipo assim, como eu posso falar? Não vistas... Você virava o rosto, né... A questão do brinco, menino com uso de brinco, quando via tirava! Mas a regra do cabelo, que não podia aqueles “Moicano”, tal... Uns cabelos mais avantajados, mais “estilosos”, aí tinha gente que às vezes, a gente não falava... Só se ficasse bem, bem “estiloso”, que nem apareceu um lá de cabelo rosa... (Risos) Aí, não! Aí tinha que falar! Aí conforme passavam os meses, aí a gente ia pegando mais no pé. Era trabalho que a gente falava: “Oh, corta o cabelo, tal”, “Vem aí como se tivesse na empresa”, e aí quando chegava na formatura eles já tavam todos no perfil que as empresas pedem pra Guardinha.

M: Entendi... Pegando um pouco nessas relações ainda, você, enquanto educador naquela época, como era a relação com a equipe gestora? A coordenação pedagógica?

ED-D: Sim... Era muito próximo, acho que eu tive duas coordenadoras então teve fases lá dentro, até mesmo de transição, que tinha a primeira coordenadora e a outra era como se fosse uma vice, eu não lembro agora o nome do cargo dela, mas era como se ela fosse uma vice. Aí a primeira coordenadora recebeu uma oferta pra atuar em outra unidade da Guardinha, e a vice assumiu... Então, mesmo nessas trocas, nessa troca, e eventuais trocas de estagiários e tudo mais, sempre tinha, a gente sempre manteve um clima bom... Eu acho que nunca

aconteceu de um brigar com o outro, ou por causa de desavenças e tudo mais... Tinha as briguinhas, mas logo era esquecido e todo mundo trabalhava... Era uma, uma relação bem gostosa...

M: Certo... Bom, durante essa fase I, os adolescentes passavam por todo um processo de avaliação até ser encaminhado para a empresa, certo? Como que era essa avaliação? Como era feito isso?

ED-D: Exatamente. Primeiro, cada disciplina tinha a sua avaliação. Então eram os seus trabalhos, a sua prova, e aí, através disso, era obtida uma nota, desse aluno. Aí, vinha na última semana de curso o conselho de classe.

M: Tinha um conselho?

ED-D: Tinha um conselho de classe... Que pegava e avaliava aluno por aluno, a média das disciplinas, e cada professor comentava aluno por aluno, como era na sua disciplina, se ele queria, se era um caso que tava “perigando cair”, o que os professores achavam, se valia a pena mandar pro mercado de trabalho ou segurar um pouco... Teve casos que até saiu discussão porque ficava metade-metade, aí o pessoal optava por não mandar porque, já que teve a indecisão... Então tinha todo esse processo. Aí passava, acabava passando o aluno...

M: Tá... Então tinham alunos que eram retidos... Retidos como? Eles eram desligados do programa, então?

ED-D: Isso! Exatamente!

M: Acontecia isso?

ED-D: Porque, se você não passa na primeira fase você é retirado. Não tem outra fase pra te colocar...

M: Entendi... Aí como era feito o encaminhamento pras empresas após essa avaliação?

ED-D: Então, a Guardinha toda uma equipe, né... De pessoal que contatavam as empresas, conversavam, telefonava, então a criança, eles recebiam o perfil da criança que a empresa gostaria de ter e ia lá e escolhia o perfil... As, digamos assim, as empresas grandes, já mandava os alunos de maior nota. Que eram os alunos que obtinham elogios e falavam que eram... A gente colocava uma confiança neles... E aí, depois, conforme vinham os pedidos de outras empresas menores, aí eles iam mandando os de menor nota...

M: Então, de certa maneira, tinha uma... Algumas empresas tinham preferência nessa escolha?

ED-D: Tinha, tinha... Mas, assim... Não era sempre! Um caso ou outro... “Ah, tem um moleque muito bom, que não sei o quê e não sei o quê lá”... Daí duas empresas... A empresa maior, pra poder fazer uma média com a empresa, manda esse garoto melhor... Mas assim, não era sempre... De vez em quando acontecia... Aí, de vez em quando calhava de nenhuma empresa grande precisar, aí tá lá os meninos de dez, de nove e vem empresa pequena... Manda pra empresa pequena! Acontecia de vez em quando...

