

Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O significado social da Escola, do Trabalho e da Tecnologia
para Adolescentes em *Situação de Cidadania*:
um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe

JAMILE BORGES DA SILVA

Salvador - Bahia
1999

Dissertação de Mestrado

JAMILE BORGES DA SILVA

O significado social da Escola, do Trabalho e da Tecnologia
para Adolescentes em *Situação de Cidadania*:
um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Maria Ornélia da Silveira Marques.

Salvador - Bahia
1999

Dissertação de Mestrado

JAMILE BORGES DA SILVA

O significado social da Escola, do Trabalho e da Tecnologia
para Adolescentes em *Situação de Cidadania*:
um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe

APROVADO COM DISTINÇÃO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
09 de abril de 1999

Prof. Dr. Maria Ornélia da Silveira Marques
Prof. Dr. Teresinha Fróes Burnham
Prof. Dr. Regina Celi de Oliveira Cunha

Biblioteca Anísio Teixeira da FACED/ UFBA

- S586 Silva, Jamile Borges da
O significado social da escola, do trabalho e da
Tecnologia: para adolescentes em *situação de
cidadania*: um estudo de caso sobre a Fundação
Cidade Mãe. – Salvador, 1999.
127p.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da
Bahia
1. Educação – aspectos sociais. 2. Educação –
trabalho. 3. Cidadania. 4. Juventude – educação.
5. Tecnologia – inovações – aspectos sociais. I. Título.
- CDD 370.19

AGRADECIMENTOS...

*"O escrever é isso aí: interlocução.
Quais os interlocutores nesse ato aparentemente tão pessoal,
solitário, reservado, silencioso?
Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes,
já me estão espionando, indiscretos e metidos;
os amigos a quem vou mostrando o que escrevo;
os muitos autores que vão enriquecendo a listagem
de minhas referências bibliográficas;
os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender..."*
M. Osório Marques, 1997.

Agradeço imensamente a Deus pela vida que tem dado à minha mãe, fonte inspiradora de confiança, fé e coragem nos momentos em que o cansaço físico e a fadiga intelectual tentavam se apossar de mim.

À minha família pelo apoio ao longo desses anos de conquistas e dificuldades.

À minha orientadora, Prof^ª Maria Ornélia, companheira/parceira desse desafio, orientação segura e tranquila, sabendo respeitar meu ritmo e meus limites teóricos e físicos.

À Prof^ª Teresinha Fróes, por ter me possibilitado entrar no diverso e multireferenciado campo da pesquisa, abrindo-me suas portas nos momentos em que a angústia das perguntas não conseguia conter a ânsia das respostas. Por tudo o que representa para aqueles que querem se lançar na aventura de aprender-ensinar-pesquisar-escrever.

Aos meus guias que me iluminaram nas passagens escuras do saber, nos terrenos escorregadios, nas areias movediças do método, Paul Healey, Arnaud Soares, Maria Roseli G.B.de Sá, Roberto Sidnei Macedo, Inez Carvalho.

Aos colegas do mestrado pelas horas importantes de conversa fiada nos corredores da faculdade, mas também de troca de idéias.

À Luciana e Gil, que se fizeram companhia sempre presente, (sempre achando tempo para os amigos) interlocutoras e leitoras críticas, dialogando, divergindo, sugerindo, ajudando, cada uma delas a seu modo, com seu estilo e personalidade.

A dois grandes amigos/companheiros, José Carlos e Rita, que pelo tamanho do carinho e do amor que nos une, pude dar o que há de maior numa amizade, no dizer de C. Lispector: a solidão de si. Obrigada por entenderem a ausência do convívio.

À Família Dias, pelo carinho com que sempre me acolheu e me abriu suas portas e suas vidas.

Aos Professores e funcionários da Faced que me acolheram com carinho e incentivo.

À todos aqueles que se fizeram e se fazem presentes na minha caminhada por essa difícil, mas saborosa estrada do saber, Angela, Luzania, Amélia, Acácia, Alício, Gervaine, Grimaldo, Fabiano, Fátima, Jacqueline Leal, José Augusto, Livia, Lidia, Mira, Norma Fagundes, Rita Chagas, Rai, Tania Hethkowski.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	10
1.1. O MAPA DA PESQUISA.....	12
1.2. APRE(E)NDENDO O/COM O "OUTRO" EM SEU CAMPO.....	18
1.3. FRAGMENTOS DA VIDA NA <i>CIDADE MÃE</i>	25
2.: DA TRANSITORIEDADE DAS COISAS...O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS INTELECTUAIS E AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE.	30
2.1: O <i>TERCEIRO SETOR</i> E A INSERÇÃO DOS JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO.....	42
3. PISTAS DE UM MAL-ESTAR... OS SINTOMAS EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE PÓS - CAPITALISTA.	52
3.1. OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	55
3.2. COMO SURGE A FUNDAÇÃO <i>CIDADE MÃE</i>	58
3.3 <i>CIDADE MÃE</i> DE QUEM... OU A RETÓRICA DA CIDADANIA.....	67
4 JUVENTUDE: CATEGORIA SOCIOLÓGICA EM "SITUAÇÃO DE RISCO"	74
4.1. ADOLESCENTES EM ' <i>SITUAÇÃO DE CIDADANIA</i> ': POBREZA, TRABALHO E ESCOLARIDADE.....	79
4.2. O SIGNIFICADO SOCIAL DO TRABALHO.....	84
4.3. A ESCOLA E OS JOVENS : UM 'NÃO - LUGAR' PARA NÃO - TRABALHADORES.....	91
5. PERCORRENDO FLUXOS DE SENTIDO: O <i>HIPERESPAÇO</i> DO CURRÍCULO.....	100
5.1. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA FUNDAÇÃO <i>CIDADE MÃE</i> : TECENDO UM CAMINHO PARA A CIDADANIA?.....	108
5.2. DEMANDAS DA SOCIEDADE INFORMÁTICA: PREPARANDO JOVENS TRABALHADORES(AS) PARA O DESEMPREGO TECNOLÓGICO.....	117
6. TECENDO CONSIDERAÇÕES... PARA ALÉM DA SOCIEDADE INFORMÁTICA.....	127
7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	135

8. ANEXOS..... 148

1. APRESENTAÇÃO

Ao longo da década de 80, estudiosos e pesquisadores em currículo começam a publicar diversos artigos acerca da importância e da necessidade de redefinir a concepção de currículo vigente até então, baseada nos moldes da Lei 5.692, de caráter tecnicista traduzido na idéia de ‘grade curricular’, encerrando as disciplinas e fracionando os conteúdos¹.

Apoiados nos trabalhos da Nova Sociologia da Educação, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Young e Michael Apple, esses pesquisadores passam a defender uma concepção de currículo mais ‘abrangente’, no sentido de que esta levava em conta a dimensão político/pedagógica e epistemológica do currículo e as relações sociais que se travam dentro e fora dos muros escolares, levando a um repensar sobre o currículo que se queria, *para que escola e para que tipo de sociedade*.

Como resultado do impacto das novas tecnologias e do crescente processo de globalização, curiosamente, na década de 90 o tom da discussão passa a ser a relação entre trabalho e educação, - tão em voga na década de 70 - pondo em cheque dicotomias tão comuns ao mundo ocidental capitalista como individual/coletivo, trabalho manual/intelectual, local/universal, fazendo recrudescer os movimentos nacionalistas e reerguendo fronteiras físicas e culturais.

Diante desse quadro de profundas transformações econômicas, políticas, educacionais e culturais, a tarefa precípua que tem instigado pesquisadores em educação em todo o mundo é pensar um currículo e uma escola para essa nova

¹Com base nos resultados da pesquisa “Currículo, trabalho e Construção do conhecimento: realidade vivida no cotidiano da escola ou utopia de discurso acadêmico”, coordenada pela Profª. Dra. Teresinha F.

sociedade informática face ao avanço da teleinformática, da chamada “Pedagogia da Qualidade”, do novo cidadão-trabalhador e das aprendizagens e habilidades requeridas por essa sociedade emergente.

Quando falamos em sociedade informática referimo-nos a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subsequentes. (Schaff, 1995:49)

Para Schaff (1995) o primeiro problema importante decorrente da nova revolução industrial é como assegurar a manutenção de um exército de pessoas estruturalmente desempregadas, que perderam seus empregos em consequência da automação e da robotização da produção e dos serviços, sobretudo para os jovens aos quais a nova tendência tecnológica privará da oportunidade de trabalho, no sentido tradicional da palavra, desde o início da sua vida produtiva.

Conforme afirma Gentili (1995) a educação para o emprego pregada pelos profetas neo-liberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade.

A fonte do perigo parece ser agora o medo de se produzir uma nova divisão social: aquelas pessoas que têm algo que é socialmente importante e as que não têm. Este ‘algo’, no caso, é a informação considerando que ainda há um número reduzido de pessoas iniciadas na ciência dos computadores.

Segundo Lévy (1994) a novidade deve-se agora à velocidade de evolução dos saberes, à massa de pessoas convocadas a aprender e produzir novos conhecimentos e, enfim, ao surgimento de novas ferramentas (as do ciberespaço) que podem fazer surgir, por trás do nevoeiro informacional, paisagens inéditas e

Burnham, NEPEC/FACED/UFBA, 1995, que realizou uma prospecção em onze periódicos nacionais especializados em educação acerca da relação entre os temas currículo, trabalho e conhecimento.

distintas, identidades singulares, específicas desse novo espaço, novas figuras sócio-históricas.

Assim, para tentar melhor compreender as novas situações que se impõem à sociedade contemporânea, e, mais especificamente, aos jovens de baixa renda, principal segmento assolado pelos efeitos dos avanços tecnológicos, fui buscar em uma instituição da cidade de Salvador responsável pelo atendimento a meninos e meninas em situação de risco, a saber, a Fundação Cidade-mãe, algumas possíveis trilhas para entender como esses adolescentes estão lidando com essas tecnologias, como as representam, o que significa a escola e o trabalho para suas vidas enquanto possibilidades de sair dessa condição de risco.

1.1. O Mapa da pesquisa...

A empresa educativa² que foi campo desse trabalho está situada no Largo de Roma, bairro situado na região metropolitana de Salvador, na parte baixa da cidade, estando próxima da estação ferroviária que faz a ligação entre alguns bairros da periferia, a exemplo de Paripe, Coutos, Plataforma, Periperi, Alagados, bairros que se caracterizam por uma situação de pobreza, violência, falta de saneamento básico, infra-estrutura, situação característica de quase todos os bairros de periferia no país.

Esta empresa atende a meninos e meninas das áreas adjacentes que vão buscar lá a possibilidade de melhoria de vida, bem como diminuir as despesas familiares considerando que recebem vale transporte e as refeições de acordo com o turno em que freqüentam.

² Maiores informações serão trazidas no capítulo 3 quando se tratará dos movimentos sociais e da Fundação Cidade Mãe.

As primeiras semanas constituem-se num período de adaptação e adequação à forma de funcionamento da entidade. Como primeira atividade pedagógica, os alunos assinam na presença dos instrutores o contrato de convivência³, que visa a estabelecer relações disciplinares durante a permanência na empresa educativa. O contrato permanece exposto na sala de aula servindo de referencial para dirimir conflitos e rememorar os deveres dos educandos.

Para Arregui (et alli, 1997) embora o contrato venha sendo retrabalhado no processo de aprendizagem e reconhecido como instrumento pedagógico valioso, ainda é pouco explorado como pauta de direitos e deveres na construção da cidadania do grupo. Mantém-se no limite de um contrato de convivência mesmo.

Na proposta inicial elaborada pela antiga gestão (da ex-prefeita de Salvador Lídice da Mata) havia um profissional da Gerência Técnica da Instituição (GETEC) responsável pelo acompanhamento do processo de adaptação do aluno, seu comportamento profissional, seu desempenho nas atividades realizadas na empresa, visitando quinzenalmente os estagiários, realizando um encontro trimestral com o adolescente para avaliação do estágio e busca de soluções para as questões surgidas. Concluído o período, a empresa decidia ou não pela contratação definitiva na função do adolescente.

Segundo a proposta, o pressuposto metodológico para a formação e profissionalização é a educação para a cidadania.

Essa proposta se fundamenta no princípio pedagógico que identifica a criança e o adolescente como sujeitos de sua história, conscientes da condição social em que se encontram. Sua finalidade é assegurar os direitos sociais básicos à Educação, à saúde, à Iniciação profissional, Cultura, Esporte e Lazer, de forma a construir com essas crianças e adolescentes a sua cidadania plena. (FCM⁴, 1996:01)

³ Tratar-se-á com maiores detalhes sobre esse contrato no capítulo 3

⁴ Relatório anual da Fundação Cidade Mãe

Pensar uma prática de cidadania deve supor algo mais que apenas assegurar o direito de reivindicar direitos, é preciso que a cidadania seja trabalhada cotidianamente rompendo com a condição de subserviência do adolescente de baixa renda. *A educação para a cidadania, então adquire um caráter estratégico capaz de produzir inclusão social e participação política, social e produtiva na sociedade.* (Arregui et alli, 1997)

O orientador educativo tem dentro da abordagem pedagógica adotada, um papel de facilitador seguindo uma metodologia que privilegia os trabalhos de Paulo Freire⁵ como eixo norteador do projeto pedagógico. A idéia de um “tema gerador” é bastante presente no corpo da proposta.

A eleição dos temas a serem desenvolvidos se dá a partir de um levantamento de interesses junto aos jovens, no cotidiano das atividades, e junto aos pais, nas reuniões. (FCM, 1996:.02)

Os temas normalmente desenvolvidos giram em torno da discussão sobre cidadania, violência, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, mercado de trabalho, substâncias psico-ativas. A metodologia de intervenção desenvolvida pela Fundação opera a partir do contato com as lideranças locais no intuito de conhecer a realidade daquele bairro e as demandas. Em parceria com a comunidade através da criação de um Conselho Comunitário, estabelecem-se as bases para a instalação da Empresa educativa.

O papel do instrutor funda-se segundo o discurso oficial da instituição numa prática onde a relação dialógica fomenta e alimenta a curiosidade, a tolerância e a criticidade dos alunos. Parece que há uma tentativa de partir do

⁵ Brandão, C.R. *O método Paulo Freire*. R.J: Ed. Brasiliense, 1996 (Col. Primeiros Passos)

mundo vivido do aluno, o que na prática, segundo pude observar, nem sempre acontecia.

Do mesmo modo, a afirmação de que a relação entre o instrutor e o aluno se baseia em canais horizontais, enfatizando a confiança recíproca e a reflexão como elementos constitutivos da formação tomando o contexto cultural do aluno como ponto de partida para a sua compreensão do mundo, na prática, era traduzida por manifestações de ordem, autoridade e ênfase nos aspectos técnicos e conteúdos. Assim, o tripé "*experiência, coletivo e vivido*"⁶ parecia não ser o aforisma máximo, embora a diretora de uma das empresas educativas advirta que:

*O objetivo não é transmitir só conteúdos. Eles associam a atividade à reflexão de fatos acontecidos no cotidiano, que são trabalhados na perspectiva de formação de cidadania. A gente tenta construir um espaço democrático, uma outra relação com aquela criança ou adolescente. O vínculo afetivo adquire dimensões muito importantes no trabalho.*⁷

O que pude observar durante o tempo em que estive na Empresa Educativa do Largo de Roma é que para os alunos, há uma completa distância ou mesmo desconhecimento do que seja essa alardeada formação para a cidadania, confundindo-a com ordem, disciplinamento, adestramento, respeito ao próximo, características de socialização.

A regulação pelo diálogo estabelecida com base na proposta dialógica de P. Freire suscita conflitos, dúvidas, inseguranças, oposições e reivindicações, que segundo as palavras de uma das assistentes sociais da empresa educativa passam a ser alvo de permanente análise e negociação, visando a organização de uma

⁶ M. Maffesoli. A sociologia como conhecimento da socialidade. In: Barbosa, J.G. *Multirreferencialidade nas Ciências e na educação*. S. Carlos:Ed UFSCar, 1998.

⁷ Maristela Gomes, diretora da Empresa Educativa de Saramandaia, FCM, 1997

pauta de direitos e deveres que servirá como parâmetros para organizar o comportamento dos adolescentes.

A "atitude de constante diálogo, onde o educador não impõe, mas discute, observa, ouve, interage, coordena, facilita e estimula a pensar e expor suas idéias e interesses"⁸ parece ser a estratégia apontada pelo discurso institucional, como pode ser visto nos relatórios anuais divulgados internamente, no sentido de tentar resgatar o afeto, a auto-estima e o exercício de limites. Entretanto, a utilização de atividades grupais serve como reforçadora de comportamentos disciplinadores, principalmente através do incentivo à prática desportiva como base efetiva na construção de identidade e apoio para uma vida mais "cidadã" .

*(...) as atividades esportivas deverão ser enfocadas dentro de uma visão mais abrangente, de modo que elas servam de ferramenta para o exercício de dinâmica que possam treinar a sociabilidade dos jovens, exercitar a disciplina conjugada com o espírito de competição sadia e criatividade de modo que resulte dessa interação não somente a percepção dos movimentos e as noções de tempo e espaço, mas também, de participação e motivação que o esporte poderá ser o instrumento que despertará também nos seus participantes o sentimento de sociabilidade e companheirismo. (grifo meu)*⁹

O único referencial utilizado para o tão proclamado resgate da cidadania é o contrato de convivência. Apesar de ser uma idéia bastante inovadora, que poderia se constituir num pacto valioso de regulação da convivência institucional, tem-se revelado frágil para tais situações.

(...) Se o mesmo fosse trabalhado com prioridade, ganhando densidade com o tempo, poderia se constituir em consistente apoio metodológico, em forte estratégia educativa e resultar em nova forma de regulação das relações sociais internas, com desdobramentos na comunidade. (Arregui et alli, 1997:46)

⁸ Relatório Anual da Fundação Cidade Mãe, 1996. p. 6

⁹ Relatório Anual da Fundação Cidade Mãe, 1996. p. 6

No tocante à iniciação profissional, os conteúdos próprios de cada profissão são vivenciados através da prática e do conhecimento teórico de acordo com a metodologia do SENAI. Após a conclusão dos cursos, os jovens eram encaminhados ao mercado através de convênio firmado com diversas empresas de Salvador, o que já não acontece mais hoje em dia, segundo relato da atual diretora da empresa educativa numa conversa informal.

De acordo com as normas de seleção da FCM o ingresso nas oficinas supõe um nível de escolaridade diferenciado, sendo que para conseguir uma vaga no curso de informática a exigência é ter concluído a sétima série. Para as demais oficinas, exige-se no mínimo a 3ª e 4ª série do 1º grau.

O curso de informática - um dos mais procurados em função da premência de profissionalização para atender às expectativas da nova 'sociedade digital' - recebe a consultoria do Núcleo de Processamento de Dados do Município - PRODASAL.

Com o objetivo de abranger a heterogênea demanda do mercado de trabalho¹⁰ e os interesses da comunidade, todos os anos novas oficinas têm sido criadas e outras têm deixado de existir por não atender às necessidades e expectativas do mercado e da comunidade.

O processo de seleção dos adolescentes se dá considerando as seguintes "variáveis"¹¹:

a) renda familiar; b) número de pessoas na família; c) quantidade de crianças e adolescentes em situação de risco ; d) escolaridade compatível com a exigência da oficina; e) faixa etária; g) local de residência (área de abrangência da

¹⁰ Conforme se pode ver em anexo nas diversas reportagens publicadas na mídia impressa.

¹¹ Conforme pode ser visto nas fichas em anexo, utilizadas para seleção e ingresso em qualquer das Empresas Educativas.

Empresa educativa); h) atendimento de um adolescente, por família, nas oficinas profissionalizantes.

Um processo que se assemelha a uma espécie de *'matemática da cidadania'*, isto é, adolescentes torcendo para que seus filhos possam auferir maior nota na escala de pauperização, para poder ter acesso uma vaga no curso da FCM.

Desta proposta mais geral, derivam-se as outras propostas, mais específicas para as outras oficinas. No que toca aos objetivos da oficina de informática, pode-se perceber claramente em função dos objetivos pedagógicos propostos, que a vertente adotada é a de treinar digitadores que saibam operar minimamente um computador, sem preocupação com os aspectos pedagógicos mais amplos que possam daí derivar.

Em outro momento deste trabalho, se tratará com mais detalhes esta questão.

Convido o leitor agora, a conhecer a itinerância da pesquisa e os caminhos trilhados pela (os) pesquisadora(es).

1.2. Apre(e)ndendo o/com o "outro" em seu campo...

*Aprender é entrar no mundo do outro.
Mas ao mesmo tempo em que aprende, ou seja, transforma-se,
o sujeito pensante reduz permanentemente o estrangeiro a si,
transforma o outro em si, de tal modo que o estrangeiro
deixa de ser apreendido como tal
e torna-se necessário abrir novamente um caminho para fora.
(Lévy, 1994)*

Minha aproximação/aceitação pelo grupo não se deu obviamente sem certo receio de ambas as partes. Se, de um lado, havia a deferência por me considerarem alguém que detinha um conhecimento 'superior', por outro, sentiam-se menos receosos de se desnudar, abrir suas vidas, permitindo que eu invadissem seu espaço, sua '*praia*', considerando que ali estava não o perfil estereotipado de um pesquisador, ocidental[izante] e sim, uma pesquisadora/mulher/negra, oriunda de um bairro de periferia, como eles mesmos talvez, uma '*outra/semelhante*'

Era sempre inquirida sobre os objetivos da minha presença ali. Havia um certo temor de que servisse a interesses da FCM e, quando sabiam que iriam colaborar/participar de uma pesquisa ligada à Universidade, logo se sentiam *importantes*.

Meu maior temor era o de ser “capturada”, exatamente por ser vista como uma “igual”. O relacionamento que se estabelece entre pesquisador e pesquisado está normalmente eivado de desconfianças e sem nenhuma possibilidade [felizmente] de assepsia empírica da realidade social .

Para Adorno (1991) pesquisador acostumado a penetrar nos meandros de instituições penais, é preciso que observador e observado sejam aliados na produção do conhecimento, pondo sob novas bases o lugar onde falam os investigadores, e sua posição como mediadores entre o real e a explicação científica, refutando a separação ente sujeito e objeto, defendendo uma relação de intimidade e solidariedade.

Segundo este autor a relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado, principalmente, se este grupo está situado à margem da sociedade é uma relação que comporta forte dose de apelo emocional, e não é incomum o pesquisador se

sentir solidário com o delinqüente, a relação solidária pode constituir em armadilha.

Felizmente, a despeito de qualquer processo ideológico hegemônico ou homogeneizante, o processo de socialização envidado pela Fundação Cidade Mãe não foi capaz de eliminar a cultura de classe ou a capacidade crítica dos meninos e meninas.

Isto posto, considero que mesmo estas instituições não conseguem reduzir a capacidade crítica dos jovens que estabelecem estratégias para se defender sem perder de vista as referências pessoais/coletivas dos grupos dos quais são oriundos.

Faço minhas aqui as palavras de Silva & Milito (1995) entendendo que o trabalho que se quis desenvolver tem a ver com uma pedagogia da fronteira. Errância sobre os imponderáveis espaços produzidos pela crise brasileira. (...) *Como extrair desses espaços liminares límpidos conteúdos, roteiros seguros? Como andar com segurança entre escombros? Como indicar os caminhos do labirinto?*

Os encontros iniciais entre nós iam revelando um mundo que se descortinava por trás daqueles rostos esperançosos, cheios de vida, de energia - muitas vezes "em excesso" como diziam comumente os instrutores, funcionários da casa, normalmente acostumados à disciplina nas instituições.

Nesses encontros me perguntava sempre: como atingir esses adolescentes, meninos e meninas? Como chegar até os seus desejos? O que vêm buscar aqui [o que eu estou buscando aqui]? O que esperam do futuro? Da vida? Perguntas que permaneceram sem respostas até dado momento, quando então, não sem certos receios, foram se desarmando para mim, aquele 'outro' estranho, curioso, perguntador, tão exótico e tão familiar ao mesmo tempo, parafraseando Roberto

Da Matta. E, mesmo com todas as adversidades que lhes acorda a cada dia, sinais da dificuldade desse fim de século, eles me mostravam com atitudes desafiadoras e reticentes ao mesmo tempo, palavras, gestos, silêncios, o que querem e o que esperam da Fundação Cidade Mãe e da vida.