M: Então isso aí que você tá falando, nove, dez... Tinha um ranqueamento?

ED-D: É... Não... Tinha os alunos que fechavam com dez, os alunos que fechavam com nove e meio, nove, nove virgula tal... Então, quanto maior a nota você ia sendo encaminhado primeiro... Aí calhava de acontecer assim, duas empresas pediu... Quem que eu mando pra grande, quem que eu mando pra pequena? Então sempre dava preferência. Podia ser assim: o dez pra grande e o nove pra pequena. São dois ótimos alunos, mas, vamos supor, se tem pouco nove e dez tem muito sete e seis, eles mandam os sete e seis pras pequenas e guarda os melhores, entendeu? Pra poder fazer uma média com as empresas grandes.

M: Entendi... Bom, então, depois que os estudantes eram encaminhados pras empresas, daí, primeiro: tem essa aprovação, depois o encaminhamento pras empresas; aí tem o que era chamado de fase II, né? Você chegou a atuar nessa fase II?

ED-D: Fase II. Cheguei! A fase II era assim, por lei, os garotos, depois, já encaminhados pro mercado de trabalho tinham que ter uma determinada quantidade de horas dentro da instituição. E aí eram criadas as atividades pra eles. Mas não era, tipo assim, eles já estão atuando! Então, eram mais atividades, assim, que trabalhava cidadania, meio ambiente, questões sociais, mas de uma forma mais lúdica... Sem cobrar nota, sem... Porque a questão do comportamento e tal, era sempre avaliado pra poder fazer orientações pro local de trabalho. Mas era uma forma mais lúdica... Eles não tinham a pressão... Ia lá, tinha que ter a presença nele, que, se eles faltassem, “Ah, vou ficar em casa pra dormir, depois eu vou pra empresa”, era descontado no final do mês, então... Eu cheguei a atuar, mas não assim, com aulas propriamente ditas, vamos dizer assim, de informática... Quê que era o professor lá? “Ah, vamos fazer essa dinâmica!”... Ia lá, passava uma dinâmica e aí ia trabalhando dessa forma.

M: E tinha muita... Era muito grande essa diferença das atividades da fase I pra fase II?

ED-D: Ah, era! Porque, a fase I, eu via da seguinte forma: a fase I, a gente ficava mais, focava mais no aluno... Por quê? Porque a gente precisava moldar ele pro mercado de trabalho. Tinham alunos que vinham muito, vamos dizer assim, infantis, e aí, acho que esse ‘focar a mais’ pressionava os garotos. Por quê? Porque se ele não fizesse, ele não tirava nota. Se ele não tirava nota, ele não passava pra fase II, e aí ficava aquela, aquele... Vamos dizer assim... Joguinho de poder, né? E a fase II não precisava disso... A fase II você precisava da presença. Então ele podia tá lá dentro da sala de aula e... Porque era dinâmica... “Ah, não quero

participar de dinâmica...”, você vai fazer o quê com o garoto? “Vai pra diretoria agora!”... Ah, aqui não vai acontecer... Tudo bem, poderia ter falado “Oh, se você não participasse...” “Ah, tá bom...”, digamos que ele vá, participe, mas de qualquer jeito... Então você não tá avaliando ele... Ele tá ali só pra cumprir a hora dele... Então não tinha pressão... O professor... Eh... Vamos dizer assim, o poder do professor era menos com essa turma. Porque mesmo que você ameaçasse ele, você não ia poder fazer nada...

M: Certo... Bom, aí você já falou um pouquinho dessas relações, assim, mas... Então, as relações com os estudantes em relação a fase I pra fase II, elas mudam bastante?

ED-D: Muda! Muda... Muda muito! Assim, só com aqueles que você cria um vínculo de amizade não muda... Aqueles ali, eles continuam às vezes, indo nos dias que é deles, da fase II, te respeitando da mesma forma... Mas a maioria que tá ali só pela questão de emprego, não precisa mais fazer o que fazia na fase I... Esse é o pensamento deles... E aí “não tô a fim de fazer, não faço...”, então a fase I você tinha, vamos dizer assim, o professor tinha mais poder sobre os alunos. Na fase II ele tem controle... Ele não força se o aluno não quiser... Na outra fase ele tem o poder de falar: “Então você tá desligado!”

M: Interessante... Só uma observação, quando você falou com relação as atividades, de um evento de um espaço da empresa, é o Workshop, certo? Pode falar um pouquinho da sua experiência com o Workshop, como que foi?

ED-D: Bem, o Workshop... Eu participei, acho que de três: dois na construção, elaboração de trabalhos até o evento principal e um eu fui de participante. O primeiro Workshop, ele foi ideia de um dos professores, na época, de práticas administrativas, onde também tinha essa visão de pegar os alunos, mistura-los e aí dar uma tarefa pra cada um, pra cada grupo... “Oh, vocês vão ter uma empresa de um produto inovador, que não existe nada no mercado.”, e aí ele falava “Você vai ser o relator, tudo que seu grupo falar, conversar, acordar, você vai pegar, vai redigir e deixar todo mundo avisado. Se o fulano faltou, você é o responsável pra ir lá e avisar ele”. Aí tinha o diretor, que servia pra liderar todo o bando, tinha o secretário que cuidava das contas, ele que tinha que fazer todo o cálculo... Então, quer dizer, tinha toda uma estrutura empresarial, e aí algumas matérias, a gente tentava englobar todas, mas algumas tinham peso maior outras tinha peso menor, então as matérias que eles trabalhavam em cima do Workshop. Então informática trabalhava com as planilhas, pegava pra digitar planilha, digitar nota, trabalhava informática dentro da empresa... E aí, matérias como... Me foge da memória... Língua portuguesa! Tinha outro nome, agora não me lembro... Trabalhava a questão de você saber falar, discurso, fazer discurso, conversar. Português, trabalhava bastante português... Então matemática, questão de fazer contas, tal... Então não tinha... Todas as matérias tentavam se envolver nesse evento. E aí os alunos tinham a ideia, construíam a ideia, tudo ali dentro daquele espaço... Tinham os dias que eles podiam sair pra trocar, por informação, pra oferecer amostras grátis pro pessoal ali de dentro... Então trocavam entre eles, davam pros professores, e aí a gente ia construindo esse produto, e aí o Workshop era onde eles apresentavam as ideias deles. E aparecia muita coisa legal pra caramba!

M: E o Workshop acontecia em um dia, como funcionava a dinâmica da execução da atividade?

ED-D: Então, acontecia assim, geralmente da metade do curso pra frente... Então, eu acho assim, todas as aulas, todas as disciplinas tinham um período de primeiro nivelar, ver o que os alunos sabiam, o quê pode agregar e tudo mais... Da metade do curso pra frente, até o final, as matérias, elas focavam no Workshop. Então era o produto do Workshop e em cima disso, por exemplo, você vai fazer embalagem, então você tem que escrever, fazer o logo, escrever, dar uma pequena frasezinha, tal... O marketing do produto! Então, quer dizer, já dava pra trabalhar a questão da linguagem. As contas, porque você tinha que prestar contas, de quanto você gastou, qual que é o preço que você tem que vender pra você lucrar... Então tinha toda uma estrutura do meio do curso em diante. Lá, faltando um mês e meio mais ou menos... Não, menos... Um mês! Faltando um mês pra acabar o curso, acontecia o Workshop... Agora, eu acho que todas as vezes foram num sábado... Se eu não tô enganado, todas as... Todos os Workshops aconteciam no sábado. E aí a gente chegava de manhã, montava toda a estrutura, abria os portões às nove horas, nove e meia, e aí vinha familiar, amigo, toda a comunidade dos...

M: Ah... Era aberto pra todas as pessoas...