Essa experiência de ser antropóloga em meio a educadores e fazer pesquisa num ambiente de aprendizagem (obviamente, não desconsidero que todo espaço de pesquisa é sempre fonte de aprendizado) tendo educadores como interlocutores privilegiados, só ratifica o meu reconhecimento de que nenhuma teoria está completamente pronta a orientar experiências, sejam pedagógicas, sejam de pesquisa.

Nas palavras de Silva & Milito,

Ante o novo emergente, ante as emergências do novo, haverá sempre um lugar em branco sobre o qual o olhar instaura um sentido antes da reflexão e que o encontro do educador e educando diz qualquer coisa que precede a própria lição. São os momentos em que o teórico debruça-se iluminado pelo etnógrafo e o pedagogo aprende com o educador." (1995:10)

Na construção desse trabalho me permiti misturar perplexidades e adversidades, trazendo à tona as narrativas de bastidores, isto é, o diário de campo, de modo bem singular, traçar a partir de pequenas histórias, fragmentos de vida, um pouco da geografia do campo pesquisado, seus habitantes, interlocutores que me guiaram por caminhos às vezes tranquilos, às vezes difíceis, fazendo-me imergir em oceanos de significações nem sempre facilmente inteligíveis.

Considerando a novidade da abordagem multirreferencial em pesquisa, afinal só há poucos anos ela vem sendo introduzida no Brasil e, mais especificamente na Bahia, com os trabalhos de Burnham (1994), Macedo (1996), Barbosa (1997), Ardoino (1998), não tenho aqui a pretensão de ter alcançado a

complexidade multirreferencial, todavia, considerando *a complexidade do(s) objeto(s) cujo sentido não se deixa apreender pelo exercício de uma única disciplina ou paradigma*¹², é que me permiti misturar, fazer dialogar diferentes autores que trazem diferentes contribuições em termos metodológicos, a exemplo da etnografia de Zaluar, a descrição densa de Silva e Milito, optando por uma etnografia mais interpretativa, os *inventários de saber* de Charlot, a sociologia do cotidiano ou a 'lógica do doméstico' da etnometodologia de Coulon e a teoria das representações de Jovchelovich e Guareschi.

Talvez tenha estado mais próxima de uma *hibridação* dessas diferentes abordagens do que propriamente de uma abordagem multirreferencial, todavia, a intenção aqui é aceitar como Coulon (1998) o fato de que (...) *as teorias, às vezes contraditórias, colaboram para compreender o objeto considerado, desde que se tome o cuidado de distingui-las e conjugá-las. (p. 157)*

Nesse sentido, procurei realizar um trabalho que envolvesse além da *escuta* de situações, falas e narrativas biográficas, através da observação participante/participação observante, a realização de um levantamento de fontes secundárias, reportagens publicadas na mídia impressa baiana acerca da temática ora trabalhada, bem como uma análise dos documentos referentes à Instituição, sua proposta pedagógica, os termos de seleção, procedendo ainda a uma análise do perfil dos adolescentes da Fundação Cidade Mãe, através da realização de uma entrevista semi dirigida com dezessete dos vinte e quatro alunos da oficina de informática, campo privilegiado desta investigação.

Pretende-se aqui a compreensão da realidade à luz da explicação interpretativa de Geertz (1993) sobre as relações que o homem estabelece entre si,

¹² Coulon, A. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: Barbosa, J.G. *Multirreferencialidade nas Ciências e na educação*. S. Carlos:Ed UFSCar, 1998.

com a [sua] cultura, e a sociedade, entendidas como ‘teias de significados’ que ele mesmo constrói, as quais necessitam ser explicadas.

É evidente que numa sociedade plural e multifacetada, mesmo indivíduos com ‘background’ próximos que compartilham de um mesmo grupo não representam a sociedade de forma monolítica. Assim, considero fundamental entender como indivíduos de um mesmo grupo interpretam os símbolos que estão à sua volta.

Geertz (1993), em sua análise semiótica revela a importância de apreender o discurso do sujeito nesse complexo ‘representação/ação’ resgatando o seu mundo conceitual a fim de melhor procedermos em nossa atitude de ‘familiaridade’.

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos, o ‘dito’ no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. (Geertz. 1993:38).

A teoria das representações sociais em sua dimensão cognitiva, afetiva e social traz desse modo uma contribuição significativa. Segundo Guareschi (1994) as representações são formadas quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições e à herança histórico-cultural de suas sociedades.

A tarefa do pesquisador de maneira geral é, portanto, decifrar os símbolos e significados através da interpretação do discurso social numa operação que para Geertz consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. (1993:31).

Cada grupo ou segmento social constrói seu sistema de representações numa dupla operação que consiste de um lado na (re)elaboração de processos

simbólicos, que conferem identidade e sentimento de pertencimento ao grupo, e de outro, expressa a relação dos indivíduos com o mundo. É nessa linha de raciocínio que Jovchelovitch vai dizer que

(...) a teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar através de uma identidade social. (1994:65)

É preciso abrir mão da caixa preta do pesquisador e dar vez às várias vozes silenciadas. Proceder a uma conversa em prosa com os sujeitos da pesquisa em vez de meras narrativas incipientes. Isto porque a pesquisa tem também um sentido político além do sentido mais filosófico, epistemológico. O pesquisador precisa se implicar e deixar que os sujeitos sejam co-produtores da pesquisa, produzindo os dados em vez de coletá-los. Precisamos abrir mão da autoridade do pesquisador dando lugar à alteridade.

É preciso descobrir o outro, navegando na sua língua, evitando as dicotomias incluídos/excluídos; populares/eruditos; massa/povo; homem/máquina, posto que esses reducionismos não dão conta de explicar a complexidade do real.

A redução da diferença ao exótico é um perigo que deve ser evitado com uma vigilância epistemológica, afim de que não venhamos a construir guetos. O respeito ao "outro", ao diferente, não pode prescindir da afirmação do indivíduo como um ser autônomo e da necessidade de pensá-lo no interior de suas próprias idiossincrasias.

Penso que é preciso reconhecer o outro num constante devir entre semelhança e diferença, demarcando as singularidades que, em última instância, é a marca constitutiva da identidade dos sujeitos.

1.3. Fragmentos da vida na *Cidade Mãe*...

Concordando com H. Garfinkel (1995) ao dizer que *o ator social não é um idiota cultural*¹³, e por acreditar que este mesmo ator é capaz de perceber a gênese de suas ações cotidianas, é que fui buscar, através de fragmentos de algumas histórias de vida levantadas, tentar entender suas representações sobre o mundo no qual estão inseridos, enquanto sujeitos instituintes, capazes de falar por si.

Neste empreendimento interpretativo a realidade é entendida como um conceito semiótico, percebendo o indivíduo em suas interações com a “rede de significados” que ele mesmo teceu, desconstruindo o edifício teórico em que as vozes dos sujeitos da pesquisa são silenciadas pela 'barulho' das grandes teorias.

Esses adolescentes partícipes dessa pesquisa encontram-se normalmente, nos *desvãos* de Salvador - *Cidade mãe do Brasil*, tendo sido a primeira capital do país - e da sociedade, isto é, naqueles lugares em que eles são politicamente invisíveis, assim, a Fundação Cidade Mãe acaba de certo modo, representando a possibilidade de sair desse desvão, através da escolarização (guardados os seus limites e possibilidades), profissionalização tentando uma inserção no mundo do trabalho tornando-se socialmente visíveis. Vejamos então, algumas dessas histórias:

E.W., tem 15 anos, mora no bairro de Massaranduba, trabalha vendendo picolé na praia aos finais de semana, ganha em média R\$ 10,00 a cada semana. Tem três irmãos desempregados que moram com ele e mais um que não mora e *não vê há algum tempo*. O pai está aposentado por invalidez (era vigilante de uma transportadora) e a mãe desempregada.

¹³ H. Garfinkel (apud) COULON, A. 1995. *Etnometodologia*. P.53.

R.S.G. tem 16 anos, mora no largo do Tanque com os pais, ambos desempregados e mais sete irmãos dos quais apenas três trabalham, um tem renda fixa como vendedor e os outros dois vivem de trabalhos esporádicos. R.S.G. trabalha em um restaurante no bairro da Ribeira, segundo ele *só de botar e tirar as cadeiras*. Seu regime de trabalho varia *de manhã, na hora que o dono chega e de noite na hora que o restaurante vai fechar*.

O salário também é variável, isto é, quando falta algum garçom ele realiza o trabalho e aumenta sua renda com as gorjetas. Já trabalhou em um supermercado e em uma oficina lavando carros.

F.V. 16 anos, mora no bairro de Caminho de Areia com um irmão e uma tia. Perguntado sobre seus pais e sobre questões referentes a eles, responde quase sempre com evasivas, emitindo sons em sinal de negativa *"hum hum"*. Trabalha lavando carro na rua em que mora, recebe em média R\$ 20,00 por semana, *"às vezes mais, às vezes menos"*. Sonha em ter seu próprio negócio, embora não saiba ainda exatamente o que.

W.L. 17 anos, mora no bairro Ilha do Cruzeiro, trabalha em uma farmácia em outro bairro do subúrbio de Salvador. Começou a trabalhar com 12 anos quando o pai morreu de infarto forçando-o a assumir junto com a mãe as despesas da casa e de quatro irmãos menores. Diz que não gosta da rua, mas foi lá que aprendeu um pouco de tudo na vida.

Como captar a ambiência nas quais essas histórias se engendram, se constroem, desconstróem, integrando atores/ autores/ sujeitos/ objetos/ pesquisador/ pesquisado numa cadeia eivada de significantes que se realimentam para dar origem a novos significados ?

Para Charlot (1996) são histórias no sentido pleno do termo: elas se constroem através de acontecimentos, encontros, rupturas e não se pode saber o final de maneira certa, pois não se pode conhecê-las de antemão. Elas são estruturadas através de processos que as tornam inteligíveis, pensáveis, comparáveis.

Apropriei-me de um instrumento metodológico desenvolvido por Charlot (1996) os '*inventários de saber*' e entrevistas semidirigidas aprofundadas. O inventário de saber é um instrumento que Charlot inventou e foi melhorando pouco a pouco. *A idéia básica é fazer um inventário de saber, assim como se faz um checkup de saúde ou uma revisão de um automóvel.*

Nessa proposta, a pergunta mais importante é: *o que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?* Esse modelo obriga o aluno a fazer escolhas e o convida a explicitá-las. O inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que ele aprendeu. E isso é, precisamente, o que nos interessa.

A diversidade de construção desses textos torna possível uma análise das práticas de linguagem, notadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação desses jovens com o saber. A análise qualitativa dos inventários e das entrevistas permitiu extrair os temas mais evocados pelos alunos. Não era somente a frequência desses temas que nos interessava mas também suas co-ocorrências nos mesmos textos (inventários ou entrevistas). (Charlot, 1996:52)

O problema aqui é perceber como esses jovens meninos(as) vivenciam suas experiências na instituição, compreendendo as relações que se estabelecem entre a escola, o trabalho, a Fundação Cidade Mãe, a oficina de informática e o futuro.

Para isso, no capítulo que se segue, o leitor é convidado a pensar sobre as mudanças estruturais na sociedade e seus efeitos sobre as novas relações entre

trabalho, educação e tecnologia. Nesse sentido, pensar as políticas neo liberais de privatização que vem gestando novas formas de exclusão na sociedade do conhecimento, coloca-se como tarefa urgente. Aqui também intento trazer uma discussão sobre o chamado terceiro setor da sociedade enquanto possibilidade de atender às pessoas em esferas em que o Estado não tem conseguido atender.

No terceiro capítulo, continuaremos *tecendo* considerações sobre a sociedade denominada por Drucker (1993) de Pós- capitalista e a emergência nessas duas últimas décadas dos movimentos sociais no quadro do modelo político- econômico vigente que engendra um processo de exclusão para uma parcela da população já historicamente situada em condição de subalternidade. Veremos como foi criada a Fundação Cidade Mãe e quais as bases em que está assentada a educação para a cidadania.

No quarto capítulo, procuro resgatar o tema da juventude enquanto categoria conceitual, ausente da reflexão educativa durante a última década para entender os jovens da Fundação Cidade Mãe, grupo pesquisado deste trabalho.

Considerando as transformações por que passa o cenário mundial incorporar o tema da juventude, coloca-se como fundamental posto que são eles os mais duramente atingidos pelo avanço tecnológico e pelo desemprego estrutural. Assim, discutirei neste capítulo o significado social que assume o trabalho e a escola para esses jovens não somente enquanto possibilidade de afirmação da autonomia, como também um caminho para vencer a negatividade da rua e conseguir se inserir no mercado de trabalho.

No capítulo seguinte, ensaio algumas considerações sobre a importância do currículo para pensar alguns processos chaves em curso na sociedade, buscando entender qual o projeto curricular - pedagógico da Fundação Cidade Mãe para ensinar e profissionalizar esses meninos(as) em situação de risco pessoal, social,

profissional e emocional, ou seja, que tipos de aprendizagens se ensinam/ se aprendem para atender a que tipo de demanda por formação. Que cidadão se quer formar na Fundação Cidade Mãe, isto é, há possibilidade de se tecer uma caminho para a cidadania, preparando futuros trabalhadores para uma sociedade sem trabalho ?

Faço minhas nesse momento as palavras de um velho e conhecido interlocutor (de outros tempos), o antropólogo Roberto Da Matta, e convido o *leitor-visita* a entrar nesta casa. Que ele entre nos quartos e percorra os corredores. Que visite as varandas e veja a paisagem de alguma janela. Que fique realmente à vontade e possa sentar-se numa boa e confortável poltrona. Do seu lado estarei sempre atenta com um cafezinho, uma água gelada, um refrigerante, uma explicação. Mas, como a casa é minha, tenho limites e meus segredos. Há coisas que não posso ver e há momentos de insegurança criados pela própria arquitetura da casa. Mas pode estar seguro o meu leitor- visita que fiz o que pude e tentei até mesmo lhe indicar o caminho do quintal e da cozinha. Fique à vontade...

2.: Da transitoriedade das coisas...o impacto das Tecnologias Intelectuais¹⁴ e as mudanças na sociedade.

*"()Refletir sobre a virada de século,
pede ensaio (s) em ensaios.
É terminar com a sensação de que cada tópico,
cada postura que se embaralha em texto
por entender os novos tempos,
merece pesquisa epistemológica,
desencavar velhices no discurso renovado,
e transformações de significados .*

M.Castro

Início este trabalho buscando trazer as recentes discussões e polêmicas acerca das mudanças estruturais na sociedade, os efeitos do avanço tecnológico sobre as escolas, o currículo, a relação entre trabalho e educação, objetivando compreender as diferentes faces da sociedade informática cujos efeitos já se fazem sentir claramente na quantidade de jovens e adultos desempregados, entre outros motivos, pela progressiva automação da sociedade.

Trago aqui diferentes olhares por diferentes autores que guardam entre si distâncias políticas, epistemológicas, sociológicas, geográficas quanto às questões tratadas.

¹⁴ Tecnologias intelectuais são compreendidas por Lévy como aquelas que "reorganizam , de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. Na medida em que a informação avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma." [1993:54]

O impacto das mudanças sociais, históricas e políticas e do avanço tecnológico ao cabo das três últimas décadas, tem levado teóricos e estudiosos a pensar a articulação entre currículo, trabalho e educação, considerando o trabalho enquanto princípio educativo capaz de possibilitar aprendizagem tanto nos espaços tradicionais como a escola quanto nos locais de trabalho, bem como a um repensar sobre o papel das atuais *Tecnologias Intelectuais* na escola, na sociedade de maneira geral e suas influências no processo de ensino-aprendizagem, modificando a prática pedagógica, instaurando novos modos de compreender o mundo.

O capitalismo tem produzido, ao longo dos anos, um frequente antagonismo entre o trabalho e educação, segmentando, fracionando conhecimentos, conteúdos e sujeitos transformando crianças, adolescentes, homens e mulheres em ‘seres’- não-cidadãos - incapazes de promover resistências e rupturas nas instituições.

Após o surto da Teoria do Capital Humano na década de 70, os anos posteriores foram especialmente ricos em pesquisas sobre o significado do trabalho como princípio educativo.

De maneira geral, o trabalho é concebido como um princípio ou como um recurso educativo: na escola, na vida, na recuperação de meninos de rua, de detentos, mas também como produtor de riqueza social, da cultura, dos meios de vida, de criação pessoal, de desenvolvimento. Neste sentido, o trabalho é o fundamento da produção material e espiritual do homem e serve à sua sobrevivência e reprodução . É o trabalho que se concretiza em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, realizações materiais e espirituais.

Nas palavras de Franco (1997) o trabalho é a atividade pela qual o ser humano cria e recria os elementos da natureza que estão ao seu redor e lhes

confere novas formas, novas cores, novos significados, novos tons, novas ondulações.

No mundo contemporâneo, não obstante a necessidade de "preparar " o futuro trabalhador para enfrentar as adversidades de um mundo globalizado, faz-se premente que a educação vá ao encontro da concretude do sujeito e da sociedade.

Muito já se tem discutido sobre a necessidade de preparar ou não o jovem para o mundo do trabalho, na formação/qualificação do sujeito flexível, sem que entretanto, se apontem saídas convincentes para a crise do mundo do trabalho, para as questões econômicas e sociais postas pela contemporaneidade.

Penso que é importante oportunizar aos jovens a possibilidade de se inserir no mundo do trabalho sem perder de vista a dimensão do respeito às suas idiossincrasias, ao seu universo simbólico, aos seus saberes de rua, não acadêmicos, imprescindíveis na constituição de sua identidade como cidadão, como trabalhador e como adolescente, assegurando que sua inclusão no mundo tecnológico não seja mera expressão de uma política assistencialista, sem objetivos claros e definidos .

Construir um projeto de desmistificação do significado social do trabalho e das Tecnologias Intelectuais para essa sociedade significa negociar velhos e novos espaços tornando-os de fato, 'espaços de aprendizagem' onde o uso destas tecnologias se caracterize na possibilidade crítica da criação e recriação do saber.

Dentre os autores aqui estudados, Burnham (1996) tem defendido a possibilidade de uma leitura polissêmica da realidade, no sentido de instituir múltiplos espaços de aprendizagem em diferentes esferas da vida social. E constata em recente análise que há um descompasso entre a velocidade do desenvolvimento de novas tecnologias e a crescente globalização dos mercados e

o impacto destes tanto sobre a formação daqueles trabalhadores que atualmente se encontram inseridos no mercado de trabalho, quanto sobre a real preparação de futuros trabalhadores pela escola e outras organizações de aprendizagem.

As transformações econômicas e tecnológicas estão trazendo, com a redefinição do valor do conhecimento e das possibilidades de acesso a ele, esta grande ampliação dos espaços de aprendizagem e das responsabilidades de formação do cidadão-trabalhador, por outro lado, estão provocando uma grande crise nos espaços de trabalho, uma vez que profundas mudanças nos processos de produção e de organização do trabalho, principalmente aqueles que envolvem automação, vêm tendo como resultado o desemprego estrutural. (...)
(Burnham,1996:07)

Conforme aponta Frigotto (1996) é no chão dessa desordem mundial, globalização, reestruturação econômica, reengenharia, reconversão tecnológica que surge desde o final da década de 70, uma ampla literatura sobre qualificação, qualidade total, capital humano, sociedade do conhecimento, do cognitariado e, mais recentemente, sociedade digital.

Em tempos de defesa do neo-liberalismo, alguns autores (Offe,C 1989; Gentili, P.:1995; Suarez, D.:1995; Rifkin,J:1995) já apontam de forma quase apocalíptica o fim do emprego e do trabalho como categoria sociológica fundamental para a compreensão da evolução histórica, proclamando o fim do proletariado numa época em que o ideário neo-liberal redefine políticas e prioridades dentro da lógica de acumulação do capital e de desenvolvimento científico - tecnológico, redefinindo os papéis e as funções da sociedade civil e do Estado para que se adequem a ‘*nova ordem*’ mundial.

O que se percebe hoje, é que a maioria dos trabalhadores ainda está despreparada para lidar com a enormidade das transformações, o avanço tecnológico, a reengenharia, a reestruturação dos sistemas de produção e dos espaços de trabalho, configurando um quadro de previsões sombrias para os nossos jovens trabalhadores.

Nesse mundo contemporâneo cujas sociedades campeia o neoliberalismo, presenciamos a sedimentação de um modelo de sociedade assentado na fragmentação das identidades, na perda das referências societárias e na marginalização de diferentes estratos da pirâmide social.

É a consolidação de um modelo de economia de escassez para muitos e abundância para uma parcela ínfima da população: os incluídos, ‘cidadãos-consumidores’, *necessários* à realimentação da engrenagem da máquina social. Para ilustrar esta afirmação, Gentili diz que a *sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia com alguns membros mais cidadanizados que outros. (1995: 235)*

Diante deste quadro é curioso notar que vivenciamos um retorno pouco saudosista aos anos 60/70, como já assinalam alguns estudiosos na área de educação e trabalho quando o conhecimento volta a ser a chave para o desenvolvimento como resultado das mudanças tecnológicas.

A articulação entre educação e trabalho se destaca como uma temática central do debate político e econômico, especialmente, em face da crise que atravessa o mundo. A educação reaparece como a panacéia da preparação para o trabalho com ênfase agora na formação do trabalhador para a sociedade da informação.

A maioria dos autores consultados, em suas reflexões sobre a contemporaneidade, revela que as mudanças na relação capital - trabalho converge para novas tendências na interpretação dos modelos clássicos de análise da realidade sócio-histórica, normalmente pautada nos modelos marxistas de interpretação das relações de produção e na desestruturação da também já 'desgastada' dicotomia burgueses versus operários.

É comum se ouvir falar hoje em pedagogia da qualidade', 'filosofia da qualidade total', 'qualidade e produtividade em educação', enfim, novas estratégias para educar o cidadão/cliente/consumidor como que reeditando um "otimismo pedagógico" mascarado numa teoria do capital humano para o século XXI .

Nesse sentido, como pensar a superação dos velhos problemas como evasão, repetência, fracasso, desqualificação docente, baixos salários etc., para se chegar à esta perfeição e à satisfação dos clientes (pais e alunos) numa sociedade que demanda trabalhadores cujo capital simbólico/cultural deve ser sempre maior?

O discurso contemporâneo *transita* entre diversos significantes como habilidade, flexibilidade, policognição, etc., todos voltados para a *formação/profissionalização* de crianças, jovens e adultos que cada dia mais precocemente são obrigadas a conviver com a onomatopéia desses termos.

Segundo análise de Drucker (1993), o recurso econômico básico - 'os meios de produção', não é mais o capital, nem os recursos naturais (a terra, nem a mão-de-obra) Ele é, e será o conhecimento. Hoje o valor é criado pela 'produtividade' e pela inovação, que são aplicações do conhecimento ao trabalho.

Mas embora a economia mundial vá permanecer uma economia de mercado e manter as instituições do mercado , sua substância mudou radicalmente . Ela ainda é 'capitalista', mas agora é dominada pelo capitalismo da informação. (1993:140)

Ainda segundo Drucker, a passagem para a sociedade do conhecimento levanta novos desafios, novas questões, novas perguntas a respeito do representante da sociedade do conhecimento: *a pessoa instruída*.

Anuncia-se deste modo, a emergência da sociedade do conhecimento apontando políticas de privatização e descentralização no seio das quais se gestam

novas formas de exclusão para uma grande parcela da população sem ‘status’ de cidadania, sem direitos nem acesso a serviços básicos.

Vitro (1993) diz que estamos passando por um processo dinâmico que liga informação, conhecimento, crescimento e desenvolvimento. Nesta nova sociedade o desenvolvimento baseado no conhecimento tem uma relação tão essencial quanto a relação entre metas e estratégias. Ele ressalta que a aplicação de conhecimento melhora a produtividade e a qualidade de outros bens e serviços . As pessoas sabem que precisam saber mais não apenas para sobreviver mas para melhorar a qualidade de suas vidas.