ED-D: Na verdade era central... Tinha aluno de todos os lugares de Campinas... Então, por exemplo, tinha aluno que morava lá no DIC, na região do Campo Grande, que são lugares longe, mas por ser central acabava todo mundo vindo. E aí traziam amigos, às vezes a comunidade ao redor ali... Eles faziam amigo na banquinha do chocolate, do carinho da coxinha, então chamava mais pessoas também... E aí eles vendiam os produtos deles, apresentavam as coisas, às vezes a gente foi incrementando com prêmios no mundo... Ah, a empresa tal... E aí, na semana seguinte acontecia todo o balanço. Como é que foi, o quê que vocês aprenderam, o quê que a empresa fez, o quê que a empresa não fez... Era um projeto muito bacana...

M: Ah, bacana... Bom, ED-D... Oh, da minha parte aqui, já tá tudo ok. A não ser que você queira colocar mais alguma informação, alguma coisa que você queira abordar, que você lembre, que ache interessante ser colocado?

ED-D: Olha... Eh... Eu sempre... Uma coisa que eu queria colocar é minha opinião pessoal quanto ao projeto... Que cada instituição você vê de uma forma diferente... Porque a lei é muito ampla... E os locais que aplicam o projeto muitas vezes não conseguem cumprir toda a exigência da lei... Então tem que dar um jeitinho aqui, tem que dar um jeitinho ali... E o engraçado é que... O engraçado é como o projeto fica diferente... É o mesmo projeto! Mas numa instituição tem uma cara, um jeito de se aplicar... Na outra instituição tem um outro jeito de se aplicar completamente diferente... Você até acha que, meu, não é jovem aprendiz! E você vai ver, é jovem aprendiz! Então eu fico avaliando, que sentido que tem? Eu acho que,

não questão de remuneração, mas a questão do Profissional que tá atuando lá, porque ele vai falar, a gente tem que se virar, mas os outros não estão nem aí pra gente... Corta verba daqui, corta verba dali... E não melhora o projeto... Por isso que eu acho que o projeto fica desse jeito... Não tem uma revisão... Às vezes podia ter uma revisão pra diminuir um pouco dessa questão...

M: Uma revisão que você diz, é na lei? Ou dentro dos projetos de cada...

ED-D: Não! Na lei! Na lei mesmo! Porque tem que pegar lá na raiz! Se não tá dando certo, por que não tá dando certo? Se tem uma coisa pra seguir, essa coisa pra seguir às vezes tá errada! Então a gente tem que ver se reformula, e é pra melhorar! Essa é a minha opinião...

M: Entendi. Bacana! Bom, pra mim, já estou mais do que satisfeito!

ED-D: Bacana!

M: Aí, enfim, já que não... Não sei se era isso mesmo que você tinha pra colocar, ou ainda tem mais alguma coisa...

ED-D: Não! Era isso mesmo! Isso tudo que você falou aí eu já tava há algum tempo querendo pôr pra fora aí...

M: ED-D, obrigado, cara!

ED-D: De nada!

ENTREVISTA EDUCADOR E – Realizada em 07 de Outubro de 2013.

Legenda: Marcio (M) e Educador E (ED-E)

[...]

M: Agora entrando um pouquinho na questão da Guardinha. Você atuou lá também como professor. Como você ficou conhecendo essa ONG?

ED-E: Então, eu não lembro exatamente os termos novos, mas eu sei que tinha um cadastro da [Universidade] com instituições que precisariam de estagiários nas várias áreas. Foi lá que eu ouvi falar da ONG pela primeira vez e mandei um e-mail com meu currículo. Não tinha noção do que era até então...

M: Aí você enviou currículo. Aí, te chamaram logo? Como foi isso?

ED-E: Mande o currículo e me chamaram para um processo seletivo. Foi num sábado de manhã, né... Cheguei atrasado, não sabia andar em Campinas ainda, só em [Bairro]. Mas eu cheguei atrasado, tinham várias outras pessoas tentando a vaga. Aí a gente fez algumas dinâmicas. Eu acho que no final da dinâmica já chamaram eu e mais um colega da matemática. Mas eu não lembro se ele não quis, ou se eu estava em primeiro, não sei. Já me chamaram para atuar. Para começar as aulas dali um mês.