Ao que Lévy acrescenta sinalizando que

(...)na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. (1998:30)

Neste novo contexto, as ‘sociedades do conhecimento’ necessitam ser redimensionadas para que a aprendizagem seja processo e produto a partir dos diferentes campos de interesses dos sujeitos, proporcionando uma circulação/articulação dos diferentes grupos com suas necessidades/desejos.

A linguagem destes novos tempos também requer prudência, os signos desta nova era não são fixos, antes, porque vivemos em uma fase de incertezas novas categorias emergem como: transversalidade, transglóssico, transnacionais, trans-identidades. A linguagem dos novos tempos transita, relaciona, não é fixa, conforme nos adverte Castro (1995).

Vivemos segundo a autora ,

(...) um século que termina com um gosto amargo de fim de festa, da desconstrução da utopia, de inseguranças face a múltiplas violências, de falta de referentes históricos.(1995:47)

Para superar velhos problemas que ainda nos afligem, é preciso educar o cidadão do ano 2000, consumidor em potencial e cliente via Internet, para enfrentar as vicissitudes da sociedade contemporânea, sem entretanto, perder os valores que faz de cada um de nós homens e mulheres, sujeitos individuais/coletivos, sonhadores e realizadores desses mesmos sonhos.

Para tal, será preciso, entre outras coisas, desconstruir a falsa idéia que durante muito tempo grassou no Brasil de que democratizar o ensino era ampliar o número de salas de aula deixando a ilusão de que matricular mais alunos nas séries iniciais seria o começo da escalada até o topo da pirâmide escolar. Estaríamos vivendo hoje, com as novas reformas educacionais de incentivo à profissionalização e qualificação, um retorno ao velho estilo meritocrático que premia com possibilidades de mobilidade aqueles mais *'bem preparados'*

Não se pode pensar o campo educacional apenas como trampolim de uma sociedade meritocrática, marcada pela profunda desigualdade, como espaço de transmissão do conhecimento sistematizado, socializando conteúdos a todos indistintamente como se essa pretensa 'equalização pedagógica' pudesse atenuar essas desigualdades sociais.

É preciso que esse conhecimento que está sendo socializado faça sentido para os educandos; é preciso partir do conhecimento de que ele dispõe e que se constrói em sua vida cotidiana fora dos muros da escola, em suas relações de trabalho e de família. Para isso, é fundamental o comprometimento com a qualidade do ensino e a busca do equilíbrio entre os diversos saberes - do aluno e da escola, do trabalho, da casa, da vida, da rua.

Nos últimos anos praticamente todo cidadão tem testemunhado uma invasão crescente do seu cotidiano por novas tecnologias da informação e comunicação, (televisão a cabo, telefones móveis celulares, agências bancárias 24

horas, fax, etc) que tem causado mudanças profundas e dramáticas no papel, na quantidade, na qualidade e na velocidade de troca de informação com que ele lida no seu dia-a-dia.¹⁵

Precisamos, então, não somente repensar a escola, como também outros espaços possíveis de aprendizagem face à ‘nova ordem mundial’, às novas relações de trabalho, relações sociais, ao perfil do novo trabalhador numa sociedade erigida sobre conceitos como: competência, habilidade, rapidez, técnica, eficiência e qualidade.

Assim, é que, são observados os esforços empreendidos por diversas empresas e indústrias na qualificação de sua força de trabalho, e as estratégias desenvolvidas pelas instituições não-formais de escolarização para auxiliar jovens em situação de pobreza a se inserirem no mercado de trabalho estruturando programas de formação profissional.

Segundo Jacinto apud Gallart (1994) a carência de um capital cultural (manejo de determinados códigos linguísticos, por exemplo) e de um capital social (redes sociais que podem prover um emprego ou uma clientela) somados a segmentação ocupacional, constituem sérios obstáculos para conseguir um emprego.

Então, o papel institucional na transição formação-emprego deve considerar-se fundamental. Nesse sentido, tem se notado que são as instituições com um projeto institucional mais amplo, as que tem proposto a necessidade de encarar ações institucionais que se referem a este tema (cooperativas, bolsas de trabalho, práticas fora do âmbito escolar) ainda que com dificuldades de implementá-las. (Jacinto apud Gallart, 1994:27)¹⁶

Ao passo que grande parcela da população encontra - se ‘incluída’ na massa de trabalhadores excluídos semi-qualificados, qualificados e sem nenhuma

¹⁵ Mandel, S. & Delyra, J. Rev. USP. Dossiê Informática. 1997.

qualificação para ocupar novos postos de trabalho que demandam habilidades específicas, temos de outro lado o surgimento de uma nova e emergente classe: a dos “analistas simbólicos”, cientistas, consultores e engenheiros em permanente processo de re-qualificação, que responderão pelos setores de automação, informação, biotecnologia. Conforme Reich (apud Torres, 1996) os analistas simbólicos irão constituir o segmento mais produtivo e dinâmico da força de trabalho nessa nova ordem econômica que reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender.

Entretanto, a tendência é de que a distância entre quem tem e quem não tem acesso a cargos no mercado de trabalho se amplie consideravelmente, posto que as instituições (formais ou não-formais) não tem conseguido atender às demandas por profissionalização para os novos postos de trabalho da sociedade digital.

Reinhard (1997) considera que o uso intensivo da tecnologia pode, por um lado, levar a um aumento das desigualdades, acentuando o distanciamento entre os que tem acesso a ela e os excluídos. Ao lado do provável aumento da eficiência, surge a ameaça do desemprego tecnológico.

Segundo Barros (1997) formar um profissional para a sociedade do conhecimento *implica num diálogo de saberes e práticas sociais que institui sujeitos de ação e objetos de trabalho num a0prendizado permanente.*

A análise feita por Burnham (1996) sobre os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), cuja ênfase está centrada em três eixos *aprender a saber, aprender a fazer e aprender a aprender*¹⁷, revela sua preocupação com os rumos da educação com base em citações do referido documento:

a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia da sociedade e em um universo cultural

¹⁶ Original em espanhol.

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Brasília, MEC, 1997.

maior possibilitar o desenvolvimento de capacidades, a compreensão e intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar que os alunos possam usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (PCN, p.16)

Uma análise destes documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais) dão conta da dificuldade das instituições oficiais em preparar o futuro cidadão-trabalhador para atender às novas demandas (im)postas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto à formação e a aquisição de habilidades específicas para lidar com as necessidades geradas por uma civilização erguida sob a égide do consumo, impulsionado pelo desejo crescente, pela sedução, pela indústria tecnológica.

A onda de informatização crescente que adentra os muros escolares não só pela entrada 'física' de computadores, mas porque os 'ares' desta contemporaneidade já vem permeando os interstícios das instituições¹⁸ nos alerta para o fato de que essas tecnologias intelectuais não são neutras, nem assépticas. Tenho claro que estas, enquanto 'dispositivos' - práticas sociais discursivas - tem uma repercussão fundamental nos modos de organização social e implicações, sobretudo, para o estabelecimento de novas relações de produção e de novos perfis de trabalhadores para uma sociedade baseada na economia do conhecimento.

A literatura a respeito das relações entre informática, cotidiano, escola e mundo do trabalho aponta uma clara linha divisória que põe, de um lado, os adeptos da informatização e, de outro, os contrários a este processo. Tal fenômeno encontra-se disseminado em largo espectro na sociedade, influenciado, inclusive, pelo investimento que os meios de comunicação de massa fazem neste campo, constituindo inúmeros espaços para discussão e reflexão.

¹⁸ A respeito das modificações na cultura escolar ocasionada pela presença das NTIC, ver a dissertação de mestrado de Daise Juliano Francisco. Porto Alegre /UFRGS, 1998.

Entendo que as tecnologias intelectuais tomadas em seu sentido amplo como espaço de negociação, de troca de múltiplos saberes, como um *'espaço antropológico'*¹⁹ sócio-historicamente produzido pelo homem, é também, e necessariamente, um espaço conflitivo de luta, da ordem do social, do político, do econômico, do individual, do cultural, do epistemológico e do educacional.

Francisco (1998) reflete de maneira oportuna sobre este tema pontuando que sob a bandeira da cidadania, o ensino e a pedagogia na contemporaneidade passam a ser orientados por conceitos como : avaliação emancipatória, qualidade em educação, currículos flexíveis, respeito pelas diferenças, incremento da auto-estima dos (as) estudantes, dentre outros aspectos, tencionando sintonizar a escola com a sociedade que está passando por diversas transformações.

Nesse sentido, o uso das tecnologias intelectuais passa a ser agora, a expressão de um pensamento pedagógico/educacional. Isto significa pensar tanto a informática quanto a educação como algo diferente, híbrido e não se subordinando uma a outra.

(...)isto porque partilham/reproduzem diferentes eixos e a sua imbricação produzirá outro elemento, hibridizado. Considerando que a sociedade está/é estruturada por múltiplos eixos, poliformes de intensidades variadas, a formação de elementos em seu interior é também marcada por conflitualidades, interdisciplinaridade, num campo de saberes híbridos. (Francisco, 1998:127)

Drucker (1993) chama a atenção para o fato de que a tecnologia em si é menos importante do que as mudanças que ela provoca na substância, no conteúdo e no foco do ensino e da escola. A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas.

¹⁹ P. Levy Por uma antropologia do Ciberespaço. 1998. O autor aprofunda nesse livro o conceito de Tecnologias Intelectuais e do ciberespaço com um espaço antropológico.

Precisamos estar atentos para o que vários autores - dentre eles, mais enfaticamente, Lévy (1998) - têm sinalizado de que pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira.

É fundamental ressaltar que com a nova natureza do trabalho e da economia, trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

Parece-me fundamental arguir:

Como manter as práticas pedagógicas em fase com processos de transação de conhecimento em via de rápida transformação e, no futuro, densamente divulgados na sociedade? Não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno.²⁰

Urge que se faça um uso crítico desses novos meios enquanto recursos que possam ir além da mera instrumentalização, permitindo analisar aspectos da realidade proporcionando a construção de novos referenciais.

2.1: O *Terceiro Setor* e a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A crise que se estabelece nos planos econômico, político e social, coloca na berlinda o *'fim da história'*, *'fim da modernidade'*, *'fim das grandes narrativas'* e, para uma grande parcela da população, o *'fim do emprego'*²¹ isto porque as metamorfoses conceituais no campo educativo e no mundo do trabalho

²⁰Pierre Lévy. Educação e Cybercultura Texto extraído do site www.hotnet.net/PierreLevy/index2.html arquivo baixado em 02.06.98

²¹ A esse respeito, ver os livros de Jeremy Rifkin: *O Fim dos empregos*, 1996; e Viviane Forrester: *O Horror econômico*, 1997.

configuram novas categorias e novos perfis de trabalhadores para esse fim de século.

Os resultados desse apelo neo-liberal ou pós-capitalista em transformar a educação em simples mercadoria são *os custos humanos, materializados pela fome, desemprego, desagregação social, erupções violentas e contínuas que se dão a nível planetário.* (Frigotto, 1996)

Vive-se hoje num mundo de contrastes cada vez maiores. Diante de nós agiganta-se o espectro da cintilante sociedade high - tech, com computadores e robôs canalizando sem esforço a fartura da natureza para um fluxo de sofisticados novos produtos e serviços. Segundo Rifkin (1996) as novas máquinas da era da informação, limpas, silenciosas e hipereficientes, colocam o mundo ao nosso alcance, dando-nos uma dimensão de controle sobre nosso ambiente e sobre as forças da natureza, inconcebíveis há apenas um século.

Por outro lado, as consequências sócio-econômicas dessa sociedade *high tech* são o desemprego crescente nas grandes cidades, apontado hoje como um dos fatores preponderantes pelo qual, diariamente, jovens em várias partes do mundo têm sido alçados à clandestinidade, criminalidade e violência. Eis o grande paradoxo da sociedade informática em que estamos imersos.

Para Marques (1996) é preciso rever o poder do trabalho na determinação das relações sociais mais amplas, em particular na socialização do jovem na construção de sua identidade, mesmo porque estamos diante de uma situação nada promissora na qual o desemprego já é uma experiência normal da população brasileira.

Feitas essas considerações, é preciso entender o encantamento dos jovens em sua relação com essas Tecnologias da Informação e Comunicação percebendo o modo como estes se apropriam das Tecnologias Intelectuais como estratégias

para fugir da condição de pobreza e de exclusão, numa sociedade em que aquele que não consegue decodificar a linguagem subjacente a esses novos elementos tecnológicos estará fadado à marginalização e à exclusão no mercado de trabalho.

Segundo Pretto (1996) a proliferação generalizada de imagens fabricadas pelos meios de comunicação nos permite afirmar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler essas imagens. Ao que acrescento que no mundo de hoje só é cidadão aquele que tiver condições de ler os universos semióticos em frequente processo de transformação.

Observar o comportamento dos jovens em idade escolar, já criados numa convivência íntima com videogames, televisões e computadores, pode ser significativo para entender, por um lado, algumas das razões do fracasso da escola atual e, por outro, alguns elementos para uma possível superação desses fracassos. (Pretto, 1996:103)

O problema, entretanto, é que a tecnologia está disponível, mas só para poucos. No Brasil, quando se fala em exclusão social, não raro, pensamos nos sem terra, sem teto, nos que estão na mendicância. A sociedade do conhecimento adverte-nos que se forma uma nova categoria de excluídos: os "sem computador"²².

O mercado de trabalho está mais seletivo, privilegiando trabalhadores com mais qualificação, o que, na prática, significa que os jovens estão de imediato excluídos, dado que qualificação requer uma combinação de tempo de serviço e escolaridade.

Segundo Rifkin (1996) a substituição crescente do homem pela máquina forçará cada nação a repensar o papel a ser desempenhado pelos seres humanos no processo social. Coloca-se como imperiosa, portanto, a tarefa de redefinir

²² Expressão cunhada por G. Dimenstein no livro *Aprendiz do Futuro: cidadania hoje e amanhã*. Ática, 1997.

oportunidades e responsabilidades para milhões de pessoas numa sociedade sem o emprego de massa formal.

Este fenômeno que ora se apresenta em nível mundial, tem um efeito desestabilizador em uma sociedade organizada sob o trabalho assalariado, do qual os indivíduos tiram sua subsistência e afirmam uma identidade social.

Franco revela em seu estudo sobre jovens trabalhadores que essa realidade tem seus efeitos mais perversos sobre aqueles cujo futuro ainda é indiscernível.

A realidade do mundo da produção se apresenta como um processo em expansão, aparentemente sem limites, sob o império da economia mundializada. Mas esta abstração, a globalização, ou esta incógnita tem suas faces visíveis e concretas no dia-a-dia de milhões de trabalhadores e de milhões de desempregados" (1997:30)

Resgatar para esses jovens a cidadania dando condições de acessibilidade a novos espaços de trabalho e de aprendizagem implica em reconhecer que, historicamente, eles se encontram situados num lugar da força de trabalho desqualificada e já nascem inseridos em relações sociais que se forjam a partir da contradição entre capital e trabalho, como assinala Coelho (1994).

Superar essa contradição implica, ainda, reconhecer que para muitos desses jovens, é no mundo do trabalho que se aprende o necessário para a vida, é onde se reconstrói e se re(rea)itualiza os símbolos e signos partilhados entre si e que lhes conferem a sensação de pertencimento a um grupo. Esses jovens buscam acompanhar as tendências do mercado e das novas tecnologias que exigem novas demandas de qualificação, lutando desesperadamente por alguma oportunidade de inserção mesmo que no mercado informal.

O que se verifica é o grande número de crianças e adolescentes entrando mais cedo no disputado e restrito mercado de trabalho configurando um quadro bastante peculiar aos países regidos pela economia capitalista.

Segundo Marques em seu estudo sobre jovens trabalhadores de escolas noturnas,

o trabalho para os jovens funciona quase que como um rito de passagem do mundo infantil para o mundo adulto, mas principalmente, como um projeto de família em melhorar de vida, o que significa encontrar possibilidades de fugir da pobreza. (1996:13)

A discussão acirrada em torno das mudanças estruturais no mundo do trabalho frente às novas tecnologias e ao fenômeno de globalização, tem suscitado polêmicas quanto a modificação ou não da natureza das relações de produção e do conceito de trabalho.

Para os marxistas o trabalho é uma condição histórica fundamental para a existência do homem em sociedade e em sua relação com a natureza. No sentido mais econômico, o trabalho como atividade humana é degradado por meio da exploração e do domínio da sociedade capitalista.

Mais que isso, o trabalho constitui-se, ainda, em um rico campo de afirmação da autonomia dos indivíduos a partir da possibilidade de sobrevivência com o fruto do seu próprio trabalho.

Madeira (1997) em pesquisa realizada com jovens e adolescentes, diz que estes afirmavam trabalhar para serem mais livres; *liberdade, por sua vez, significava um poder de negociação maior junto à família para ganhar autonomia nas decisões, sobretudo na decisão de seu próprio consumo (1997:106).*

Burnham (1996) ao discutir a emergência das 'organizações de aprendizagem' e as transformações decorrentes do avanço das tecnologias da informação e comunicação nos diversos campos sociais, faz o seguinte questionamento: se os espaços de trabalho estão se tornando cada vez mais organizações de aprendizagem e assumindo a formação de seus trabalhadores, que

resignificação pode-se construir para os espaços de aprendizagem? Poderiam eles sofrer transformações para ir ao encontro dos interesses de formação dos futuros e atuais cidadãos-trabalhadores sem contudo perderem a sua identidade de loci educacionais?

Não se quer advogar aqui uma submissão das instituições de educação à(s) lógica(s) de mercado, mas uma busca de alternativas para superar a grande distância que separa a escola e o mundo do trabalho, em um momento que se exige uma nova e (tudo indica) permanente formação para o trabalho. (Burnham, 1996:01)

Dentre as alternativas para a articulação entre espaços de trabalho e espaços de aprendizagem, encontra-se, talvez, a possibilidade de reconstrução do currículo escolar e de outras alternativas de formação para o futuro 'cidadão-trabalhador', tomando em consideração seus saberes expropriados por uma 'elite pensante' a quem interessa marginalizar o conhecimento produzido pelas classes populares, privilegiando saberes e valores tidos como universais.

Face às mudanças que se processam na sociedade ao nível global, às propostas de erradicação da miséria, do analfabetismo (vide acordos como o Plano Decenal de Educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos²³), e às implementações tecnológicas que vieram a incrementar o *mundo do trabalho*, novas estratégias estão sendo desenvolvidas com o intuito de diminuir a pobreza e a miséria, parte integrante do cartão-postal de todas as grandes capitais do mundo, inclusive o Brasil. Entre essas estratégias para retirar da rua crianças e adolescentes inserindo-os no mundo do trabalho, podemos destacar a atuação de instituições e entidades não-governamentais tais como: *Fundação Cidade-Mãe*²⁴,

²³ Sob o lema de 'Educação para todos', realizou-se em 1990 a Conferência de Jomtien na Tailândia. No Brasil, elaborou-se a partir da proposta de Jomtien, o "Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo principal é a *"educação fundamental de qualidade para todos"*

²⁴ Optou-se neste trabalho pelo estudo da Fundação Cidade -Mãe criado na gestão da ex-prefeita da Cidade do Salvador, Lídice da Matta (1992-1996).

Projeto Axé, Fundação Nacional de Apoio à Criança e o Adolescente (FUNDAC), Organização de Auxílio Fraternal (OAF).

O trabalho destas entidades vem em resposta a uma situação já bastante conhecida por nós: crianças e adolescentes pressionados pela situação de pobreza e marginalidade social, são empurrados todos os dias a engrossarem as fileiras da força de trabalho e, em vez de estarem na escola, vão ocupar o espaço da rua, o mercado informal/ilegal, e que quando entram no mercado formal, inserem-se nas piores posições ocupacionais, sob condições brutais de exploração, vivendo a intermitência e a insegurança como desafios a serem cotidianamente enfrentados (Madeira,1997).

O esfacelamento do aparelho estatal tem ocasionado graves consequências em vários setores da vida social, particularmente, no setor educacional.

Assim, a Fundação Cidade - Mãe surge num momento em que, no mundo inteiro, crescem as chamadas Organizações Não - Governamentais (ONG's) representantes de uma faceta da sociedade contemporânea que busca desenvolver dispositivos para escapar as armadilhas do discurso da mundialização e do projeto neo liberal.

Przewoski²⁵ é especialmente lúcido quando aponta as imensas mazelas que a nova ordem global tem provocado ou aprofundado:

Pensar que a educação deve se ajustar e será, além disso, beneficiada por demandas que se impõem a partir deste novo quadro, é sufocar aquilo que o pensamento educacional tem de mais rico em toda a sua existência: a inquietação e a recusa quanto à produção da desigualdade. (1996:72)

²⁵ Przewoski apud Marcio da Costa. Pedagogia da Exclusão.1996

Rifkin (1996) tem chamado nossa atenção para o fato de que no próximo século o vácuo do poder provavelmente será preenchido ou pelo crescimento de uma crescente subcultura da ilegalidade ou por uma participação maior no terceiro setor. O setor de mercado e o setor público desempenharão um papel cada vez mais reduzido na vida cotidiana dos seres humanos em todo o mundo.

A redução do papel do Estado em instâncias fundamentais da vida social, bem como a crescente transnacionalização dos setores de mercado significa que cada vez mais as pessoas deverão se organizar em comunidades de interesses para garantir seu próprio futuro.

Assim, em todo o mundo tem crescido o chamado *terceiro setor* como uma possibilidade de atender às necessidades e aspirações de milhões de pessoas que, de alguma forma, foram excluídas ou não foram adequadamente atendidas pela esfera pública.

O terceiro setor já abriu um largo caminho na sociedade desenvolvendo atividades comunitárias que variam entre serviços sociais no atendimento à saúde, educação e pesquisa, às artes, religião e advocacia.

Apenas com a construção de comunidades locais fortes e auto-sustentadas as pessoas em todos os países serão capazes de resistir às forças do deslocamento tecnológico e da globalização do mercado que ameaçam o sustento e a sobrevivência de grande parte da família humana. (Rifkin, 1996:273)

Embora a Fundação Cidade-Mãe tenha vínculo oficial com uma das instâncias governamentais - a Prefeitura Municipal da Cidade do Salvador -, pode-se dizer que ela tem um perfil semelhante às instituições organizadas pela

sociedade civil, atuando no sentido de profissionalizar e atender crianças em *situação de risco*.²⁶

Coloco-me na posição de buscar entender como as ‘maiorias excluídas’ do sistema educacional e da sociedade de modo geral, tem conseguido desenvolver dispositivos para sobreviver em face à globalização da miséria, isto é, como adolescentes excluídos do acesso a serviços básicos - saúde, moradia, escola - (uma camada da população constituída em sua quase totalidade de negros e mestiços²⁷) se apropriam das chamadas tecnologias intelectuais como estratégias de fugir da miséria e se inserir no mercado de trabalho conhecendo suas representações sobre o significado social das tecnologias, do trabalho e da escola enquanto veículo para essa auto-realização e promoção pessoal.

Numa sociedade e numa escola que não respeita e não reconhece os saberes desses adolescentes, que tipo de aprendizagens estão sendo postas como necessárias e demandadas para os adolescentes de 14 –18 anos, das classes menos abastadas, conseguirem se inserir no mercado de trabalho.

Face ao que já foi exposto quanto às inovações tecnológicas, a crise econômica mundial e, principalmente, ao fracasso relativo da escola ao preparar esses adolescentes para enfrentar as novas demandas sociais e tecnológicas, penso ser relevante repensar o papel da educação e o significado social do currículo, rediscutir o que é formar o sujeito autônomo/instituente para a cidadania no mundo atual, para lidar com as adversidades da sociedade contemporânea.

²⁶ Em outro capítulo, trataremos com mais detalhe acerca do surgimento da Fundação, sua constituição, o perfil dos atendidos, os cursos que ministra.

²⁷ Os censos demográficos e pesquisas similares tem apontado a presença de um maior número de negros em situação de pobreza, desescolarização e desemprego conforme nos mostra Hasenbalg, C. & Silva, N. em artigo interessante publicado na Rev. Estudos Afro-asiáticos, n18, 1990. Embora esse não seja o foco central de minha análise, não poderia deixar de fora estes dados tão significativos para melhor entender a constituição/formação da sociedade brasileira/baiana.

O currículo escolar pode ser, desse modo, um poderoso 'instrumento' para servir à manutenção do poder das classes hegemônicas, quanto pode vir a tornar-se um elemento fundamental para a instituição de sujeitos que sejam capazes de propor novos olhares sobre velhos problemas, de construir novos saberes e poderes.

Entender a proposta pedagógica da instituição, seus meandros, poderá ser uma pista fundamental para os questionamentos que ora trago. Será que essa entidade - Fundação Cidade - Mãe - que propõe escolarização/formação alternativa tem conseguido assegurar a expressão/legitimação desses saberes não-acadêmicos, nascidos fora do mundo da escola, mas no mundo de seus atores, sujeitos sociais capazes de instituir-se enquanto cidadãos, tanto quanto aqueles das classes mais abastadas?

Sua proposta de profissionalização permite uma real preparação para o mundo produtivo que demanda trabalhadores com habilidades múltiplas e iniciados na ciência dos computadores ?

Concordo com Macedo quando diz que,

O currículo que se institui quer saber sempre da vida dos seus sujeitos-alunos, constrói-se, predominantemente, a partir deles, e movimenta-se com eles, torna-se um corpo híbrido e movente de conhecimentos; desconstrói a todo momento, o poder do que está escrito. (1996:129)

Reconhecendo que a educação formal tem estado a serviço da cultura hegemônica, é fundamental, agora, compreender como se constituem esses novos “espaços de aprendizagem” enquanto *loci* de resistência às práticas discriminatórias tão familiares em nossa complexa e multiétnica sociedade.

Conforme Marques (1996) se queremos pensar a identidade dos jovens frente aos outros com os quais eles se relacionam, confrontam-se na família, na escola, no trabalho, no espaço da rua, temos que pensar qual é a rede de

significados que a vida social constrói no plano simbólico da cultura e que é movida pela própria dinâmica da sociedade.

(...)rede de significados frente à qual os jovens estão dizendo quem são eles, se aceitam ou não as identificações que lhes são atribuídas pelos adultos, se estabelecem "campos de negociação" com os outros atores, com os quais se confrontam, se transformam ou manipulam as representações que os outros fazem de si. (Marques, 1996:09).

Assim, é fundamental entender como esses meninos(as) constroem suas representações sobre a tríade escola-trabalho-tecnologia percebendo as demandas que estão sendo postas pela contemporaneidade, o sentido do trabalho na vida desses jovens que buscam na Fundação Cidade Mãe conhecer e se apropriar das tecnologias como caminho para resignificar sua vida através da atividade produtiva.

3. Pistas de um mal-estar... Os sintomas educacionais da sociedade Pós - capitalista.

McLaren (1998) acredita que vivemos no limiar do século XXI, no cruzamento da história, olhando em direção ao horizonte em busca de alguma indicação segura de que nossa compreensão dos eventos passados nos ajudará a prefigurar a forma dos tempos impressionantes que estão por vir.

Como resultado dos muitos discursos conflitantes sobre as reformas educacional e social, as educadoras e os educadores do novo milênio estão, em seu entender, caminhando num terreno política e epistemologicamente minado.

Penso que isso se reflete hoje na retomada do velho discurso de que nações subdesenvolvidas que investirem pesadamente em capital humano, estarão mais propensas a entrar em desenvolvimento. Os indivíduos, por sua vez, ao investirem neles mesmos, em educação e treinamento, sairão como que por milagre de um patamar de pobreza e miséria e ascenderão para outro na escala social .

Para Gentili (1995) o neoliberalismo enquanto uma faceta da sociedade pós-capitalista só consegue impor suas políticas na medida em que consegue esfacelar a possibilidade da existência do direito à educação e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública.

Nesse sentido, este autor discute a emergência de se repensar a educação diante desse projeto neoliberal que converteu todas as coisas em mercadorias reguladas pelo mercado - definidor absoluto das relações - definindo, inclusive, a quem cabe modalidades de ensino diferenciados, estabelecendo mais uma vez as metas do ensino profissionalizante para os filhos das classes trabalhadoras como única mercadoria possível de ser trocada no mercado de bens simbólicos, quando houver a contrapartida, isto é, o trabalho.

Assim, mais uma vez repetem-se velhas práticas agora mascaradas pelo discurso da (pós?) modernidade, do trabalhador competente, eficiente, qualificado para uma sociedade que a priori, já o marginalizou.

(...) no plano ideológico, a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Mas profundamente, busca levar à conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas. (Frigotto, 1996:83)

Este autor adverte que a materialidade das contradições que assume a forma do capital hoje, em sua negatividade de exclusão mais perversa, engendra possibilidades de rupturas com uma nova qualidade. Essa ruptura de nova

qualidade, no caso brasileiro, tem como exigência a incorporação efetiva, nos processos políticos, dos novos sujeitos sociais que emergiram nessas duas últimas décadas.

Trata-se de romper com os esquemas das classes dominantes brasileiras acostumadas a definir a 'democracia para poucos', pelo alto, e construí-la com estes novos sujeitos coletivos organicamente vinculados às lutas pelos direitos, não apenas políticos, mas sociais, das classes populares. (Frigotto, 1996:90)

As consequências da fragmentação/mundialização do mercado e dos discursos pós-modernistas em todas as esferas da vida social não poderiam ser mais perversas para os jovens trabalhadores de baixa renda. Vivendo sob a égide de conceitos como autonomia, descentralização, competência, habilidade, flexibilidade, individualização, muitos desses menino(a)s vão buscar em outros caminhos, instituições filantrópicas, assistencialistas, governamentais ou não governamentais, aquilo que a escola lhes deveria oferecer por direito: um ensino gratuito e de qualidade que lhes possibilite articular suas práticas educativas, cotidianas com o mundo do trabalho.

Isto pode ser traduzido pelo surgimento de centenas de Organizações Não Governamentais que disputam com as instituições de gestão mista, isto é, aquelas que têm vínculo com os poderes públicos e mantêm parcerias com ONGs, como é o caso da Fundação Cidade Mãe, verbas públicas, verbas oriundas de instituições estrangeiras, ocasionando o surgimento de escolas cooperativas, comunitárias, fundações, programas de assistência ao menor, ao idoso, à mulher etc.

No campo especificamente educativo a regressão neoliberal manifesta-se pelo aniquilamento da escola pública mediante os mais diversos subterfúgios: escolas cooperativas; sistemas escolares de empresas (Bradesco, xerox, etc.). (Frigotto, 1996)

Frigotto (1998) em recente trabalho apresentado no V Seminário Internacional de Reestruturação Curricular²⁸ chama a atenção para a situação que se estabelece no campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, que passa agora a ser direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhes assegure empregabilidade.

Evidencia assim, que é falso e ilusório atribuir-se à educação básica, formação técnico-profissional e aos processos de qualificação e requalificação, orientados pelo Banco Mundial e pelos institutos que formulam as políticas educacionais empresariais, um peso unilateral da inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva como tábua de salvação para os que correm risco de desemprego ou para os desempregados.

3.1. Os movimentos sociais...

Estamos perdidos em meio a um mar de siglas e abreviações, tantas são as Organizações -governamentais e não governamentais. Uma coisa porém, é certa: as organizações da sociedade civil invadiram o cenário nacional, particularmente, as ONGs, assim denominadas pelo UNICEF.

Na década de 80, a emergência dos efeitos combinados da crise econômica e do fracasso da política educacional, bem como o aumento da criminalidade violenta e da participação dos jovens pobres nela, fez surgir os projetos

²⁸ Promovido pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, 1998.

alternativos fundamentados na educação pelo trabalho²⁹ como aqueles estudados por Zaluar (1994).

Esses projetos surgem normalmente em parceria com a iniciativa privada, sem fins lucrativos, agindo em defesa do interesse público em áreas precípuas em que o Estado não tem conseguido cumprir de forma satisfatória seu papel.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude - UNICEF, só no Brasil, há 1200 organizações trabalhando com educação. Parte-se da idéia de que o indivíduo aprenderá melhor a se defender no mundo globalizado e no mercado competitivo depois de informados.

Segundo Franco, *com cidadãos esclarecidos e conscientes de seus direitos e do seu papel na sociedade, é possível sugerir lutas por conquistas sociais importantes em diversas áreas.*³⁰

A crise econômica mundial que se arrasta já há alguns anos trouxe consigo a crise do *welfare state* ou como ficou conhecido entre nós, *o Estado do Bem Estar Social*, que assumia o ônus de regulação e era o fiador da relação capital-trabalho. Como alerta Boaventura Santos (1997) estes desequilíbrios no poder do Estado tem como consequência a diminuição dos gastos com a área social, a omissão do Estado e o crescimento da desesperança, do subemprego e de uma crescente subclasse urbana.

Para Baptista (1996) o Estado é imprescindível para coordenar e conduzir um processo de desenvolvimento econômico sustentado com distribuição de renda, diante das transformações advindas com a globalização; esse mesmo Estado passa por um processo de enfraquecimento e falta de recursos,

²⁹ Alba Zaluar estudou os programas PRIESP da Fundação Roberto Marinho, o RECRIANÇA do Ministério da Previdência e Assistência Social [MPAS] e os Programas Integrados de Atendimento ao Menor [PIM] de Curitiba e Goiânia.

³⁰ Ana P. Franco. O tema é...ONGs. Suplemento do Jornal Gazeta do Povo - Curitiba, 30 de agosto de 1998.

abandonando à própria sorte parcelas de grupos sociais, já historicamente excluídos dos benefícios do desenvolvimentos econômico.

Aliás, os benefícios econômicos e sociais sempre foram distribuídos de forma bastante desigual, situação agravada pela recente estagnação da economia. Para Sabóia (1996) a compreensão da questão da criança e do adolescente excluídos de uma vida digna passa, inevitavelmente, pelo entendimento do modelo político-econômico vigente no país nas últimas décadas. As características desse modelo excludente são tais que conduziram o país a um processo de concentração de renda sem precedentes, além de manter um contingente crescente da população em situação de extrema pobreza.

O que se imaginava era que com o desenvolvimento tecnológico e a globalização, houvesse diminuição dos custos e aumento da produtividade, podendo-se assim suprir a falta de bens da população. Todavia, adverte esta autora, o que vem sendo comprovado é que a globalização vem aumentando o lucro privado, o crescimento do desemprego, da desigualdade, da exclusão e da miséria social.

As famílias pobres estão inseridas nesse processo de polarização cada vez maior entre ricos e pobres, vivenciando o impacto geral da exclusão pela impossibilidade de ingresso no mercado formal de trabalho, o que vem provocando a destruição das suas redes tradicionais de sobrevivência. (Baptista, 1996: 15)

Segundo Carvalho & Almeida (1996) a situação dos menino(as) continua a depender das condições de suas famílias, pois é patente a falência ou o vazio de programas que garantam o acesso universal à educação, à saúde, à profissionalização, assim como a omissão dos poderes públicos em relação às crianças e adolescentes em situação de risco, como os 'meninos de rua', ou os que já enveredaram pela infração e delinquência.

(...)Das famílias excluídas, assoladas pela pobreza e vítimas do desemprego tecnológico e subemprego, é roubado o direito à cidadania. Os espaços sociais (como os territoriais) se distinguem entre os que detêm e os que não dispõem de bens, de capital social e cultural para se fazerem reconhecer, ou seja, entre as famílias que portam o estatuto de cidadã e aquelas excluídas, às quais é negado o direito de reconhecimento na esfera pública. [Baptista, 1996: 15]

Torna-se imperativo, portanto, refletir sobre a possibilidade de construção de novos espaços sociais que oportunizem a expressão de novas identidades coletivas e novas redes de sociabilidades, em que as famílias dos excluídos sociais e tecnológicos, como indivíduos produtores de suas próprias narrativas, possam ir tomando conhecimento das amarras do poder constituído e das redes de relações de dominação, ressignificando as novas formas relações de trabalho e produção da sociedade contemporânea.

3.2. Como surge a Fundação Cidade Mãe...

Durante muito tempo, considerou-se que a escola estava a serviço da reprodução das desigualdades e da legitimação de um Estado opressor. Por causa disso as grandes capitais mundiais foram assoladas com projetos educacionais informais, conceituados como educação popular, comunitária ou alternativa; no caso do Brasil, não foi diferente.

Segundo Zaluar (1994) no final da década de 70, grandes faixas da população jovem foram atingidas pelas conseqüências da crise econômica, pela violência doméstica na atual sociedade e pelos anos de abandono do poder público, como resultado da crise de governabilidade que se instalou no país, e mais notadamente da ineficiência do sistema educacional.

Durante a década de 80, muitos projetos alternativos de atendimento começaram a surgir para responder às graves demandas do setor, ainda no quadro de ausência de uma política preventiva clara e em meio a iniciativas privadas de várias procedências, durações e abrangências. Na área pública, estes projetos alternativos tomaram a direção de programas emergenciais de iniciação profissional e educação através do esporte e do trabalho, todos eles orientados pela perspectiva da educação informal, sistema paralelo ou alternativo ao escolar. (Zaluar, 1994:138).

O crescimento de programas e projetos educativos *para e pelo* trabalho, que nesta última década pretenderam complementar ou substituir os processos educativos formais, especialmente para as classes de menor poder aquisitivo, é um fato marcante. Acompanhar a sua evolução e mudanças de orientação pode ajudar a entender seus dilemas e problemas.

Na corrente dessas mesmas águas que trouxeram entidades como o Projeto Axé, hoje reconhecido internacionalmente, surgiu a Fundação Cidade-Mãe, concebida em 1993 e implementada em 1994. A Fundação foi institucionalizada pela Câmara Municipal de Salvador através da Lei 5045 de 17 de agosto de 1995, como resultado de um projeto de parceria entre a Prefeitura Municipal de Salvador, o UNICEF, Secretaria Municipal de Educação, UNESCO, Serviço Nacional da Indústria -SENAI, Empresa de Processamento de Dados do Município - PRODASAL e outros órgãos da administração pública.

A mudança para fundação permitiu-lhe a ampliação de suas atividades, e multiplicação de núcleos de atendimento, e conseqüentemente, de seu público-alvo, visando estender as ações de apoio sócio-educativo não só para os

adolescentes, mas para suas famílias, o que na prática já não acontece, em função da dificuldade de aproximar as famílias dos adolescentes da instituição.³¹

O programa parte da idéia de que a família precisa recuperar condições objetivas e subjetivas de autonomia, como base fundamental no apoio aos filhos, parentes e demais membros em sua integração à vida social e política.

Não fica claro, todavia, qual o papel que assume nos dias de hoje a família no cenário da Fundação Cidade Mãe, considerando que só aparecem quando solicitadas para resolver questões de ordem disciplinar relativas a seus filhos e/ou parentes.

O programa surge como uma alternativa voltada para o atendimento de crianças e adolescentes de 14-17 anos e meio, em ‘*situação de risco*’³², para os quais foram criadas as Empresas Educativas, Unidades Parceiras e Casas de acolhimento noturno masculino e feminino que recebem crianças encaminhadas pelo Conselho Municipal, Juizado da Infância e da Juventude, Ministério Público.³³

Estas Empresas Educativas (situadas nos bairros de Saramandaia, Fazenda Coutos, Pau da Lima, Cajazeira, Novos Alagados, Bairro da Paz e Mansão do Caminho) e Unidades Parceiras são espaços voltados para a realização de cursos de iniciação profissional, encaminhamento ao mercado de trabalho e atividades de caráter sócio-educativo que inclui palestras sobre temas como sexualidade, drogas, violência, cidadania, gênero e outras.

³¹ Segundo informações que me foram fornecidas pela atual diretora da empresa educativa, que já pertenceu a outras unidades da fundação.

³² Antonio C.G. de Costa no livro *É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município. Série Direitos da Criança.* [1993] define situação de risco como: *“pessoas, famílias e comunidade privada de acesso a condições mínimas de bem estar e de dignidade e bloqueadas por isto mesmo do acesso ao exercício pleno da cidadania em suas dimensões civil, política e social. Pelo que há de vulnerável e frágil nesta circunstância, é que podemos caracterizá-la por situação de risco.”*

³³ Vide em anexo reportagens publicadas na mídia impressa de Salvador.

A empresa educativa é concebida como um espaço pedagógico onde cada educando é considerado como sujeito do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimento. (FCM, 1996:01)

O programa Cidade-Mãe, embora tenha características de política pública, permite, segundo o seu modelo de gestão, a integração das esferas governamental e não - governamental no sentido de facilitar parcerias com diversas entidades.

Os cursos oferecidos são selecionados *a partir dos indicadores de demandas do mercado de trabalho, buscando-se um equilíbrio entre as profissões autônomas tradicionais e as mais recentes surgidas com as novas tecnologias.*³⁴

Pesquisa realizada pelo Projeto Axé, juntamente com a Prefeitura Municipal de Salvador, denunciou a existência de 15.743 meninos e meninas em situação de rua (exercendo atividades não só de pequeno comércio e serviços, mas em atividades de esmolação, roubos etc.), e dentre estes, 468 em situação de perda temporária ou definitiva da referência familiar e comunitária - já que passam também as noites na rua.

Assim, o programa nasce também como um amplo sistema descentralizado de atendimento, com o objetivo de desenvolver *ações imediatas de proteção especial, a meninos e meninas de rua do centro de Salvador ou dos seus bairros mais pobres, que acumulam carência no que se refere a seus direitos fundamentais à vida, à saúde, à educação e conseqüentemente à dignidade e à cidadania* (Arregui et alli, 1997: 09)

A Empresa Educativa eleita para ser tema deste estudo, atua com crianças e adolescentes de baixa renda, visando retirá-los das ruas e iniciando-os em diversas modalidades de atividades com vista à formação da cidadania, conforme enfatizado nos documentos oficiais da empresa e nos discursos dos entrevistados.

³⁴Fundação Cidade - Mãe. Relatório Anual, 1997.

Fundamentado nas novas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, e em recomendações de Normativas Internacionais, voltadas para a garantia dos seus direitos, o programa procura intervir junto a situação de risco pessoal e social em que vivem milhares de crianças e adolescentes pertencentes às camadas mais pobres da população.

A programação para os cursos de iniciação profissional parte de uma concepção de formação que se restringe ao aprendizado de uma habilidade técnica, aquilo que pode ser chamado de educação *pele* e *para* o trabalho considerando que, para uma inserção realmente competitiva no atual universo do mercado de trabalho, se requer cada vez mais uma qualificação que inclua competência na resolução de diferentes tarefas .

Outros autores (a exemplo de Pinto apud Coelho, 1994), entretanto, questionam esse tipo de educação para e pelo trabalho, alegando que na verdade essas propostas só fazem viabilizar o controle social sobre as crianças e adolescentes além de excluí-las do acesso ao saber vigente o que as afasta de outras formas de participação na cultura política dominante e inviabiliza sua capacidade de decodificar esta cultura e a ideologia que a orienta .

Segundo o texto da proposta pedagógica da fundação, segue-se a escuta *Freiriana*³⁵ adotando o construtivismo como prática, colocando crianças e adolescentes como sujeitos do seu processo educativo, utilizando todos os acontecimentos do cotidiano como motivações pedagógicas.

Os garotos/as ao se matricularem, ou serem matriculados por seus pais ou parentes³⁶ em geral já tiveram alguma iniciação em atividades produtivas com

³⁵ Baseado nos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire.

³⁶ Parte dos adolescentes que entrevistei declarou ter sido matriculado por algum membro da família tendo sido informado posteriormente.

seus familiares ou nas ruas, tendo se confrontado com situações penosas de sobrevivência.

São crianças num processo de adultização precoce, que compartilham um histórico de dificuldades afetiva, habitacional e ocupacional próprias a estas famílias. Convivem cotidianamente com a reiterada violação de direitos, num mundo que acena com o avesso da cidadania e das regras de civilidade. (Arregui et alli, 1997:17)

Os únicos dados levantados até agora sobre a *clientela* atendida de 1993 a 1995, definem também aspectos do seu perfil. Do total de 2.458 crianças e adolescentes, constatou-se que: 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino, sendo que, 6,65% são brancos, 37,85% negros e 55,5% mulatos; 2,8% se encontram na alfabetização; 58,3% na faixa de 1^a a 4^a série, 34,7% freqüentando entre a 5^a e 8^a séries, 4%, no 2^o grau.

Quanto à estrutura de renda familiar, 11,25 das famílias obtém ganhos abaixo de um salário mínimo mensal; 30%, menos de 2 salários mínimos; 34,7% entre 2 e 3 salários e 24,1% acima de 3 salários mínimos. Tal estrutura de renda, relacionada ao fato da maioria das famílias serem numerosas (média de 6 ou 7 filhos), reduz o per capita médio a menos de um quarto de salário mínimo.

Os dados pertinentes ao grupo partícipe desta pesquisa³⁷, dão conta de que a situação hoje não é muito diferente. Os pobres continuam cada vez mais pobres, com renda familiar insuficiente, baixo índice de escolaridade e alto índice de evasão e repetência, denotando que embora a escola(rização) seja desejada, proclamada como possibilidade de ascensão social, a relação com a escola é permeada por um caráter sempre tenso e conflitante, resultando na maioria das vezes, em abandono.

³⁷ Embora sejam insignificantes com relação ao total de alunos atendidos pela Fundação Cidade Mãe, considero relevante trazer os dados referentes ao perfil sócio-econômico dos adolescentes e de suas famílias para melhor situar o leitor.

Arregui (et alli, 1997) em trabalho desenvolvido para o UNICEF aponta algumas fragilidades do programa no que diz respeito às práticas pedagógicas, às relações entre educadores/instrutores/adolescentes, à metodologia utilizada para os cursos profissionalizantes, que segundo os autores correm o risco de resvalar para a licenciosidade ou para o autoritarismo.

Como a pedagogia do diálogo e da libertação é o 'ponto forte' da Fundação, parece-nos ser uma dificuldade para os técnicos, a discussão sobre a dialética entre direitos e deveres e a necessidade de firmar limites. (Arregui et alli, 1997:46)

Os discursos dos entrevistados revelam que de fato a equação disciplina mais autoridade é igual a êxito já está tão introjetado pelos alunos(as) que foi comum encontrar revelações como a que se segue:

É bom, às vezes a gente toma um carão mas serve para a gente subir na vida. De vez em quando um puxão de orelha é bom para subir na vida, porque qual o trabalho hoje que a gente não é chamado a atenção? W.L.

A proposta, como se vê é bastante questionável visto que se baseia na formulação de códigos a serem seguidos rigidamente, e por uma relação educador/educando *montada no sóciocentrismo e, portanto, no autoritarismo de impor valores e posturas de adultos sobre crianças e o de intelectuais sobre membros das classes trabalhadora segundo esclarece Zaluar (1994)*

É, então, generalizada a manifestação de gerentes e instrutores sobre a dificuldade de lidar com os *excessos* cometidos pelos alunos(as), incluindo aí roubo, violência, brigas, estragos no prédio e o desgaste excessivo causado na equipe técnica, por não contarem com um sistema claro de definição de limites. *Trabalhar a questão da cidadania com adolescentes, implica em enfrentar os desafios de se admitir regras, normas e a autoridade. (Arregui et alli, 1997:45)*

A FCM possui um caráter disciplinador seguindo uma linha já apontada por autores como Foucault (1979) no sentido de pensar a "docilização dos corpos" como dispositivo para a manutenção da ordem e dos processos de ensino/inculcação – aprendizagem/memorização que aqui se efetiva através do Contrato de Convivência, espécie de acordo entre os alunos e a Instituição, isto é, os alunos se comprometem por escrito a manter a ordem e o respeito, desenvolvendo atividades de cunho domesticador, como limpar a sala, lavar os pratos, cuidar dos equipamentos, em troca, recebem as benesses e as promessas de um futuro mais ameno.