M: Nossa, bem rápido. E por que você tomou essa decisão de atuar naquele programa como professor?

ED-E: Eu queria algum contato com sala de aula. Qualquer um. Já percebendo a defasagem do ensino aqui da [Universidade] nessa área, eu falei assim: “Eu preciso começar em algum lugar”. Então eu não me importava com salário, porque lá é terrível. (Risos) Eu queria tá na sala de aula. Queria vivenciar isso, de alguma maneira. Até mesmo para ter alguma experiência, né? Todo mundo cobra experiência, mas ninguém dá chance...

[...]

M: Nesse tempo... Bom, o curso era dividido em... O curso como um todo era dividido em duas fases, né? Não sei se você lembra. A fase I e a fase II. Você pode ir me falando um pouquinho da fase I no sentido de que tinha um processo seletivo?

ED-E: Sim.

M: Você lembra como era esse processo, cara?

ED-E: Aí complica, hein, cara? A fase II que você tá chamando é quando eles já estavam encaminhados pras empresas.

M: Já estavam encaminhados pras empresas. Você chegou a atuar na fase II?

ED-E: É, a fase I é só a parte de aulas.

M: Isso! A parte de aulas que eles vão praticamente todos os dias pra lá.

ED-E: É, não, Eu só fiz a fase I, não tinha contato na Fase II. Eu tava só na fase I. O processo seletivo eu sei de alguns dias ter ido cumprir horário, trabalhar mesmo e ver que estava sendo o processo seletivo. Eram entrevistados o aluno, o futuro aluno, o pretendente a aluno, a família... Com certeza tinha algum critério sócio... Mas não sei. Nunca participei bem dessa parte.

M: Nunca chegou a participar.

ED-E: Não. Na verdade eles chegavam pra mim na sala de aula e eu me virava. Não sabia como eles chegavam. Também não tinha muito acesso ao que aconteceria depois.

M: E como foi essa atuação nessa fase I? Essa fase de preparação. O quê que você desenvolveu? Alguma disciplina específica, alguma atividade específica que te lembra mais. Mais marcante.

ED-E: Quando eu cheguei, eu pensei: “Tá, eu tô aqui, tô fazendo matemática, quero estudar aula de matemática, mas o que eles precisam? O que essa turma precisa?” Eu tentei conversar com a coordenação e tal, para ter alguma ideia e o que eles me passaram foi o material de professores anteriores. O que os professores anteriores faziam? Qual era a ementa do curso com os professores anteriores? Aí eu peguei a ementa dos professores anteriores. Discuti com colegas inclusive da faculdade e na verdade, na época em que trabalhei como não tinha orientação de signos sobre o que o matemático deveria trabalhar lá nas aulas de matemática, a minha atuação foi de tentar pegar os principais problemas que um aluno comum tem em matemática, que faz com que ele não aprenda nada, na oitava série ou no ensino médio, e tentar trabalhar esses problemas, pra muitas vezes resolver os problemas que eles tinham na escola normal. Era mais comum reforço...

M: Você lembra que conteúdo que era? Mais ou menos?

ED-E: Então, eu lembro que eu começava a trabalhar com sistemas numéricos, as quatro operações. Uso de parênteses, colchetes, coisas bem básicas. Dalí passava pra radiciação, um pouco de radiciação... E conforme ia avançando um pouco, a gente entrava em algo talvez até mais útil pra eles que eram sistemas de unidades, regra de três composta e inversa.

M: Como era a resposta deles em relação a isso?

ED-E: Então... No início eles ficavam bem assustados, assim, com o conteúdo. Acho que talvez também pelo nível de aprofundamento que eu ia. Eu criava equações gigantescas assim, eles ficavam: “meu deus, como é que eu vou resolver um treco desse tamanho?”. Mas o que eu percebi é que muitos deles vinham... O curso era de seis meses. No final muitos vinham, na verdade, me trazer o boletim da escola. Que as notas de matemática, até começar o curso da Guardinha, eram terríveis e, de repente, eles estavam se tornando os melhores alunos. Então o primeiro mês era sofrido. O segundo mês eles começavam a ter resultado inclusive na escola. Era muito aceito, assim... Era muito...