A inculcação é tão forte enquanto projeto disciplinar que para os jovens o *enquadramento* é até '*positivo*' segundo esclarece um dos entrevistados :

Às vezes, a diretora vai lá, eu acho até bom porque é um incentivo para a gente ser mais comportado, saber que a gente não pode fazer tudo o que quer aqui dentro da Fundação, que tem limites e que ela está lá prestando atenção em tudo que a gente faz. D.S.

Essa vigilância que se pratica dentro da instituição não se estende, entretanto, à vida escolar do aluno fora dela.

Uma séria dificuldade enfrentada pela empresa educativa é a integração com a escola. Não há uma proposta de acompanhamento escolar que dê conta do monitoramento da frequência mensal dos jovens à escola; os dados não são visíveis e mais, não há uma preocupação evidente em acompanhar o sucesso escolar desta clientela, embora, uma das exigências para fazer parte do programa é estar inserido em uma escola formal no turno oposto àquele em que está na fundação, segundo conta a diretora da empresa educativa.

Olha, integração Fundação - Escola não tem ainda e isso é uma preocupação da Fundação desde o início, como estabelecer na medida do possível...você tenta mas...por enquanto o que ocorre é que nós...é uma

exigência da Fundação que eles estudem, a escola nos fornece um atestado, ela comprova prá gente que eles estão estudando, é um incentivo que eles continuam estudando e a escola presta essa informação prá gente. (I.F.)

Zaluar (1994) chama a atenção para um fato curioso, pois, algumas dessas entidades ao advogarem a oposição entre educação oficial e popular ajudaram a criar paradoxalmente, uma segmentação no processo educativo que recolocou a desigualdade: para as classes populares, os projetos alternativos que propunham, em nome do respeito ao saber popular, não impor nenhum tipo de conhecimento técnico ou erudito que o “negasse”; para as classes abastadas, os saberes eruditos fornecidos pela educação formal.

Considero que esse tipo de dicotomia pode ser atenuada com a criação e legitimação de novos espaços de aprendizagem, que extrapolem os muros escolares e onde se produzam conhecimentos tão válidos quanto aqueles das ‘clássicas’ carteiras escolares.

As observações de Zaluar em relação aos projetos que estudou pode de maneira bastante oportuna responder às mesmas inquietações que aqui trazemos.

Em relação ao ensino técnico, passou-se a valorizar a aprendizagem que os alunos adquiriam nos vários cursos, não mais encarada como mero “tecnicismo” a ser substituído por uma visão “realista da exploração capitalista”, como acontecia em projetos anteriores. Agora, o adestramento numa técnica de trabalho era condição para a criatividade, para o crescimento da auto-estima e para a construção de uma identidade positiva no menor que participava de algum curso ou oficina. (Zaluar, 1994: 149).

As propostas pedagógicas atuais paralelas ao sistema oficial tentam articular a educação pelo trabalho, como uma tentativa de preencher o vazio deixado pelas políticas oficiais, estimulando que o aluno enquanto participa das atividades de profissionalização em um turno, esteja matriculado em uma escola da rede oficial no outro.

Pensa-se portanto, em direcionar a formação para novas atividades ocupacionais postas pela contemporaneidade como, por exemplo, investir na área de informática segundo depoimento da diretora:

Existia na Fundação uma Gerência Técnica, a GETEC que, eles de certa forma, avaliavam os cursos que o mercado poderia ou não absorver, não era uma coisa aleatória, tanto que hoje, tem cursos que não são mais implantados porque ao longo desse tempo se verificou que não tem mais demanda para eles, por exemplo, reparador de eletrodomésticos e eles [os jovens] percebem que é preciso estar atento, informados e hoje o domínio da informática, da tecnologia é importante para ele ter melhores condições de competir em qualquer lugar e a fundação proporciona isso a eles...[I.F.]

Aqui se reafirma a necessidade de que os alunos(as) se apropriem ou 'dominem' esses novos elementos tecnológicos, sabendo operá-los mesmo que minimamente, tornando claro que a obsolescência de antigas profissões representa uma grave ameaça à possibilidade de inserção em uma atividade produtiva.

A política de formação profissional adotada segundo o que está disposto no documento do Estatuto da Criança e do Adolescente (Cap. V, art. 68, parág. 1º) é no sentido de entender o trabalho como um forte elemento instigador incorporado ao processo de produção do conhecimento em que este passa a ser entendido como uma atividade laboral em que *as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevaleçam sobre os aspectos produtivos.*

3.3 Cidade Mãe de quem... Ou a Retórica da Cidadania.

O movimento especificamente voltado para a infância e adolescência vem sendo gestado no final da década de 70 e início da década de 80, quando seus principais atores, em âmbito nacional, entram em cena. A partir daí, o movimento

por conquistas no âmbito das políticas sociais se amplia com o surgimento e a adesão de novos participantes, e intensifica suas ações com a criação de diversas instituições, muitas delas ligadas aos conselhos eclesiais, à luta por reforma agrária, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) etc. Foi nesse contexto que as organizações voltadas para a infância e a adolescência colocaram para si o debate em curso nos movimentos sociais (populares e sindicais), e a luta para garantir a expressão/legitimação de uma cidadania conquistada e não outorgada por um Estado bem feitor.

A característica comum a todos esses projetos alternativos, é a retórica do “resgate da cidadania” da população alvo, ou seja, dos setores da população urbana incluídos nas classes de renda mais baixas e de atendimento público precário.

Conforme Arregui (et alli,1997) desenvolver com crianças e adolescentes uma concepção ampliada e universal de cidadania - que não se volte para o individualismo, o consumo, e reitere o imobilismo, a dominação e a desigualdade - significa trabalhar o *direito a ter direitos* numa dimensão mais ambiciosa que aquela de formar *pequenos cidadãos em pequenos direitos*.

A proposta deixa a desejar quanto a real preparação para a cidadania, confundida muitas vezes com a noção de cidadania civil, exercício de direitos e deveres. Nesse sentido, a idéia de ‘treinar a sociabilidade’ aproxima-se muito mais de um ‘adestramento social’ do que efetivamente da possibilidade de construir uma cidadania para além do exercício, ferramenta e treinamento.

Sawaia (apud Hirata, 1995) amplia o conceito de cidadania para além da igualdade de direitos, acrescentando que a intenção é colocar a individualidade, a autonomia e a pluralidade, idéias escamoteadas na maioria das definições e no uso corrente deste conceito, tanto pelo Estado como pela sociedade civil.

(...)é o resgate do desejo enquanto expressão do próprio fluxo da vida e a incorporação do afeto, da emoção e necessidades enquanto questões sociais e políticas, tanto quanto poder e movimentos sociais. (Hirata, 1995:31)

Pensa-se com isto mudar a mentalidade paternalista que ainda predomina nesta parcela da população, que não se reconhece como detentor de direitos à serviços básicos outorgando a outros a responsabilidade pelos caminhos da sua vida. Da mesma forma, a mentalidade paternalista/assistencialista dessas entidades precisa ir além da perspectiva de uma cidadania manifesta apenas no direito a ter direitos e deveres, no cuidado com a manutenção e proteção dos equipamentos de trabalho disponibilizados para os adolescentes, conforme está estabelecido no contrato de convivência, instrumento de representação simbólica do resgate da cidadania para esses jovens.

Segundo uma instrutora da FCM,

(...) o contrato de convivência é o contrato que a gente firma com os alunos, que eles sabem o que podem e o que não podem fazer, é onde a gente dita as leis...quer dizer, as regras e dizemos também os direitos deles. Tem o conteúdo educativo e o disciplinar. [J.P.S].

Segundo o relato da aluna F.S. a simples presença do contrato afixado nas paredes da instituição demarca os limites, os papéis e as responsabilidades de cada um dos segmentos da instituição, funcionando como essa representação simbólica, 'panóptica', disciplinar.

(..) porque ele disse assim, [o professor] quando fez esse contrato: 'a gente tá fazendo um contrato de convivência, mas se você não fizer o que está no contrato, eu vou cobrar e vou mostrar na parede, [porque a gente coloca na parede³⁸], que você assinou, mas que você não está cumprindo com aquilo que você prometeu perante seus amigos. F.S

³⁸ Ver em anexo, os termos do contrato de convivência

Perguntado acerca do seu conhecimento sobre o contrato de convivência e sobre seu entendimento do conceito de cidadania, a aluna reproduz o discurso da instituição sem demonstrar uma apropriação do conceito, reproduzindo o discurso dos instrutores.

Cidadania eu acho que é uma forma de nos relacionarmos melhor uns com os outros, porque se a gente errar temos que admitir que erramos, respeitar o espaço, todas essas formas de convivência. A cidadania é uma forma de comportamento, de como cada um cumpriu sua obrigação. F.S.

Os alunos e alunas reproduzem o discurso institucional que apregoa a retórica do resgate da cidadania sem, entretanto ultrapassar a esfera da obrigação, dos deveres, do *bom* comportamento, confundindo cidadania com regras de comportamento bastante duvidosas.

Segundo Foucault (1979) a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Para o autor, não é suficiente olhá-los esporadicamente e ver se o que fizeram está conforme à regra. *É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares*

Conforme análise feita por Hirata (1995) as políticas dessas instituições sempre estiveram permeadas por atitudes paternalistas/populistas, atrelando setores carentes da população ao Estado, sem preocupações maiores de busca das causas e resoluções para as questões das desigualdades econômicas entre grupos populacionais, gerando, muito mais, o controle e a segregação, outorgando uma cidadania passiva com a criação de instituições como a Casa do Pequeno Trabalhador, a Casa das meninas.

Esta autora questiona: *como um Estado, cujas relações de produção privilegia pequeno grupo social e penaliza a maior parte de sua população com*

políticas sociais e econômicas, no mínimo desajustadas, poderá ser responsável por suas crianças? (1995:40)

Como pensar uma sociedade que atenda às expectativas de melhoria e de vida e de trabalho para esses *adolescentes em situação de [não] cidadania* sem fazê-los abrir mão de suas singularidades, seus saberes da casa e da rua e, ao mesmo tempo, torná-los aptos a enfrentar um mercado desigual, competitivo? Como fazê-los se apropriar da cidadania como um poderoso instrumento de transformação de si mesmo e da sociedade, favorecendo movimentos de resistência aos discursos e projetos globalizantes sem, entretanto perder a ternura da juventude?

Principalmente quando se 'induz' a um entendimento da cidadania como sinônimo de anuência com os projetos e discursos de *instituições narcísicas*³⁹ que se recusam a olhar no espelho dos movimentos sociais/populares recusando-se ainda, a entender os conflitos e contradições como elementos instigadores de uma cidadania que se constrói no exercício da vida cotidiana.

Assim, parece-me interessante trazer mais uma fala sobre a compreensão que se tem sobre o significado e a relevância da noção de cidadania aprendidos na Fundação Cidade Mãe.

Cidadania é respeitar o próximo, é não ter discriminação de cor, todo mundo é igual, respeitar os mais velhos, não responder; aqui na Fundação aprendemos a mesma coisa, não discriminar as opiniões das pessoas, sempre concordar, porque a gente não sabe de tudo, viemos para aprender(...) R.G.S.

É preciso resgatar a noção de cidadania para além de perspectivas homogeneizantes, considerando os indivíduos em suas singularidades e diferenças e na construção de projetos coletivos.

³⁹ Expressão usada por Marisa F. Eizirick, no artigo Currículo: estratégia institucional de poder e saber, 1994 [mimeo].

Zaluar afirma que tanto a imagem que se faz deles quanto a afirmação de que pertencem a um 'mundo cultural totalmente diferente' imputam a eles uma diferença radical inexistente, que só aumenta suas dificuldades de participar da sociedade a que pertencem. Do mesmo modo, a exclusão das classes populares no acesso à justiça, especialmente, a civil e a criminal foi redefinida como *diferença entre culturas jurídicas dicotomizadas e não como problema político da concretização da cidadania aliás, assim entendida e assim demandada por parte dessa população.* (1994:22)

Esta autora relata ainda a dificuldade em conceituar essa criança e/ou adolescente. Segundo depoimentos colhidos, identifica-se uma expressão comumente usada para se referir a estes: "*crianças carentes*", como aqueles a quem falta tudo e, por isso, contenta-se com qualquer coisa.

Esta é, sem dúvida, uma questão complexa. No Brasil, certamente, o nível de renda - *o principal indicador de carência* - não pode ser tomado como o traço que separa os marginalizados dos outros, visto que os salários dos trabalhadores, de modo geral, são muito baixos. (Zaluar,1994)

A construção e afirmação da cidadania passa pela apropriação dos múltiplos espaços urbanos como estratégias para melhorar de vida. Assim, vê-se que para os jovens, a ida para a FCM significa '*não ficar na rua, se arriscando a tomar tiro, bala perdida*', '*sem nada para fazer*' no tempo em que não está na escola. Isto é, a participação na FCM reflete também a necessidade de, não somente dar-lhe alguma aptidão para profissões específicas, como também introduzí-los em espaços mais amplos, enriquecendo-os com novas experiências.

Nesse sentido, a educação pelo trabalho passou a ser entendida como um mecanismo de adestramento numa técnica de trabalho como condição para o

fortalecimento da auto-estima e para a construção de uma identidade positiva naqueles jovens que participam de algum dos cursos ou oficina.

Segundo o UNICEF(1991) dois fatores básicos determinam a inserção da criança e do adolescente no mercado de trabalho: a pobreza e a própria estrutura desse mercado de trabalho que oferece oportunidade a esse contingente. Estes fatores operam através da família e da empresa, que por sua vez, agem tendo como referência um sistema social que é omissivo quanto à incorporação desta mão - de obra de baixo custo e de baixo poder reivindicatório.

Frigotto (1998) sustenta a idéia de que para que as diretrizes e a organização do campo educativo sejam democráticas, elas têm que ser *o resultado de um processo que se articule a um projeto societário, que instaure mecanismos de democracia e cidadania efetivas, que viabilize o acesso aos bens econômicos e culturais às maiorias excluídas. Em suas palavras, uma globalização incluyente.*

"É dever da família, da sociedade, do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação, à cultura, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil
de 05 de outubro de 1988

4 Juventude: categoria sociológica em "Situação de Risco" ⁴⁰

A investigação das práticas sociais e das narrativas de crianças e adolescentes pertencentes aos setores de menor ou nenhum poder aquisitivo adquiriu na década passada ampla visibilidade, transformando-se em objeto recorrente de estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, como esclarece Mata (1992) percebem-se lacunas de cunho etnográfico que busquem conhecer em profundidade a criança e o jovem de camadas populares. Faltavam estudos que focalizassem as articulações simbólicas e práticas entre escola e trabalho, nos contextos sócio-cultural, familiar, laboral e escolar. Estes estudos podem ajudar a conhecer em profundidade quem é essa criança submetida a múltiplas determinações, seu sistema de valores, suas expectativas, desejos, suas reais necessidades.

(..)Este conhecimento 'de dentro', a partir do ponto de vista dos atores, pode trazer outras luzes sobre as explicações dos processos de exclusão, além das já conhecidas. [...] O entendimento das práticas sociais das crianças redundará em conhecimento mais matizado das práticas sociais escola-trabalho, bem como na des-construção de estereótipos e percepções homogeneizadoras a respeito da criança que estuda e trabalha." (Mata,1992:45)

A partir da década de 80, importantes reflexões são trazidas à tona traduzidas na descoberta do espaço escolar, enquanto espaço de múltiplas

⁴⁰ Segundo matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, do dia 30.05.97 intitulada "O estigma da rua", um estudo do SOS criança de São Paulo (órgão ligado à Secretaria de Estado da Criança, Família e Bem - Estar Social.) revela que a maioria dos 'meninos de rua' têm família, dorme em casa e estuda. (...) a despeito da frieza jurídica do conceito 'menor', revela algo mais que um grupo de garotos 'carentes', é na verdade, um símbolo da miséria do país. (...) Embora sirva de bandeira caritativa, ou mesmo de impulso a políticas públicas mais estruturadas, o termo circunscreve e distorce um problema social mais amplo."

relações, síntese das múltiplas determinações dos atores sociais no cenário pedagógico, objetivando resgatar o ponto de vista dos sujeitos, pensados a partir de sua capacidade de empreender e produzir ações de natureza individual e coletiva.

O tema da juventude ressurge desse modo na reflexão educativa sinalizando a importância de se pensar os processos reais que constroem a escola e que permitem entender a constituição/construção de indivíduos incorporando-os ao discurso acadêmico-sociológico-pedagógico.

Para aqueles investigadores interessados no exame das ações coletivas e das lutas sociais, o tema da juventude adquire visibilidade, estruturando várias questões. [...] Ruas e praças da cidade são ocupadas pela presença de incontáveis agrupamentos coletivos juvenis⁴¹, tornando visível uma nova apropriação do espaço urbano, que desafia o entendimento e exige uma aproximação mais sistemática para sua compreensão." (Sposito, 1993:162)

Ao iniciar este trabalho, achei por bem trazer à discussão o “ser jovem” enquanto categoria conceitual, considerando suas especificidades, a polissemia revelada na conformação/constituição do indivíduo que vive uma fase de transição entre as descobertas da infância e as redescobertas da vida adulta.

Na linguagem antropológica, dir-se-ia que o jovem é aquele indivíduo que vive uma situação de ‘*liminaridade*’, uma região fronteira entre a necessidade de autonomia através de sua inserção no mundo do trabalho e as relações de dependência familiar.

Sposito (1994) ao proceder a uma análise sobre essa categoria, diz que é preciso reconhecer que a própria noção de juventude é extremamente complexa e historicamente determinada.

⁴¹ BONFIM, José. Jornal A Tarde. Cad. 1. 28/09/97 "Segundo dados do IBGE, eles já são 34 milhões. Pela primeira vez na história do país, os adolescentes são o grupo mais numeroso."

Esta mesma autora diz que os jovens bem como outras gerações, (crianças e idosos) desaparecem das reflexões teóricas após os ‘Anos Rebeldes’, tornando-se invisíveis, não só enquanto atores mas como tema capaz de suscitar o interesse da reflexão teórica.

As pesquisas estavam mais preocupadas em trabalhar com categorias conceituais mais abrangentes - classe, trabalhadores, partidos, - que pudessem ‘dar conta’ ou pelos menos explicar os processos sociais que estruturavam a sociedade àquela época .

Nos dias atuais, considerando as transformações por que passa o cenário político/cultural da sociedade brasileira, revela-se como fundamental incorporar novas categorias de análise tais como as relações de gênero, etnia e o tema das gerações colocando-os como questões imprescindíveis para a análise e compreensão da complexidade dos processos sócio/político/econômico e cultural que possibilitam a constituição de sujeitos coletivos/sociais.

No espaço escolar, por exemplo, ora trabalhamos com a categoria aluno ou estudante, ora recuperamos a categoria trabalhador, para designar um determinado tipo de relação derivado da classe social. (Sposito, 1994:98)

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pelo Congresso Nacional, os termos que se utilizavam para denominar crianças e adolescentes- do tipo menor carente ou delinquente - foi substituído por termos juridicamente mais acertados (segundo Zaluar, 1994) como “menor em situação de risco”, subdividida em duas outras categorias: “menores de rua” e “menores na rua” para evitar a associação direta e estreita entre pobreza, marginalidade e infração.

Na categoria menor de rua estão compreendidos crianças e adolescentes que já vivem na rua, evadidos da escola e/ou afastados de suas famílias, encontrando-se em situação de marginalidade diante da sociedade.

Na segunda categoria, (menor na rua) incluem-se as crianças e adolescentes que, embora tenham na rua o seu sustento, possuem laços familiares estáveis e que, mal ou bem ainda frequentam a escola, sendo, entretanto, obrigados a trabalhar para incrementar a pouca renda familiar.

Zaluar (1994) relata a permanente dificuldade em definir/representar essas crianças e/ou adolescentes, normalmente incluídos em categorias amplas e não muito específicas como "menor carente" ou "menor abandonado"; ou seja, qual o seu lugar no universo conceitual, considerando que diversos trabalhos/reportagens publicadas em jornais de circulação nacional, dão conta de uma expressão comumente usada para se referir a estes enquanto "*crianças carentes*", como aqueles a quem falta tudo e, por isso, contenta-se com qualquer coisa?

Prefiro adotar o termo *adolescentes em situação de [não] cidadania* no sentido de ressignificar o termo de uso mais recorrente na literatura específica, "*adolescentes em situação de risco*", por entender que o risco maior é a sociedade quem proporciona ao promover a exclusão antes mesmo destes virem ao mundo.

Uma outra forma de compreender esses jovens é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (Dayrell, 1994:140)

É preciso então demarcar a constituição da identidade desse jovem como uma fase singular na vida de todo sujeito. O tema da identidade aparece, assim, como importante, porque nesta fase caracterizada como de transição, gesta-se um

vir-a-ser, é ao mesmo tempo, uma construção do presente, enquanto superação da infância, segundo nos adverte Sposito (1994).

"Toda identidade social constrói-se opondo-se a outras num caleidoscópio de identificações que ficam longe da idéia de identidade como algo igual a si mesmo, uno, completo e definitivo (...)" (Zaluar, 1994:87)

É preciso tomar em conta esse movimento que constitui a identidade em sua dupla dimensão: trata-se de se perceber semelhante aos outros estabelecendo relações de pertencimento, compartilhando um rol de significados, valores, crenças e comportamentos, e ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo. Nessa linha de raciocínio, a condição de trabalhador – um dos aspectos que marcam a identidade dessas crianças – manifesta-se como em elemento importante na compreensão das relações sociais. O trabalho transforma-se em uma narrativa na qual se lêem valores e significados dentro de uma lógica muito peculiar que demarca a construção social da realidade e das identidades de crianças e jovens .

(...)tanto a transitoriedade como a busca de autonomia contém a idéia de que os jovens vivem quotidianamente no limiar: entre um código de regras e outros; entre os projetos familiares, a escola e o mundo da rua com os seus grupos espontâneos. Tais alternativas nem sempre resultam em escolhas compatíveis com as formas e expectativas dominantes. (Sposito, 1992:47)

Considerando que o fenômeno da juventude comporta múltiplas e variadas faces, tornar-se-á necessário estabelecer alguns recortes privilegiando neste estudo os jovens que intentam ingressar numa categoria mais ampla, enquanto classe trabalhadora, parte significativa do fenômeno mais geral da juventude e da nossa sociedade, admitindo como o faz Sposito (1993) a dupla natureza do processo que os caracteriza: de um lado a exclusão social, decorrentes das

determinações advindas da situação de classe, e de outro as peculiaridades que decorrem da condição geracional, enquanto grupo de idade.

4.1. Adolescentes em '*situação de cidadania*': pobreza, trabalho e escolaridade.

Diversos autores e diversos estudos (a exemplo de Carvalho & Almeida, 1996; Baptista, 1996) têm ressaltado, o profundo autoritarismo que ainda atravessa a sociedade brasileira, já marcada por relações sociais e relações de produção que, ao longo dos anos vêm arquitetando uma cultura de exclusão para muitos, reproduzindo em seu interior as desigualdades já existentes no dia a dia da população brasileira, obliterando as múltiplas possibilidades para o exercício da cidadania e a valorização do cidadão-trabalhador.

Nos dias atuais o mundo vem sendo varrido pelo furor e pelos rumores da onda de globalização econômico-financeira, normalmente acompanhada pela abertura de mercados e alta especulação financeira, trazendo consigo um acelerado progresso técnico no campo da robótica, da informatização e das telecomunicações. Conforme Arruda (1996) desenvolvimento hoje tem sido sinônimo de crescimento econômico com crescente desemprego e crescentes desigualdades entre hemisférios e no interior das nações, inclusive as mais ricas.

Este quadro revela uma situação preocupante para a população jovem e pobre considerando que esta é a parcela mais rapidamente e duramente atingida pelos efeitos da recessão, pagando o déficit do desenvolvimento social com o custo da pobreza, do desemprego, da não escolaridade, dentre outras tantas ausências.

Como afirma Melucci (apud Sposito, 1993) os jovens como um espelho da sociedade inteira, representam uma espécie de paradigma dos problemas cruciais mais complexos. Assim, a mobilização juvenil torna-se elemento revelador

trazendo à luz as demandas profundas, os problemas e as tensões que percorrem toda a sociedade

Costuma-se dizer que o trabalho afasta a criança e o adolescente da escola, segundo Oliveira (1996) a formulação é correta mas incompleta. Na verdade, é o modelo econômico que cria a pobreza e esta impulsiona o trabalho que se mostra incompatível com a escolaridade. A escola é inadequada e apresenta um tipo de ensino que expulsa a criança e o adolescente.

O que se apresenta hoje para um enorme contingente da população a quem se retirou o direito de projetar o futuro, é somente o não-emprego, o não-salário, a ausência de direitos e de espaços de convivência cultural como alternativas de vida, conforme sinaliza de modo esclarecedor Sposito (1994)

Para Coelho (1994) as classes trabalhadoras sempre foram alvo de políticas marcadas pela restrição e mesmo pela exclusão quanto às oportunidades oferecidas em troca de sua força de trabalho “livre” e disciplinada”.

As famílias pobres estão inseridas nesse processo de polarização cada vez maior entre ricos e pobres, vivenciando o impacto geral da exclusão pela impossibilidade de ingresso no mercado formal de trabalho, o que vem provocando a destruição de suas redes tradicionais de sobrevivência." (Baptista, 1996:15)

Não sendo mais absorvidas pelo mercado, essas famílias excluídas do emprego estão se encaminhando para setores de serviços que hoje se automatiza rapidamente. Assim, em função da inexistência de emprego formal, a consequência imediata é o engajamento no mercado informal, desempenhando funções temporárias, com subcontratações e com as inúmeras desvantagens que esse tipo de emprego apresenta, como a ausência de cobertura por parte da assistência social, falta de amparo legal no que toca à regulamentação das leis de trabalho.

Na ótica de Baptista (1996) as famílias excluídas já não são população explorada e sim, população "sobrante", ou seja, a que está à margem do mercado, pois sendo ela, na sua maioria, desempregada e subempregada, sem qualificação específica, é destituída do seu estatuto de trabalhadora.

Esta autora identifica o trabalho como elemento fundamental através do qual os indivíduos podem se afirmar como partícipes da sociedade, e como cidadãos trabalhadores.

A família necessita do trabalho para garantir a sua reprodução. Sem o vínculo formal com o trabalho, perde também o seu lugar de cidadania na sociedade. É descredenciada de reconhecimento e vista discriminatoriamente. (Baptista, 1996:15)

Para Carvalho & Almeida (1996) essa oposição entre trabalho e marginalidade há muito permeia o universo simbólico das classes trabalhadoras, interferindo no modo como estas elaboram sua identidade e desenvolvem dispositivos de sobrevivência, conferindo um sentido moral a uma vida ancorada no trabalho "regular e honesto", e na família organizada, daí porque é flagrante a preocupação de pais, mães e parentes em transmitir aos filhos essa ética, assegurando a sua permanência no mundo do trabalho, estimulando a iniciação profissional dos filhos não apenas como uma contribuição à renda familiar, mas também, como o caminho para uma inserção social legítima ou para uma própria ascensão futura.

Trabalhando, crianças e jovens estariam protegidos dos perigos das ruas, da ociosidade, das más companhias e dos estigmas que sobre eles incidem, dos fantasmas, da droga e da criminalidade(...) (Carvalho & Almeida, 1996:37)

As famílias desses jovens que participam da Fundação Cidade Mãe constroem laços de solidariedade, através da afirmação de valores, normas e códigos de conduta comuns a todos viabilizada por essa rede de sociabilidade

posto que estas famílias, não tendo acesso aos direitos sociais acabam por unir-se diante do desafio comum da exclusão social.

Ampliam-se deste modo as possibilidades de inserção dos jovens em uma estrutura que lhes confira identidade, oferecendo-lhes uma perspectiva de reforço de sua auto estima acenando com possibilidades de almejar uma carreira no interior de um grupo com o qual ele compartilha significados, valores e normas oferecendo novas oportunidades de construção de uma identidade menos estereotipada.

Vemos então que, antes de qualquer coisa, se coloca para os sujeitos a questão da inserção num grupo social com o qual ele compartilhe valores, regras e comportamentos que por sua vez irão conferir significado a suas as suas experiências. (Coelho, 1994:120)

Para atender às demandas desses jovens e dessa nova sociedade, surgem então em toda a parte diversas entidades e instituições cuja estrutura, dita alternativa - porque são fruto de iniciativas não-oficiais - intentam suprir as lacunas ocasionadas pela ineficiência, quando não ausência, de políticas públicas destinadas à escolarização e profissionalização de um enorme contingente de jovens em situação de risco.

Com efeito, se é verdade que essas alternativas não - escolares de formação pelo trabalho possibilitam a manutenção/reprodução de um discurso hegemônico, também é verdade que por meio delas é possível se construir uma contra - hegemonia através da valorização e do resgate dos saberes experienciados por esses jovens adolescentes no cotidiano de sua luta pela sobrevivência.

Baptista (1996) faz um alerta sinalizando que um dos maiores desafios do presente é pensar em uma contra-hegemonia, em *novas articulações de grupos locais, populares, familiares, excluídos que ainda não sistematizaram o seu saber para se colocar em articulação nas relações de poder.*

Talvez, espaços como a Fundação Cidade Mãe possam se revelar como possibilidade para o desenvolvimento dessa contra hegemonia.

Por essas razões, as práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores, não para trazer a rua para o interior da escola, esvaziando a especificidade dos processos que ocorrem no seu âmbito. Mas é preciso reconhecer, compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa da escola, quanto mais não seja pelo melhor conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores. (Coelho, 1994:101)

Transformar a ação educativa significa incorporar no discurso oficial a polifonia das vozes silenciadas por uma política de exclusão e segregação social buscando integrar esses adolescentes. Todavia, como fazê-lo em um mundo globalizado em que as demandas por qualificação já são em si mesmas responsáveis pelo alto índice de desemprego e marginalidade?

Num país como o Brasil, de ambiguidades tão grandes em relação à letra da lei e à prática política real, com uma cultura política ainda hegemônica que reproduz o clientelismo e todas as formas de privilégio que, por definição, excluem enormes parcelas da população, não há como ignorar essas vozes dos despossuídos que se tornaram o objeto das políticas sociais falhas, confusas e intermitentes que procuraram preencher as faltas da pobreza. (Zaluar, 1994:178)

Conforme Coelho (1994) em pesquisa realizada com jovens trabalhadores desqualificados, moradores de uma favela na região de Contagem -Minas Gerais - esses adolescentes se encontram numa situação de ‘marginalização histórica’, isto é, desde que nascem já fazem parte daquela população a quem está reservada o trabalho considerado braçal, desqualificado, assim como os jovens adolescentes da Fundação Cidade Mãe.

Os jovens que estudamos representantes que são daquela parcela da população à qual está historicamente destinado o lugar da força de trabalho desqualificada, já nascem inseridos em relações sociais que vem se forjando há muito e que se constroem a partir da contradição básica entre capital e trabalho(...) (1994:106)

Coelho adverte-nos, com base em resultados de sua pesquisa, que o jovem que não consegue ou que se recusa a ingressar na força de trabalho industrial termina marginalizado caso não encontre uma estrutura alternativa onde possa se inserir e construir, junto a um novo grupo, novas regras e valores, nova noção de qualificação, enfim, novo status numa nova sociedade, posto que o trabalho faz-se presente na vida de todos os membros dessas famílias desde a mais tenra infância, quando vai sendo incorporada a posição de subalternidade na qual se verão em praticamente todas as circunstâncias sociais.

Para alguns autores (Rifkin, 1996, Forrester, 1996) o novo panorama caracteriza-se como uma importante fase na redefinição das relações de trabalho e relações sociais, compondo um quadro de “horror econômico” para todos os trabalhadores, à medida que sua força de trabalho está sendo substituída pela crescente inovação tecnológica

4.2. O Significado Social do Trabalho.

Schaff (1995) também concorda que o desenvolvimento da sociedade informática será acompanhado inevitavelmente pelo fenômeno do desemprego estrutural que incidirá em primeiro lugar sobre os jovens, posto que estes estarão à mercê da insegurança e atingirão a idade adulta, que habitualmente é aquela em que se começa a trabalhar com autonomia, tendo à sua frente todos os caminhos tradicionais bloqueados.

Para os jovens partícipes desta pesquisa, em verdade, a inserção no mundo produtivo vem contribuir para a elaboração de uma visão de mundo que é ressignificada de acordo com seus projetos de vida, fazendo-os repensar o significado do trabalho e da apropriação das tecnologias como canal para essa

inserção, posto que o '*domínio*' dessas tecnologias oferece a esses sujeitos maiores possibilidades de êxito na luta em defesa de seus interesses em um mercado cada dia mais competitivo, reafirmando suas perspectivas de futuro.

Além disso, a inserção no mundo do trabalho acontece movida pela pressão familiar, com o intuito de elevar o nível de vida daquele grupo bem como, para ocupar o tempo do jovem amiúde exposto aos "perigos" da rua.

A tríade escola-tecnologia-trabalho marca desse modo, o cotidiano desses meninos(as) estando presente em suas vidas como uma forma ou fórmula quase que milagrosa para se atingir outro patamar na sociedade, conforme revelam dois dos entrevistados:

A importância que eu vejo em tá aqui é pelo menos é... a profissão, o trabalho... quando crescer trabalhar e quando tiver já de maior ter alguma profissão, para não ficar procurando emprego. I.A.

(...) a escola é uma parte da minha vida porque eu acho que sem a escola agente não é nada no mundo, na escola agente sabe como é a vida, como vai ser tudo na frente. Sem estudo agente não é nada. F.V.

É importante ressaltar então, a relevância que assume para esses jovens os *programas de qualificação* profissional, no sentido que estes acenam, ainda que com as restrições impostas pela lógica própria do mercado de trabalho, com um mínimo de esperança, possibilitando o sinal verde para ingressar no mundo produtivo.

A acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores - estudantes entre a população estudantil. (Santos,1996:177)

Santos coaduna-se com a idéia de que as incertezas e demandas do mercado de trabalho e a volatilidade das formações profissionais que ele reclama, tornam patente cada vez mais o quão importante é dar aos estudantes uma formação sólida e ampla, possibilitando aos mesmos a construção de quadros teóricos, assim como uma visão global do mundo e das suas transformações.

Entretanto, os caminhos pelos quais vai se organizando o mundo da produção, cada vez mais “enxuta”, limitam sistematicamente o poder da qualificação profissional na garantia de ingresso ao mercado. Coelho (1994) e Franco (1997) indagam-nos com as seguintes questões: que alternativas a sociedade pensa oferecer à juventude? Como responsabilizar esses jovens e suas famílias pela marginalidade e delinqüência? Como entender um quadro como o brasileiro, do ponto de vista do jovem, do trabalhador ? O que é oferecido à criança pobre, aos trabalhadores? O Estado e a sociedade estão se interessando por eles além do objetivo de apropriação de uma mão-de-obra precoce, descartável?

É preciso entrar no “microcosmo” do cotidiano desses jovens para entender qual a política do sentido que orienta as respostas que esses indivíduos vão construindo criativamente enquanto dispositivos para sobreviver dentro de uma esfera de possibilidades postas para eles.

Ao conhecermos mais de perto esses grupos percebemos a clareza com que eles percebem a questão da hegemonia cultural como luta social, construindo normas, valores e comportamentos, claramente em oposição às normas e valores propalados pelas classes dominantes, lúcidos de todas as condições que lhe são impostas e detentores de uma revolta permanente contra tais circunstâncias. (Coelho, 1994: 122)

A relação 'exclusão-inclusão' revela faces de uma mesma realidade, do dia-a-dia desses jovens em sua maioria habitantes de bairros periféricos de Salvador, vivendo em condições adversas de saúde e saneamento básico, em casas de

tamanho reduzido sem a menor privacidade e com um mínimo de infra-estrutura, vivendo uma história que se tece enquanto

(...) parte de uma trama social complexa, tecida de contradições onde a vida e a morte, a felicidade e a desgraça, a riqueza e a pobreza, a ordem e a desordem, a paz e a violência, a sabedoria e a ignorância convivem em permanente entroncamentos e não poucos entrecosques. A família, a casa, a rua, o lixo, a escola, o trabalho, a festa, a 'guerra' a polícia, os bandidos e os 'heróis' são elementos constitutivos do cotidiano em tonalidades diferenciadas, dependendo da maior ou menor intensidade de suas contradições. (Mata, 1992:40)

Os depoimentos dos entrevistados revelam que a 'quase' obrigação de trabalhar está ligada às determinações econômico-sociais que se impõem à uma grande parcela da sociedade brasileira que vive em condições de absoluta pauperização, e sobretudo, pela necessidade de contribuir para o aumento da renda familiar.

Percebe-se que o trabalho é uma prática que se impõe ao segmento de crianças estudado, a partir de determinações econômicas e culturais, com características e pesos diferenciados. Tais determinações, contudo, são parte da trama de relações da sociedade brasileira, uma sociedade desigual, injusta, que ano após ano condena uma parcela majoritária da população a viver em estado de pobreza e miséria. (Mata, 1992:43)

A partir dos depoimentos colhidos pude depreender que o trabalho assume normalmente uma dimensão formativa, até mesmo educativa, falas do tipo: "trabalho para ser gente", "trabalho para mudar de vida" "trabalhar pra um dia ser alguém"; revelam ainda a distância entre a escola e o mundo do trabalho e o mundo da vida.

Isto corrobora a constatação de que embora a ausência de atividade remunerada constitua-se hoje numa franca realidade para grande parcela dos adolescentes e jovens brasileiros, as razões que motivam a dura competição para ingressar no mercado de trabalho retratam mais que uma necessidade de

sobrevivência, é também um desejo de maior autonomia o que significa liberdade para decidir sobre aquilo de que gostam, seus desejos, estilo de vida, seus hábitos, enfim como gastar a renda auferida com o seu trabalho.

Como eu disse é uma forma de sobrevivência, através dele que podemos também conseguir algo que a gente quer, ter uma casa, construir até uma família melhor, que não falte nada, conseguir as nossas coisas materiais em si. N.S.

Bem, as coisas que eu desejo em ter com um trabalho são muitas. Porque eu sou uma pessoa muito vaidosa, gosto de andar arrumada, gosto de comprar muita roupa e ajudaria minha mãe também. Estabilizar minha vida. F.S.

Segundo Dauster (1992) a obrigatoriedade do trabalho assume outros significados além da instância econômica. Isto porque o trabalho - que sem dúvida representa uma das formas de dominação e exploração social no contexto de nossa sociedade - é visto, até certo ponto, como natural enquanto orientação de pais e mães. Neste sentido, ele é naturalizado e até legitimado, de forma ambivalente e contraditória, na medida em que expressa a lógica do código relacional predominante nas camadas populares.

Bom eles [os pais] sabem que a situação não está muito legal para todos em geral e principalmente para quem tem pouca base educacional, vamos dizer assim. Aí eles querem mais que eu conclua meus estudos, que eu tenha uma certa base, para poder ficar digamos assim, preparado nesse sentido, para ajudar, para o que me espera lá fora. E.W.

É desta forma que o trabalho nas camadas mais pobres, ao invés do que ocorre nas camadas médias, é representado como natural. A necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da família é transmitida como reciprocidade na dinâmica das relações familiares.

A ajuda ou trabalho da criança e do jovem, compondo o que Dauster (1992) chama de *uma circularidade de prestações e trocas*, na prática, ressalta o seguinte: o papel dos pais seria o de dar a moradia e a comida, enquanto caberia ao filho a prestação de seu trabalho ou ajuda em troca dos bens a ele proporcionados. Essa lógica se expressa de forma curiosa numa espécie de ‘*contra – dom’* ou o que na linguagem antropológica chamaríamos de *contra – prestação*.

As palavras que se seguem reafirmam a circularidade a que me refiro acima:

Dali a gente vai tirar nosso futuro, para poder se manter, ajudar a criar uma família. F.S.

Porque na época, estavam saindo com o computador, que antes era novidade, aí ele [o pai da aluna] queria que eu aprendesse, porque era um meio de ter um campo de trabalho e também segundo ele, tinha referências de lá que a pessoa já sairia empregada C.P

É sabido que a ausência ou, como no caso brasileiro, a inexistência de oportunidades de uma escolarização que possibilite aos jovens de baixa renda a competitividade, antecipa a experiência da exclusão do mercado por que passarão estes desejosos ‘trabalhadores’, representantes hoje, de um grande contingente da população. Tal antecipação tem por consequência a busca, e evidentemente a inserção em novas alternativas de projetos de vida, de qualificação, de escolarização que parece começar a obter resposta, em instituições como aquela que é o campo desta investigação.

Para nós, como país do terceiro mundo, cabe a tarefa de aprofundar estes temas e contribuir ativamente para a redução do trauma social da exclusão, da miséria e da violência em nossa sociedade, e da conquista de uma nova qualidade social de vida e de trabalho. (Franco, 1997:35)

Para que o trabalho faça sentido como princípio educativo, e não apenas como necessidade de sobrevivência, de escapar da miséria, é preciso também que

ele deixe de ser encarado como atividade disciplinadora da criança pobre cuja escolaridade normalmente é reduzida ou especializada dentro de uma ótica de terminalidade, em grande parte das instituições assistenciais e profissionalizantes.

De acordo com Schaff (1995) mais que um princípio educativo, o trabalho representa no mundo contemporâneo, numa sociedade baseada no trabalho, o sentido fundamental da vida, comum a todos. O homem que perde o seu trabalho perde ao mesmo tempo o sentido da vida.

O trabalho é muito importante para todos nós, porque é ele que dá o suprimento de nossas vidas, é dali que a gente tira nossa alimentação, nosso suprimento para a gente viver. Sem o trabalho nós não podemos viver. W.L.

A forma de produção capitalista, nos obriga a isso, a pensar no que nos dê mais lucro. Porque sem dinheiro você não vai poder sobreviver. E ele é importante. A gente pode sobreviver realmente, mas ele é importante. Ele tem muita importância em nossa vida. E.W.

(...) porque o trabalho dignifica o homem, você aprende a dar valor às coisas, como ter o que fazer, ter um trabalho, você digamos que honra aquele pouco dinheiro que recebeu, porque você está trabalhando, está suando por ele. F.S.

No caso dos nossos jovens desempregados, o trabalho significa o símbolo de sua autonomia, de sua integração social e o caminho para sua ascensão social. Quando este atrativo falha, desaparece também o estímulo para aprender e a vida se vê envolvida por um 'vazio existencial' caracterizado pelo tédio, que se expressa também na falta de interesse pelo que acontece na vida pública conforme declara Schaff .

(...) privar os jovens do trabalho significa privá-los dolorosamente do sentido da vida ainda hoje operante. Na medida em que este sentido não

é substituído por outro, surge a perigosa possibilidade de a juventude ficar à mercê da delinquência juvenil. (Schaff, 1995:118)

O discurso de um aluno reitera a afirmação de Schaff ao dizer que

(...) tá vendendo jornal na rua pra você, quer dizer que a pessoa tá ali pra... vendendo jornal para não aprender outra coisa de ruim pra não querer roubar, fazer outras coisas, antes vender jornal do que fazer outras coisas pra se complicar. I.S..

É preciso construir uma nova cultura e um novo sentido para o trabalho numa sociedade que admite a possibilidade do desaparecimento do trabalho enquanto atividade laboral em troca de um salário em função do crescente desenvolvimento tecnológico.

Daí a importância precípua de propor reflexões sobre a singularidade da relação escola/tecnologia/trabalho para os jovens das camadas de baixa renda, isto é, que importância assume a escola? Qual o significado das tecnologias? O que representa a atitude do jovem ao procurar a escola e a Fundação Cidade Mãe?

4.3. A Escola e os Jovens : um 'não – lugar'⁴² para não – trabalhadores.

Pensar as práticas sociais vividas/construídas por esses jovens implica em refletir, com base nas indagações levantadas por Charlot (1996) em sua pesquisa com jovens estudantes da periferia, que significado os adolescentes dos meios mais pobres atribuem ao fato de ir à escola ou à Fundação e aprender coisas? Qual é a relação que estabelecem entre a necessidade de escolarização e a profissionalização?

⁴² Segundo Augé, M. em seu livro intitulado: Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade [1994] *o lugar se completa pela fala, na troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores [p.73]. Ao mesmo tempo, o espaço do não- lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude. [p.95]*

A relação com a escola e com os diferentes saberes – da vida, do trabalho, da Fundação – é uma relação que se engendra e é alimentada pelas forças que sustentam as demandas e vicissitudes da sociedade informática, encontrando também suas raízes na vida familiar, isto é, na obrigatoriedade de escolarização/profissionalização, muitas vezes imposta por parentes e familiares. Esta relação expressa bem a lógica do mundo pós-capitalista que exige das novas gerações mais do que conhecimentos formais, exige a apropriação de conteúdos, competências, normas de conduta e habilidades requeridas para ingresso no mundo produtivo.

O discurso de uma instrutora da oficina de informática revela uma das muitas faces dessa lógica que incita a frequente necessidade de *dominar* esse ícone do mundo contemporâneo.

Que eles querem uma vida melhor, é o que eles querem, eu me surpreendi muito com isso, entendeu: porque eles querem amanhã ou depois é terem o direito de viverem num país melhor, mas como é que eles vão viver num país melhor se eles não sabem nem mexer no computador? A. S.

Para Charlot (1996) se a teoria esquece que a relação com o saber e a escola lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática. Para este autor, as diversas teorias em educação, especialmente as teorias da reprodução, não conseguiram explicar porque algumas crianças pobres têm êxito pessoal e profissional e outras não, acrescentando que de uma maneira mais geral, essas teorias pecaram por deixar de fora de seu campo a história singular dos alunos do sistema escolar.

Enfim, essas teorias reduzem a instituição escolar a um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite.(...) A questão é: que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o

que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar? (Charlot, 1996:49)

Na concepção de Mata (1992) a escola embora distante da sua realidade, permanece ainda valorizada e desejada, sendo mesmo, necessária ou 'miraculosa' para se conseguir um emprego melhor. A escola é um lugar social para se ensinar a ler, escrever, fazer contas, profissionalizar, todavia, cabe a pergunta: como a escola responde a essas expectativas de crianças que estudam e trabalham?

Principalmente quando a escola, uma das instâncias privilegiadas de socialização, encarregada de transmitir os valores sociais, culturais, éticos e de preparar para o mundo do trabalho permanece ainda isolada do mundo exterior, quando sua arquitetura e seus muros tornam clara a distância entre estas duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, insistindo em separar algo que a teimosia da juventude insiste em aproximar. A escola que afasta suas crianças e jovens se fecha em seu próprio mundo, com suas regras próprias, seus ritmos e tempos.

A queixa de um dos alunos da Fundação à uma das professoras ilustra de forma contundente o que já foi dito até aqui:

(...) ah pró porque na escola agente não tem espaço pra falar, como a professora dá um texto o texto é chato, velho, do livro e manda todo mundo calar a boca, porque a sala é muito grande, quando todo mundo começa a falar vira bagunça, a gente tem que ficar a maioria do tempo calado. A.S.

É preciso compreender a escola como um espaço polissêmico, tomando em consideração os diferentes tempo/espaço dos autores e do cenário pedagógico, entendendo que suas relações são ressignificadas de forma diferenciada por alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, dependendo dos diferentes projetos culturais pensados pelos diversos segmentos educacionais.

Coelho(1994) afirma que é depois de vivenciar o mercado de trabalho e suas regras que o jovem passa a valorizar a escola, conferindo significado aos seus conteúdos, hábitos e valores ali trabalhados; mesmo quando não tem o caráter profissionalizante, a experiência escolar aparece sempre fortemente referenciada ao mundo do trabalho e será sempre re-significada de diferentes maneiras conforme a experiência de mercado de cada sujeito.