M: E dentro dessa, do ensino de matemática ou até de um modo mais geral. Você lembra de alguma atividade que chamou mais atenção? Que tinha uma mobilização maior?

ED-E: Na área de matemática?

M: Não só na área de matemática. Eu sei que lá eles tinham essa questão de ser mais multidisciplinar. Ou na sua época não era assim ainda?

ED-E: Então, tinha algumas coisas interdisciplinares, mas eu acho que não participei de nada, nenhuma atividade interdisciplinar. Eu acho que a área de matemática ficou... O interdisciplinar era uma das matérias... A matemática e, tinha mais duas ou três matérias, que eu não lembro o nome, que eram mais reforço escolar. Tinham algumas que eram mais voltadas para inserção no mercado de trabalho. As interdisciplinares geralmente eram desse grupo voltado pro mercado de trabalho. Eu ficava de fora.

M: Ah, tá certo. Um ponto curioso... Com relação aos adolescentes, né? Aos garotos que participavam desse programa. Como era a sua relação enquanto educador e eles, enquanto educandos?

ED-E: Olha, foi a melhor relação professor-aluno que eu já tive na minha história como professor. Dez anos dando aula aí, nunca vi algo parecido.

M: Poderia dar algum exemplo assim, para pontuar isso?

ED-E: Hum... E agora? Difícil, né? Já faz tanto tempo... (Risos)

M: Difícil... Mas a gente tenta fazer um exercicinho, assim... Alguma coisa que eventualmente eles vieram falar com você depois, do processo que passou. Fica aquela coisa...

ED-E: É, assim, eu dei aula somente para a turma de dois mil e seis, que por acaso é a turma que mais aparece, assim... Reaparece, né? Estamos em dois mil e treze, então já faz um bom tempinho, isso... Direto eles aparecem em vários lugares. Às vezes é na fila do dentista ou

qualquer coisa do tipo e eles não esquecem, eles tem um carinho gigantesco... De vez em quando aparece alguém no “Face”, um convite de casamento. (Risos) É muito interessante assim. Muito deles me tratam como parte da família. Eu lembro que na minha época teve alguns alunos que foram escolhidos, nomeados por eles mesmos, como filhos de alguns educadores. Então eu tenho os meus filhos, lá. (Risos) Que ainda me procuram, alguns ainda pedem conselho. Depois de todo esse tempo, alguns ainda pedem conselho.

M: Ah, bacana... Então essa relação fugiu um pouquinho do que a gente está acostumado, por exemplo, na educação formal.

ED-E: Sim, muito.

M: É uma maneira bem diferente.

ED-E: Tanto que dentro da sala de aula era um respeito que na educação formal a gente luta para conseguir, mas você não precisava chamar a atenção... Às vezes uma vez, nunca uma segunda. E bem raramente... Era bem tranquilo. E fora da sala de aula eles queriam almoçar junto o tempo todo, eles queriam conversar, eles queriam... Eles chamavam para fazer tudo. Era um contato bem diferente.

M: E por que você acha que tinha essa diferença?

ED-E: Acho que duas coisas que colaboram bastante. Primeiro que esse resultado na fase I é o que ia fazer ter resultado na fase II; e é o que ia garantir a inserção deles no mercado de trabalho. Então tinha toda uma coisa mais visível. Era uma educação mais aplicável. Não era: “Por quê que eu tô aprendendo isso? Por quê que eu tenho que frequenta isso aqui?” Eles já viam resultado. Então o interesse era totalmente diferente. E eu acho que a escolha, a seleção feita pelos alunos que participariam lá... Eu acabei de lembrar que tinha uma redação que eles tinham que fazer. Porque que eles queriam participar e tal... Então, toda a seleção, o quadro socioeconômico deles e a possibilidade de mudança de vida e tal, acho que fazia com que eles nos vissem um pouco como os heróis, assim... Isso mudariam a vida da família deles e coisas do tipo. E isso colaborava bastante.

M: Certo. Ainda nessa questão das relações, assim, como era a relação sua ou da equipe de educadores com relação, com relação à equipe gestora, à equipe pedagógica da instituição...

ED-E: Olha, eu não tinha contato nenhum com a equipe gestora. Eu sei de alguns projetos terem sido barrados pela equipe gestora. Algumas coisas que estavam funcionando terem sido cortadas na época. De a equipe gestora estar... De certa forma, diminuindo e qualidade do ensino. Na época que trabalhei lá... Mas não sei direito, porque meu contato era mínimo. Eu sei o que ouvia nos corredores...

M: Reuniões pedagógicas aconteciam?

ED-E: Sim. Reuniões pedagógicas, sim. Mas aí era como se a equipe gestora e a equipe pedagógica fossem separados... É estranho, eu não sei explicar... Era uma sensação bem esquisita...

M: E nunca chegou a ser, por exemplo, ser discutido, isso entre os educadores? Entre os educadores, vocês discutiam um pouco isso?

ED-E: Então, é complicado porque... Outra coisa, eu tinha, eu trabalhava vinte horas semanais. Pegava exatamente o número de aulas com essa reunião. Então eu, ao contrário dos outros professores da época, não tinha muito contato para conversar com os outros professores. Então não sei, eu não sei lhe dizer. Eu sei que nas nossas reuniões quem participava era a coordenadora pedagógica da época... Citar nome é legal ou não legal?

M: Pode citar, que daí eu tiro...

ED-E: Que é a [Coordenadora Pedagógica]... Que inclusive é amiga minha até hoje, mas era ela trazendo as informações e discutindo o que a gente fazia em sala de aula. A gente não discutia muito o projeto como um todo. A equipe gestora que eu acho que na época era a [Gestora], a... Não vou lembrar dos outros... Não participavam da reunião. Provavelmente deveria existir em algum horário a reunião da [Coordenadora Pedagógica] com a [Gestora] e com mais não sei quem, e talvez a coisa vinha tão mastigado pra gente que a gente não conseguia enxergar o funcionamento da equipe gestora. Não sei te dizer...

M: Entendi. É tenso isso. E esse curso era um curso de preparação, né? Que daí ao terminar ele, tinha um processo de avaliação dos adolescentes, para em seguida serem encaminhados ou não área para as empresas. Você pode falar um pouquinho desse processo de avaliação? Como que era como um todo? Se era pontuado por quais atividades? Quais eram os critérios? Não sei se você lembra disso tudo...

ED-E: Nossa, acho que eu lembro muito pouco disso.

M: Descreve o que você lembrar...

ED-E: Eu lembro que eu fazia uma avaliação, baseado sempre algum trabalhinho, alguma coisa assim e provas. E eu atribuía uma nota de zero a dez para cada aluno... Eu acho que todas as disciplinas faziam isso, e era feita uma média. Eu acredito que fazendo a média de todas as matérias os alunos eram classificados entre os melhores e os...

M: Era feito um ranqueamento, então...

ED-E: Alguns por notas muito baixas, ou no somatório, ou em duas ou três disciplinas já eram excluídas do processo.

M: Então tinha reprovação?

ED-E: Tinha reprovação e tinha o ranking que ia pras empresas. As pessoas que estavam em primeiro no ranking. Os alunos com melhores notas iam primeiro pras empresas para elas poderem inclusive escolher as empresas e tal. Os com piores notas às vezes corriam o risco de nem chegar a ir pra empresa.

M: Você chegou a acompanhar algum processo de encaminhamento desses adolescentes pra empresa?

ED-E: Não acompanhei nenhuma.

M: Você disse que não teve atuação nenhuma na fase II, né?

ED-E: Não, nenhuma.

M: Só na fase I... Bom, ED-E, pelo meu roteiro aqui já tá tudo joia. A não ser que você queira colocar alguma coisa que você lembre... Você acha que seria interessante falar...

ED-E: Hum... Não...

M: Beleza pra mim aqui já tá o suficiente. Brigadão aí.