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em continua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (Dayrell, 1994:137)

Infelizmente, a despeito da quantidade e qualidade de estudos e pesquisas sobre as relações que se engendram no seu cotidiano, a escola ainda permanece surda aos anseios e aos reais interesses dessa população cada dia mais pauperizada, mais distante das condições que lhes coloque em situação de igualdade em termos escolares, sociais e econômicos. Ela continua sendo espaço de 'socialização', treinamento, domesticação, como demonstram algumas falas:

Na escola eu aprendo a respeitar, aprendo a se comportar, a ser educado, aprendo a tratar as pessoas bem. I.A.

Além de nos ensinar a tomar atitudes, digamos sensatas e ser alguém, porque se você estuda, hoje em dia você consegue sobreviver. Não basta você ter emprego, tem que construir também. A escola ajuda a pessoa a se expressar. E.W..

A escola é o começo de tudo, principalmente de obter uma responsabilidade e compromisso, porque a gente aprende, fazendo os testes, prova para ver se aprendemos mesmo. Já é o começo de uma vida. N.S

Conforme Sposito (1992) a existência da escola exterioriza, fisicamente, grande parte das relações sociais vivenciadas no cotidiano, que se expressam na segregação e nas desigualdades sociais mais amplas.

Tomando por base o trabalho de P. Willis⁴³, Sposito sugere que mesmo considerando o fato de que essa geração tem nos dias atuais melhores condições de acesso ao ensino público que seus pais, as trajetórias escolares ainda são descontínuas, revelando nas evasões, repetência e constantes atitudes de agressão contra o patrimônio escolar que o jovem rejeita aquilo que o conhecimento sistemático e a escola poderiam lhe oferecer, uma vez que o modo de transmissão e as estratégias vigentes no sistema de ensino, somados às características do mercado de trabalho, produzem efeitos contrário àqueles inicialmente pretendidos pelos educadores ou pais.

A separação entre 'mais ricos' e 'mais pobres', mesmo no interior de bairros populares, estratifica e segmenta os 'cidadãos' e os 'excluídos', classifica os que sabem e os que não sabem, os que têm 'cultura' e os que não tem. Assim, se configura uma noção bastante flutuante de 'comunidade escolar' (alunos e pais) e os outros, 'os estranhos', 'os marginais', os 'delinquentes', distantes da rede de escolas públicas ou com ela mantendo uma relação descontínua, caracterizada pelas reprovações reiteradas, pelo fracasso e pela exclusão definitiva. (Sposito, 1992:43)

Diversos estudos e pesquisas realizados no interior de grupos de baixa renda -conjuntos de música, associações, agremiações, grupos ligados à organizações religiosas - vem revelando que esses são espaços de socialização hoje muito mais valorizados que os espaços tradicionais como a escola e a família.

Daí porque normalmente as entidades 'alternativas' de profissionalização como a FCM articulam a relação entre trabalho e educação de tal sorte que os

⁴³ Willis, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. 1991

adolescentes possam ao tempo em que se profissionalizam continuar freqüentando uma escola oficial, ensejando sua participação em atividades artísticas e de lazer, grupos musicais, teatrais e desportivos.

Assim, tanto pela ausência, como pela sua incapacidade em atender às suas aspirações, a escola tende a ocupar um espaço menor no âmbito da socialização dos jovens, sendo incapaz de estruturar relações sociais duradouras e significativas. (Sposito, 1993: 166)

Dayrell (1994) chama a atenção para o fato de que ao nascer, esses jovens, já se inserem em uma sociedade cuja existência lhe é anterior, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele; e, são essas estruturas que vão nortear a vida desses jovens, oferecendo-lhes um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, sinalizando padrões de comportamento, o nível de acesso aos bens simbólicos, materiais e culturais. Nesse sentido, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social.

Assim, embora a educação possa ocorrer nos mais diferentes espaços e situações de aprendizagem, os seus limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico, envolvendo um complexo de experiências, relações e atividades, desejos, afetos, expectativas, vividos cotidianamente numa trama de relações tecidas entre os atores/autores envolvidos, que incluem alianças, negociações e conflitos.

Nos últimos anos, as ruas acabaram se transformando para inúmeras crianças e adolescentes em espaço de sociabilidade e aprendizagem sobre coisas que a escola não ensina: estratégias de sobrevivência numa sociedade que a priori já os excluiu.

Afinal de contas, não podemos esquecer- o que essa lógica esquece- que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (Dayrell: 1994:140)

Isto porque o conhecimento que a escola oferece aos alunos se reduz a um amontoado de informações ‘pré-fabricadas’, feitas para moldar o edifício teórico que afasta e amedronta os alunos, que não faz sentido para esses jovens, obrigados no mais das vezes, a enfrentar uma dupla jornada entre a escola e o trabalho, cabendo ao professor transmiti-las, e aos alunos, memorizá-las.

Desse modo, os jovens estabelecem vínculos frouxos com a escola que se apresenta normalmente sob a forma da exclusão precoce ou por um eterno retorno que não significa necessariamente freqüência efetiva às aulas.

Para Sposito (1993) aqueles segmentos juvenis, que permanecem e se submetem a uma ação mais contínua do sistema escolar, demonstram que a eficácia socializadora da escola é bastante reduzida, além apresentar um quase absoluto insucesso na transmissão do conhecimento para os setores desprivilegiados da população.

À escola cabe, como diz Freire (1996) o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser desses saberes.

O mais interessante a ser observado é que, conforme Mata (1992) chama atenção, esses jovens *atores-autores* desses processos estão dando sinais de que também possuem senso crítico, *deixando, de certo modo, de ser apenas 'instrumento' de crítica social*. Eles estão dizendo o que querem e a que vieram.

Porque eu gosto, e eu sei o que está se passando hoje em dia, tudo que acontece no mundo e eu posso se passar a mesma situação que as pessoas tão se passando. I.A

Eu escolhi mais esse curso porque eu tenho uma certa idéia da necessidade da informática hoje, sei que ela atua em todas coisas ao nosso redor. Então eu vi essa oportunidade e fiz, escolhi e consegui fazer. E.W.

Não tenho escolha. Porque, hoje em dia a gente não pode escolher nada. Porque se a gente for escolher a gente nunca vai conseguir aquilo que quer. Só se a gente estudar mesmo, batalhar, para conseguir, mas, nós não temos escolha. D.B.

É exatamente o reconhecimento da história e da vida cotidiana desses jovens que a escola tem negado. Para Freire (1996) é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado. Segundo o autor, precisamos refletir sobre a importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar.

Apple (1996) vai mais além e reclama uma proposta educacional-política que deixe de ser mera narrativa sobre a grandeza e a miséria em que vivem diferentes segmentos da sociedade. Em sua perspectiva, a negação dos direitos humanos fundamentais, a destruição do ambiente, as condições abjetas sob as quais as pessoas sobrevivem, a falta de um futuro significativo, tudo isto não é, e não pode ser apenas um ‘texto’ para ser decifrado nos livros acadêmicos, à medida que seguimos nossos temas pós-modernos.

Daí porque a importância do apelo de Apple ao dizer que

O trabalho educacional que não seja fortemente relacionado com a profunda compreensão destas realidades (e esta compreensão não pode abandonar a séria análise da economia política e das relações de classe

sem perder muito de sua força) está em perigo de perder sua alma. As vidas de nossas crianças merecem mais do que isto. (Apple, 1996:32)

Concordo que é preciso entender e estudar os diferentes espaços de aprendizagem, de dentro, não apenas ouvindo suas histórias, mas vivendo-as, construindo também essas narrativas como parte de um projeto político-pedagógico, pois neste mundo de incertezas, onde segundo Eizirick (1994) aprende-se menos na escola do que no contato com o vídeo, com a mídia, com a informática, esses menino[a]s vivem a solidão marcada pela ausência de interlocutores.

Neste sentido, o tema do currículo apresenta-se como fundamental para pensar as diferentes estratégias dirigidas à questão da relação entre trabalho, educação e pobreza. Ver o currículo como um componente chave suscita novas investigações, novos questionamentos.

É nesse mundo de incertezas que há tempos se avizinha, mundo da mídia, da imagem, do olhar, da leitura icônica, que busco entender como estão se construindo os caminhos dos meninos(as) da Fundação Cidade Mãe em sua busca por um emprego, por uma vida mais digna.

5. Percorrendo fluxos de sentido: o *hiperespaço*⁴⁴ do Currículo.

A grande interrogação que perpassa o imaginário - tanto daqueles que defendem um discurso mais apologético quanto daqueles que apostam no potencial dessa nova sociedade ‘tecnocêntrica’ é: o que significa ser cidadão/trabalhador nesta sociedade de fim de século, onde de um lado grassa a pobreza, a marginalidade, o analfabetismo, a desigualdade e de outro lado, a bioengenharia, os avanços da medicina, a tecnologia de ponta, automação e softwares educacionais?

Como articular a escola e o mundo do trabalho frente às questões que se apresentam, como pensar uma proposta de currículo e de educação que atenda às novas demandas sociais e ao mesmo tempo consiga refletir o exercício dessa cidadania para além do consumo?

Castro (1995) aos ensaiar considerações sobre os novos tempos admite o sentimento de que falta muito para *fazer o dever de casa*, que há uma vasta literatura por cumprir, pois, segundo ela, *quem não está escrevendo ou dizendo algo hoje sobre este fim/começo de século, ou se declarando aturdido?*

O debate sobre o fim da modernidade trouxe consigo inúmeras polêmicas sobre os efeitos da sociedade tecnológica, principalmente no que diz respeito ao deslocamento da força de trabalho e da queda da supremacia da sociedade racionalista, do primado da razão, acentuando novos modos de ser, sentir, pensar,

⁴⁴ Esse conceito foi desenvolvido por Lévy em *A ideografia Dinâmica*, 1998. Segundo Lévy, o *hiperespaço* designa a impossibilidade de separar determinado conceito de seu contexto ou de seu domínio cognitivo. [...] os campos envolvidos na interpretação de uma expressão estão ligados uns aos outros, são interdependentes. Podemos então falar de uma estrutura hipertextual ou hiperespacial do sentido. ...Isso significa que um campo de conhecimento em sentido amplo se desdobrará necessariamente em muitos campos cognitivos ligados entre si. (p. 78)

agir, restaurando a união entre razão-emoção-desejo-ludicidade com as múltiplas possibilidades acentuadas pelos recursos das tecnologias intelectuais.

Lima Jr. (1997) ao discutir a necessária superação da dicotomia entre *educação formal e informal*, coloca de maneira precisa e pontual que para o indivíduo se inserir no mundo atual *de forma crítica e criativa, ambas as modalidades são indispensáveis, uma vez que a sociedade está passando por profundas transformações, provocadas dentre outras coisas pela emergência de um novo pensar.*

Penso que não somente a escola deve estar atenta a esses processos como também aquelas instituições que se apresentam como espaços alternativos - para fugir do determinismo escolar - de ensino/profissionalização para garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho, necessitam atentar para a velocidade das transformações e, sobretudo, problematizar suas propostas, intenções e objetivos, sob pena de que

(...) as iniciativas pedagógicas em vista da interação com as tecnologias da comunicação e informação apenas reproduzirão na esfera digital a velha prática pedagógica, o velho modelo de educação escolar presencial, baseado no mito da racionalidade, próprio da modernidade. (Lima Jr. 1997:96)

Temos já a consciência de que o currículo é uma das instâncias de transformação da *face social* e que os conteúdos que ele traz não são discursos neutros, antes estão impregnados da ideologia dominante, aliás, este é um tema já muito discutido pelos teóricos em educação.

Principalmente, quando se pode constatar a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais que o documento, *deixa inferir uma visão de currículo ainda muito restrita a uma estrutura definida de fora para dentro da escola, tendo como base uma concepção universalista, racionalista e fragmentária de conhecimento, como a base válida para a seleção de conteúdos (fatos, conceitos,*

princípios) escolares e representações idealizadas de escola, professor e aluno. (Burnham, 1996)

França (1991) em pesquisa realizada no interior de escolas públicas em Belo Horizonte sobre o racismo na escola, revela as consequências de um currículo que não leva em conta a diversidade cultural, que não respeita o direito à diferença como condição *sine qua non* para o exercício da vida cotidiana em todas as suas esferas econômica, política e social, e conclui que :

Aos pesquisadores, pareceu que o alunado negro percebe que o ensino formal não é dirigido a ele; que há total dissincronia entre sua real necessidade e o que a escola ministra; que o discurso escolar é oposto à prática vivida no cotidiano de cada um no interior da escola. E, como não há espaço para sua participação, ele vive a marginalidade escolar até mesmo como forma de resistência a um sistema que, a priori, o marginalizou.. (1991:127)

Isto posto, percebe-se que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino.

Confirma-se, então, a tese defendida por Madeira (1997) a qual afirma que se a escola foi capaz de abrir as portas para crianças pobres - num ambíguo e duvidoso projeto de democratização do ensino - esta mesma escola não tem conseguido responder às demandas pedagógicas destes meninos e meninas, principalmente se admitirmos, como já apontam diversos estudos, desde o ‘boom’ das teorias reprodutivistas, que *os educadores vêm orientando seu trabalho a partir de valores da classe média, gerando expectativas incompatíveis com o perfil do alunado* (Silva apud Madeira, 1997:84)

As reflexões aqui feitas foram operadas no intuito de tentar entender como esse “currículo” alternativo - tomado em uma de suas dimensões, nesse caso, a

proposta pedagógica da FCM, os conteúdos ali trabalhados cotidianamente e seus diferentes campos semânticos, as práticas discursivas, as diferentes narrativas, os comportamentos manifestos/latentes dos diversos autores/atores que (con)formam e compõem o cenário da Fundação Cidade-Mãe contribui ou não para a manutenção das desigualdades, cada dia mais acirradas pelo desemprego estrutural/tecnológico, para a exclusão do acesso às novas linguagens midiáticas-imagéticas ou, no dizer de Lévy, às linguagens *hipertextuais*.

Penso que assegurar esse acesso implica em que essas propostas curriculares/alternativas de formação-profissionalização contenham elementos que indiquem articulação entre os conteúdos trazidos pelos adolescentes e o mundo do trabalho.

Segundo Silva (1995),

(...) o currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações (...) Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o que, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa (...) (1995:202)

Vale ressaltar que a partir das atividades de pesquisa e extensão no NEPEC⁴⁵, nos diversos Projetos que vêm sendo desenvolvidos desde 1990, sobre as relações entre Currículo e Trabalho e Construção do Conhecimento, já se pode afirmar que o significado social do currículo tem variado bastante ao longo das duas últimas décadas, o que nos leva a refutar, com certa autoridade, os currículos oficiais implementados nas escolas e a buscar arguir que conhecimentos/ saberes estão sendo trazidos pelos *currículos alternativos* e em que momento se articulam essas propostas com as aprendizagens exigidas pelo mundo do trabalho.

⁴⁵ Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Comunicação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Numa época em que o trabalho, como nós o conhecemos, está virtualmente deixando de ser o elemento estruturador da nova sociedade do conhecimento, diferentemente do que pregavam os marxistas diante do estabelecimento de uma sociedade erguida sobre modos de produção, relações produtivas e conflitos de classe, como se constrói um currículo alternativo que seja capaz de dar conta da formação para a cidadania, que respeite a diversidade cultural e étnica sem perder de vista a qualificação para o trabalho?

Como esses currículos que propõem escolarização e formação alternativa estão articulando a relação entre conhecimento e mundo do trabalho diante desse complexo processo de reestruturação social, político e cultural assegurando que instituições como a Fundação Cidade Mãe e outras ONG's venham a se constituir de fato como 'espaços de aprendizagem' superando modelos hierárquicos e burocráticos, que não levam em conta a possibilidade de aprendizagem em outros espaços e esferas da vida do sujeito além da escola.

A situação brasileira caracterizada pela qualificação insuficiente do seu sistema educativo ainda enfrenta, às portas do século XXI, problemas como evasão, repetência, alto índice de analfabetismo, desqualificação docente, infraestrutura inadequada para atender à demanda e outros tantos problemas que atravessam nosso precário sistema educacional.

Não bastassem esses problemas, já centenários, o processo de globalização da economia internacional impõe novas condições produtivas, que agravam ainda mais a situação. (Catani, 1996:166)

Não podemos perder de vista que as transformações tecnológicas vem alterando significativamente a organização do trabalho traduzindo-se em novas demandas de qualificação, o que pode ser verificado em recente documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 1993) que trata da

Modernização Tecnológica e Formação Técnico-Profissional no Brasil onde se afirma o seguinte:

Torna-se importante o desenvolvimento da capacidade de adquirir e operar intelectualmente novas informações. O novo perfil (do trabalhador) requer, ainda, a competência para superar hábitos de relações sociais adquiridas, ou seja, tornou-se indispensável a aquisição e valorização de novos hábitos. (e dentro das novas tarefas da educação) requer um rigoroso reexame do sistema de formação técnico-profissional e da educação em seu todo, de forma a adequá-los aos novos paradigmas de formação que estão sendo demandados pela indústria e pela sociedade em geral. (1993:46)

Analisar a complexidade das questões aqui postas, requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência.

Tecer uma constante e cada vez mais profunda troca com nós mesmos e com aqueles com quem interagimos, nos ajuda a assumir as rédeas do nosso próprio viver, quer no âmbito pessoal, enquanto sujeitos individuais, quer no coletivo, enquanto sujeitos sociais. (Burnham,1994:02)

Assumindo a leitura polissêmica como produtora de um mosaico de significados, Burnham (1993) mais uma vez nos coloca diante da *irreduzível heterogeneidade que constitui a complexidade do currículo enquanto concepção*. A autora não considera, portanto, o currículo como um objeto simplificável, que pode ser reduzido a suas supostas particularidades, como algo estático e transparente, *mas como um processo que é recriado incessantemente, na medida em que interagimos no seu interior, estabelecendo com ele enquanto uma trama de relações entre sujeitos (sendo, portanto, um tecido coletivo), uma dinâmica intersubjetiva e aí reconhecendo a “irremediável opacidade” que o caracteriza*.

Entendo que as tecnologias intelectuais podem ser um meio para novamente corporificar o currículo, (re)atar a razão e a emoção – cabeça e corpo – construindo novas narrativas pedagógicas, curriculares.

Os currículos têm legado às gerações atuais uma cultura de exclusão que ignora as múltiplas vozes existentes no cotidiano. Nesse sentido, diversos movimentos sociais tem tentado desafiar essa *instituição*⁴⁶ chamada currículo.

Isto é, esses movimentos têm contestado a forma como as diferenças culturais de grupos subordinados são, com frequência, reguladas e controladas de forma a impedir os/as estudantes de se basearem em suas próprias histórias e experiências culturais a fim de se narrarem no contexto de uma educação supostamente liberal. (Giroux, 1995:90)

É preciso pensar o currículo como uma rede de significados, um processo de ligação entre a vida social e a vida dos sujeitos. Uma rede construída pelos homens, onde cada nó, como assinala Lèvy, é em si mesmo uma rede. Nesse sentido, o currículo que deseje responder a essa mediação entre o indivíduo e a sociedade, precisa ser ‘hipertextual’, multireferencial.

Segundo Silva e Esposito (1990) é preciso que através do currículo se procure garantir a socialização do conhecimento como um dos requisitos necessários em direção a uma maior equidade social.

(...) o currículo, portanto, resulta do conjunto de dados e conhecimentos selecionados dos bens culturais disponíveis, transformados em saber escolar por um processo que procura adequar o saber instrumental necessário em face das exigências econômicas, políticas e sociais com as condições sócio-culturais, psicológicas e cognitivas dos alunos matriculados na escola. (1990:30)

É imperioso, portanto, aprofundarmos nossa compreensão do papel desse currículo na construção de sujeitos coletivos, indivíduos sociais, num/para um

⁴⁶ Tomo aqui a noção de instituição trazida por Marisa Eizirick (1994) num texto em que a autora aponta o currículo como uma estratégia institucional de poder e de saber. *"Instituir é, portanto, estabelecer, criar formas e meios de controle, deter mecanismos de regular o funcionamento, ministrar ensinamentos, formar mentes, determinar regras. A base das instituições está num sistema simbólico de regras e controles, de códigos e linguagens, de trocas e compensações, de lutas e enfrentamentos de espaço e de poder, todos estes, aspectos e instâncias que compõem um real e um imaginário institucional."* p.03

momento do seu permanente, tenso e duplo processo de instituição/continuidade, conforme tem assinalado em diferentes oportunidades Burnham (1993; 1996)

É preciso um currículo que atenda às especificidades das minorias culturais, raciais, religiosas no sentido de fazê-las dialogarem entre si.

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série e processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. (Sacristán, 1995: 86)

O currículo não é uma entidade metafísica e a-histórica, antes é um constructo sócio-histórico que envolve diferentes atores sociais devendo constituir-se/construir-se como uma permanente negociação dentro das diversas ‘comunidades de interesses’.

Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformada pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam. Por isso, a luta por uma definição coletiva do currículo – isto é, pela democratização dos critérios de seleção, classificação, hierarquização e organização de conhecimentos e valores a incluir no currículo – é, antes de tudo, uma luta política e ética. (Suárez, 1995:267)

Somos seres *in between*, isto é, seres em fronteira: ora cidadãos do mundo, quando nos aproximamos de vários “outros” cidadãos/cibernautas viajando na velocidade da distância, ora sedentos de raízes, entoando ladainhas nacionalistas no intuito de assegurar a afirmação/manifestação de nossa própria cultura, afim de reabilitar identidades perdidas ou mesmo negadas.

Precisamos de um projeto educacional que leve em conta a dimensão do indivíduo social/coletivo como um ‘sujeito desejante’, que tem afetos, pulsões, necessidades e que deve reivindicar o seu status de cidadania para além da esfera do ‘cidadão-consumidor’.

Desse modo, considero importante a tarefa de tentar entender um pouco mais as questões que vêm sendo levantadas ao longo deste trabalho, buscando entender como se dá a articulação entre o currículo/profissionalização-trabalho/tecnologias percebendo as repercussões para a vida dos adolescentes dentro da Fundação Cidade-Mãe .

5.1. A proposta pedagógica da Fundação Cidade Mãe: tecendo um caminho para a cidadania?

O que se pretende aqui é perceber que tipos de aprendizagem estão sendo postas para esses jovens como resposta ao chamado da sociedade pós-capitalista, visando aprofundar as reflexões já iniciadas neste trabalho sobre a relação entre currículo, trabalho e tecnologia.

Nesse sentido, considero extremamente relevante promover uma incursão pela proposta pedagógica da oficina de informática oferecida na Fundação, tornando claras *quais* são e *como* estão sendo pensadas/trabalhadas essas aprendizagens acerca da cultura informática, vendo quais são as representações construídas/partilhadas pelos adolescentes acerca da relevância e do papel dessas tecnologias.

Dentro da proposta de atender às demandas do mercado de trabalho contemporâneo bem como ampliar o sistema educativo estendendo-o àqueles a quem o sistema de educação formal não tem conseguido seduzir pelo descompasso entre a qualidade e a quantidade do que é ofertado, a FCM, seguindo a linha das políticas sociais neo-liberais decidiu investir [aliado ao capital privado] na profissionalização -contrapartida necessária à formação de mão-de-obra barata – de meninos (as) em situação de risco, oferecendo-lhes as oficinas de informática, curso mais procurado pelos jovens junto à FCM visando o acesso às

tecnologias como um caminho quase milagroso para 'escapar' da situação de miséria e sair das bordas da linha de pobreza.

Concordo com Pellanda (1998a) quando afirma que a postura que se deve adotar em relação ao acesso dos alunos e alunos/trabalhadores às novas tecnologias precisa estar inserida na luta para ressignificar pedagogicamente o espaço virtual para a construção do conhecimento, do sujeito e da realidade fortalecendo assim os trabalhadores e resgatando a dignidade do trabalho.

O movimento que cresceu no Brasil, sobretudo a partir da década de 70, teve como uma de suas conseqüências a reorganização da economia, do Estado, dos partidos políticos, da educação e da sociedade de modo geral que assiste, desde então, a uma grande exclusão dos trabalhadores e a conseqüente depauperação das condições de vida em todos os sentidos.

(...)É alarmante o crescimento do número de brasileiros que vão sendo jogados fora da sociedade, da condição de cidadania pelo desemprego. Faltam políticas de geração de emprego e o desemprego no Brasil além de estrutural, isto é decorrente de uma reestruturação da produção, é também conjuntural, ou seja, uma decisão do governo em termos de política econômica. (Pellanda, 1998b:07)

De acordo com Moran (1995) os mecanismos intrínsecos de expansão do capitalismo apressam a difusão das tecnologias, que podem gerar ou veicular todas as formas de lucro. Por isso há interesse em ampliar o alcance da sua difusão, para poder atingir o maior número possível das pessoas economicamente produtivas, isto é, das que podem consumir.

Há um novo reencantamento, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do econômico ao político, do educacional ao familiar. Percebemos que os valores estão mudando, que o referencial teórico com o qual avaliávamos tudo não consegue dar-nos explicações satisfatórias como antes. (...) A sociedade procura através de movimentos sociais, ONG's, novas formas de participação e expressão. (Moran, 1995:03)

Infelizmente, aquilo que se chama hoje de 'cultura informática' não se constituiu ainda em um instrumento de construção efetiva do conhecimento, de democracia e de solidariedade social, sendo apenas um canal de informações multimidiático. Em uma sociedade marcada pela exclusão social e ausência de autonomia, as tecnologias existentes deveriam ser usadas para promover o crescimento pessoal e atenuar as desigualdades.

(...) a informática tanto pode ser usada para fins emancipatórios como para fins profundamente manipulatórios, de maior controle sobre nossas vidas, para o desemprego estrutural, para uma maior concentração de riqueza, etc(...) ([Pellanda 1998a:01])

A lentidão das escolas em adotar tecnologia reflete segundo Freitas (1993⁴⁷), em parte, o conservadorismo dos estabelecimentos educacionais, refletindo também o desconforto, quando não, a apreensão sentida pelos professores, um dos motivos pelos quais, os jovens acabam procurando outros espaços que lhes oportunizem o contato com essa tecnologia tão ameaçadora e tão sedutora ao mesmo tempo.

A grande questão a ser enfrentada em experiências com esses elementos tecnológicos, é que, na maioria das vezes, as propostas para seu uso estão desarticuladas de um projeto pedagógico mais amplo. No caso específico da FCM, trabalham-se apenas os conhecimentos básicos de microinformática, aplicativos (*Word- editor de texto; Excel- editor de planilha; Access- Sistema gerenciador de banco de dados*) e jogos educacionais com o objetivo de *treinar* os alunos para o manejo e uso *correto* do teclado, visando a formação de digitadores – para atender a demandas postas por empresas, – conforme está explicitado no projeto da oficina de informática.

⁴⁷ <http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/roselita.htm>

O objetivo da oficina é capacitar os alunos a manusearem os computadores, trabalhar com sistema operacional gráfico, conhecer e configurar computadores, postura e digitação correta, operar com processadores de texto, planilhas de cálculos e gerenciadores de banco de dados, bem como reforçar temas importantes para a formação da cidadania como: direitos e deveres, drogas, DST, relação pais e filhos, preconceitos e outros.⁴⁸

É sabido que a simples presença física do computador, áudio ou vídeo não altera rotinas, nem muda a forma de ser dos indivíduos. É preciso que se faça uso crítico desses 'meios' construindo uma nova ecologia cognitiva⁴⁹ e permitindo aos partícipes desse novo ambiente o acesso a essa nova linguagem que se instaura em quase todo o mundo dito civilizado.

A questão que se coloca é que a presença desses suportes informáticos em ambientes ditos de aprendizagem não podem se limitar a uma sub-utilização apenas para instrumentalizar o sujeito em atividades do tipo exercício-prática, pois a depender de sua utilização, este ambiente de aprendizagem pode ser transformado em espaço do conhecimento, com sua ecologia própria.

Diversos alunos entrevistados ratificam o que aqui está posto quanto a sub-utilização das tecnologias; para exemplificar trago uma dentre muitas falas:

O que eu aprendi aqui foi só o Ms Dos⁵⁰, aprendi as teclas, os nomes das teclas, aprendi a mexer nas teclas com os dedos certos, aprendi algumas coisas do Windows e só. Era mais assim exercício prá gente fazer, prá ver se a gente aprendeu. I.A.

⁴⁸ Fundação Cidade Mãe, Oficina de Informática, Programa Geral. 1998.

⁴⁹ Segundo P.Lévy [1993] o tema principal da *ecologia cognitiva* são os coletivos cosmopolitas compostos de indivíduos, instituições e técnicas não são somente meios ou ambientes para o pensamento, mas sim seus verdadeiros sujeitos. (...) A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou 'eu' que sou inteligente, mas 'eu' com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dente as quais, o uso da escrita). Fora da coletividade, desprovido de tecnológicas intelectuais, 'eu' não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é do que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe.

⁵⁰ Sistema Operacional ou conjunto de programas que permitem obter o máximo rendimento do computador e que é composto de programas de controle e programas utilitários.

Concordo com Seabra (1993) quando diz que não basta que os alunos simplesmente se lembrem das informações: eles precisam saber relacioná-las, sintetizá-las, analisá-las e avaliá-las. Juntos, estes elementos constituem o que se pode chamar de pensamento crítico. O que só acontece quando os alunos se esforçam para ir além de respostas simples, quando desafiam idéias e conclusões, quando procuram unir eventos não relacionados dentro de um entendimento coerente do mundo.

Não há discussões com profissionais de educação que alertem para a necessidade de um investimento, além de equipamentos, softwares educacionais e uma proposta de informática educativa que venha a dar conta de uma formação mais integral visando o resgate da cidadania para além da esfera do consumo ou do proselitismo político e que tenha em vista a formação do cidadão trabalhador para o século XXI.

A introdução do computador em qualquer espaço de aprendizagem deve em primeira instância, promover uma reflexão pedagógica, que tome em consideração questões relacionadas não somente aos aspectos técnicos, mas também aos impactos sociais, políticos, econômicos e culturais sobre a vida de todos aqueles que estão envolvidos naquele ambiente de aprendizagem, que tipo de ensino se quer para atender a que tipo de sociedade e que cidadão se quer formar; só então se poderá planejar uma proposta pedagógica que dê conta da preparação para o trabalho sem esquecer da formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Durli (1997) alerta para um fato aparentemente corriqueiro mas, que influencia sobremaneira os aspectos metodológicos de uso das tecnologias e o perfil de aluno que se quer formar: o layout das salas de informática.

No caso da FCM, o laboratório, espaço onde ficam os computadores não possui nenhuma vinculação com a sala de aula ou com qualquer outro espaço da

instituição, ficando os computadores dispostos em formato de "u", contando com a presença de um instrutor que orienta a sua utilização e, na maioria das vezes substitui o professor quando este pretende trabalhar com sua disciplina no laboratório.

Defendo aqui a necessidade de que as atividades do professor e do instrutor estejam articuladas de tal sorte que se permita uma utilização mais inteligente dessa tecnologia para que ela se constitua num meio/espço/locus de aprendizagem e não um fim em si mesma, utilitária, instrumental, oportunizando uma relação mais estreita entre professor/aluno/máquina, "construidora" de novos saberes, novas lógicas, novas aprendizagens, novas formas de aprender, conhecer, se situar no mundo, cidadanizar-se.

É na necessidade de mediação entre a máquina e o humano que a escola [e porque não considerar aqui também a FCM] precisa deixar de ser espaço ensinante para ser espaço de aprendizagem. Até mesmo, no sentido de se colocar aberta à novas aprendizagens, que façam emergir deste novo indivíduo almejado para o século XXI, características que vão muito além da competitividade e do manejo da tecnologia. Uma escola que esteja aberta para enxergar o homem em sintonia com o todo: ecológico, corpóreo, histórico, autopoietico, metafísico. [Durlí, 1997:09]

Os conteúdos trabalhados no curso de informática, pelo menos durante o período em que lá estive acompanhando/observando, não dão conta de nenhum dos referenciais apontados na proposta pedagógica – construtivismo e a teoria e prática da libertação com base nas obras de P. Freire⁵¹ – tampouco são elaboradas atividades de cunho reflexivo, onde os aprendizes expressem suas reais necessidades e o que buscam em um curso desse tipo além da mera instrumentalização como está expresso na proposta.

⁵¹ Nessa perspectiva, a realidade social é tomada como ponto de partida dos fenômenos educativos.

O que se desenvolve, na verdade, é uma série de exercícios repetitivos, sem nenhuma articulação com a vida dos sujeitos, para treinar, memorizar, repetir sem questionar, perfil ideal do trabalhador da linha de montagem.

(...) O computador usado como meio de passar a informação ao aluno mantém a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional e, portanto conformando a escola com a tradição instrucionista que ela já tem. Por outro lado, o computador apresenta recursos importantes para auxiliar o processo de transformação da escola - a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução. (Valente, 1995: 41)

O uso da informática educacional no Brasil pode ser dividido em duas abordagens: *informática no ensino* e *o ensino de informática*.

Para Seabra (1993) a primeira, o uso da informática no ensino ou *informática educativa*, padece de grave falta de softwares educacionais, mormente em língua portuguesa, falta essa agravada pela baixa qualidade e restrito efeito educacional dos disponíveis. Entretanto, considero que essa perspectiva é a mais indicada não somente porque instrumentaliza o aprendiz mas também porque ao trabalhar a diversidade de possibilidades pedagógicas dos programas e aplicativos, amplia as possibilidades de formação e preparação do cidadão para a vida moderna, respeitando as condições de desenvolvimento e o ritmo próprio do aluno, aspectos fundamentais para que a aprendizagem ocorra, diferentemente da repetição mecânica de comandos e realização de tarefas.

A segunda abordagem, o ensino da informática no ambiente escolar é talvez o mais difundido hoje, conforme esclarece Seabra (1993). Trata-se de ensinar linguagens de programação, numa perspectiva instrucionista, skinneriana, em parte porque o '*mercado*' o pede, mas também porque a falta de bons softwares educacionais impede pensar alternativas que realmente agreguem qualidade ao

processo ensino-aprendizagem. Assim também é na FCM, faltam projetos que levem as tecnologias para as salas numa perspectiva mais integradora, isto é, tentando articular as múltiplas possibilidades oferecidas pelo espaço da virtualidade (potência de realização) com os conteúdos a serem trabalhados nas diversas disciplinas dentro de um projeto mais amplo e, talvez mais ambicioso, de um espaço 'antelado' com os princípios da lógica hipertextual ou multireferencial⁵².

Isto representa em verdade, um contrasenso, posto que tanto se fala na necessidade do sujeito flexível, capaz de se adaptar a diferentes postos de trabalho sendo capaz ainda de atender aos imprevistos do ambiente de trabalho, educação multidimensional, enfim, diferentes estratégias e práticas para formar/profissionalizar o trabalhador, e, ao largo disto, investe-se em equipamentos e recursos humanos para treinar o educando, restringindo suas possibilidades e subutilizando a tecnologia disponível apenas para atender às contraditórias exigências do mundo produtivo.

Quando se fala em introduzir os computadores em ambientes de aprendizagem imediatamente ouvimos queixas quanto às questões estruturais, salários são ruins, não há espaço suficiente nem para os alunos, ou seja, o que fazer com computador se não se conseguiu resolver ainda as questões mais prementes da vida cotidiana?

A resposta vem, talvez nas palavras de Lévy, acreditando no fato de que

Quanto mais se desenvolverem os processos de inteligência coletiva - o que evidentemente pressupõe um novo questionamento de numerosos poderes -, tão mais amplamente as mudanças técnicas serão absorvidas pelos indivíduos e pelos grupos e tão menores serão os

⁵² Considerando a possibilidade de uma leitura plural dos objetos (práticos ou teóricos) sob diferentes pontos de vista, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. Cf. Ardoino, J. Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In :Multireferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos, 1998.

efeitos segregadores ou destrutivos do movimento tecno-social.
(Lévy, 1997:02)⁵³

Para Lévy (1997) a cultura cibernética é ao mesmo tempo veneno para aqueles que não tomam parte nela (e ninguém pode participar integralmente dela, tal a sua vastidão e diversidade), e remédio para aqueles que mergulham em seu turbilhão e logram controlar a própria deriva em meio a tantas correntes.

A sociedade do conhecimento exige um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, como os sociais e os ecológicos, além de profundo conhecimento sobre domínios específicos. *Em outras palavras, um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade de constante aprimoramento e depuração de idéias e ações.* (Valente, 1995:47)

Pellanda (1998b) diz que os educadores precisam pensar urgentemente na formação de sujeitos integrados capazes de projetos pessoais-sociais. É preciso formar sujeitos que articulem profundamente suas competências pessoais e políticas com as competências profissionais capazes de atacar esta fragmentação que leva ao individualismo da competição desenfreada. Precisamos urgentemente, por uma questão de sobrevivência, pensar em sujeitos solidários.

Tecer o longo caminho para a cidadania, implica em abrir mão de velhas certezas, pensar novos projetos políticos, pessoais e educacionais que considerem os diferentes caminhos traçados pelos diferentes segmentos presentes nos ambientes de aprendizagem, reconhecer como Eizirick (1994) que no interior das

⁵³ <http://www.uol.com.br/fsp/mais/fs060703.htm>

instituições há um conhecimento que passa pelos poros, que penetra no corpo, que produz subjetividade, que instala consciências, que produz resistências. Todavia, não é fácil, como já vimos, ‘ser diferente’ no interior das instituições. *Estas, por sua própria natureza, desejam o amoldamento a uma massa relativamente uniforme, idêntica e identificada, unificada, monocórdica, quase anônima – o que, por outro lado é completamente paradoxal, pois no âmago dessa mesma vontade de passividade existe uma força que impele ao movimento, que se nutre da contradição, da rebeldia, da ânsia do novo.*

5.2. Demandas da Sociedade Informática: preparando jovens trabalhadores(as) para o desemprego tecnológico.

*"... as escolas dispensam, mais e mais, energias diversas preparando os escolares para um mundo que já não existe."
M. McLuhan*

Como pensar então a formação de sujeitos solidários ou como pensa Burnham (1994) sujeito-cidadão, não como um conceito vazio de concretude, mas pleno de autonomia apto a participar das lutas sociais, principalmente quando se vive hoje no Brasil, como no resto do mundo, a onda entusiasta em favor do apelo neoliberal que varreu a Europa, e que agora parece ter se instalado definitivamente aqui .

Segundo Garcia (1996) esse modelo neoliberal não só não conseguiu resolver o problema da pobreza e do desemprego como tem gerado inevitavelmente mais pobreza e mais desemprego.

Em sociedades como a nossa cujas consequências desse modelo têm-se feito sentir mais entre a população adolescente, o preparo dos jovens para a

inserção no mundo do trabalho tem requerido ao longo dos anos a intervenção de outras instâncias que não a escola, tradicionalmente a responsável por esse tipo de demanda.

De acordo com Lima (1982) é porque as escolas não respondem às solicitações do contexto social que está aparecendo um sistema escolar paralelo em diferentes âmbitos da sociedade, do mesmo modo que se fortalecem e se ampliam os sistemas de qualificação dentro da área de produção.

Isto porque, ao se transformar em uma instituição que ao longo dos anos tem se caracterizado por *'encarcerar'* alunos e conteúdos, não permitindo a livre articulação entre escola, trabalho e o cotidiano de seus *'sujeitos'* ou poderia dizer a articulação entre o mundo dos saberes não-escolares com os conhecimentos científicos, sistematizados, a escola não apenas excluiu muitos de dentro dela como afastou as possibilidades de muitas dessas crianças e jovens galgarem outras posições nas diferentes esferas da vida social.

Na sociedade contemporânea, a escola vem perdendo paulatinamente o papel até então hegemônico de transmitir e distribuir a informação. Os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão, que invadem hoje mesmo os lares mais pobres e em lugares até então inacessíveis, oferecem de modo muito mais atraente um amontoado de informações sobre os mais variados aspectos da vida econômica, política, cultural e social.

As políticas públicas para educação e o discurso *oficial* assumem a idéia de que as oportunidades são oferecidas para que todos possam concorrer de maneira igual com jovens oriundos de outras escolas e instituições, todavia, o que se vê é um discurso que estimula o individualismo e justifica a desigualdade *'natural'* ao transformar o fracasso institucional em fracasso pessoal, como pode ser lido na seguinte fala:

Eu estou tendo a mesma chance que outros cursos particulares dão. Porque se as pessoas entram no curso, também é na expectativa de aprender alguma coisa e de ter o conhecimento. Porque se elas se baterem com outras pessoas que tiverem o mesmo curso, mas num curso particular, terão a chance de mostrar também que elas sabem, que elas adquiriram o mesmo conhecimento, mesmo sendo numa instituição do governo. C.P.S.

A despeito da descrença já comum quanto à eficácia dos programas governamentais, aqui ratificado pela fala anterior: "*mesmo sendo numa instituição do governo*", percebe-se o discurso introjetado de que aqueles que tomarem o curso estarão em condições de igualdade na disputa pelas poucas vagas existentes no mercado, e mais, que aquilo que cabia à instituição foi feito, só depende agora do esforço pessoal.

Em que pesem os atuais projetos de reestruturação curricular para atender às exigências da contemporaneidade (vide a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs), cada vez mais, jovens e adultos tem buscado em outros espaços a formação necessária à sua participação no mundo do trabalho, entendendo que o caminho mais curto e mais fácil para tal intento é através do domínio dos elementos tecnológicos, vendo-os como uma máquina milagrosa, passaporte para uma vida melhor, idéia essa que é fortalecida pelas inúmeras campanhas publicitárias alardeadas por escolas e empresas de que aquele que não dominar os novos códigos e linguagens estará fadado à marginalização, como podemos ver pelas falas que se seguem:

Sim, para ter uma boa oportunidade lá fora quem não souber mexer com o computador hoje está descartado do ramo de trabalho.. Eles estão dando oportunidade a pessoas que não têm condições de pagar seu próprio curso e com isso está mudando a vida de pessoas de baixa renda. R.S.G.

Eu sempre quis tomar esse curso de informática e eu acho que informática agora é o que a gente mais necessita, é o que está sendo

mais pedido. Era uma coisa que eu sempre quis prá poder Ter um emprego melhor, aí eu vim aqui e consegui. F.S.

Segundo Sacristán (1998) o processo de socialização na escola, como preparação para o mundo do trabalho, encontra hoje em dia fissuras que são importantes, que se referem às características plurais, e às vezes, contraditórias entre os diferentes âmbitos do mercado de trabalho, acrescentando que

(...) a simplificação e a especialização do trabalho autônomo nas sociedades pós - industriais estabelecem para a escola, como já vimos, demandas plurais e contraditórias no processo de socialização. A escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação). (1998:20)

Para este autor a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola contemporânea, cujo desafio maior é tentar atenuar os efeitos da desigualdade preparando os indivíduos para lutar e se defender, diante das adversidades do *mundo real*.

Cattani (1996) como outros autores mencionados neste texto, alerta também para o fato de que a presença das novas tecnologias e das novas formas de gestão têm mudado em profundidade os quadros de trabalho, as identidades e as relações profissionais, ampliando as desigualdades. De um lado, definem-se grupos minoritários, com garantias contratuais, estabilidade, planos de carreira, bons salários etc. De outro, massas crescentes de desempregados, de profissões desqualificadas, desprestigiadas e mal- remuneradas.

O desemprego repercute também, de maneira diferenciada, sobre grupos mais vulneráveis. As mulheres, os imigrantes, as minorias étnicas, os trabalhadores qualificados de setores em mutação são os

mais atingidos. Dentre os problemas mais sérios, destacamos o desemprego dos jovens e o desemprego de longa duração. (Cattani, 1996:52)

O trabalho se transformou, particularmente nessa última década, numa espécie de cimento social, no fator básico de socialização, na atividade principal e no elemento definidor, embora não exclusivo, de boa parte do sentido da vida dos indivíduos. Por isso, o não - trabalho assume, igualmente, um papel fundamental.

Nas sociedades pós-industriais o trabalho vem se configurando como o principal eixo articulador da construção identitária e da socialização dos indivíduos, constituindo-se como a única forma de obtenção de recursos materiais e imateriais necessários à realimentação da engrenagem social. Para o jovem, a dificuldade de conseguir o seu primeiro emprego, é uma situação que pode deixar marcas profundamente negativas na sua identidade . Daí porque buscam-se desesperadamente espaços alternativos de escolarização e profissionalização onde possam se apropriar, *dominar* o computador, as máquinas inteligentes, na esperança de poder competir em condições mínimas de desigualdade.

A informática está no nosso dia a dia, a gente precisa de informática hoje em dia, nós temos que Ter pelo menos uma base de informática prá poder acompanhar o desenvolvimento do mundo, vamos dizer assim.. Aí eu tive facilidade e tentei me inscrever e aí consegui fazer o curso para ver se tenho uma base melhor. Se você quando sai daqui, não está expert no assunto, mas você tem uma base em relação a uma pessoa que não sabe, se você for por exemplo, num emprego você já é selecionado por aquele pouco mais que você sabe. A relação lá fora é mais ou menos assim. Então eu consegui tranquilidade, estou fazendo aí para ver no que é que vai dar. E.W.

Para Levy (1998^a) os novos instrumentos deveriam servir antes de tudo para valorizar a cultura, as aptidões, os recursos e para auxiliar as pessoas a participar de vários projetos de ajuda mútua, em outras palavras, de luta contra a

desigualdade e a exclusão, com vistas ao ganho da autonomia das pessoas e grupos envolvidos.

Nesse sentido, o interesse aqui é tentar entender o que significa a real preparação para o mundo do trabalho enquanto resposta às demandas postas pela sociedade contemporânea, isto é, como estes jovens representam as tecnologias⁵⁴ enquanto dispositivos para promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, ou se elas apenas tem servido para reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos.

Infelizmente, a necessidade de conhecer e se apropriar das tecnologias numa abordagem em que o aluno é passivo, em que não desenvolve sua capacidade crítica e não demonstra uma visão de mundo que esteja sintonizada com as transformações tecnológicas, para esse aluno, quando formado, há pouca chance de sobrevivência na sociedade do conhecimento. Na verdade, a perspectiva adotada pela Fundação Cidade Mãe com base numa proposta de ensino de informática prepara um profissional obsoleto que provavelmente não será capaz de acompanhar a rápida evolução dos processos tecnológicos.

O que se pode inferir das falas dos meninos (as) é, de fato, a crença em uma sociedade meritocrática, que premia aqueles que conseguem passar pelo funil do mundo do trabalho:

Olha hoje em dia quem não souber mexer no computador não vai para lugar nenhum, que trabalho hoje, até mesmo de vendedor, tem que saber mexer no computador, que a maioria das lojas, tá tudo informatizado, então eles tem que aprender a mexer no computador de qualquer jeito. J.P.

⁵⁴ Para Lévy [1997] aquilo que em geral se classifica grosseiramente sob a denominação de Novas Tecnologias encobre, na verdade, a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza de modo mais conspícuo em torno a objetos materiais; de programas informáticos e de dispositivos de comunicação."

Nos dias atuais a incorporação da tecnologia pela escola entra em frequente descompasso com as exigências que a sociedade faz sobre o novo indivíduo. Daí porque, cursos como aqueles oferecidos gratuitamente em instituições como a FCM, especialmente as oficinas de informática, ganham cada vez mais espaço, posto que no imaginário da maioria dos menino[a]s, assim como dos adultos, a oportunidade de ter acesso aos recursos tecnológicos, funciona como uma alavanca que, em tese, dará ao indivíduo maiores chances de inserção no mundo do trabalho, como pode ser visto aqui nas linhas que se seguem:

A importância é que tudo agora está sendo tudo computadorizado, sem o curso de computação, você não pode arranjar um trabalho né? Aí eu achei essa vaga, aí pedi a minha mãe para me trazer aí cheguei, passei, até agora tô me interessando pelas aulas porque um dia vou precisar muito delas. I.A.

Tem mais possibilidade de emprego; de você entrar no mercado de trabalho. Fazer meu próprio negócio. Não sei, acho que com meu esforço dá pra achar um emprego rápido: se eu me interessar pelo que eu tô fazendo. F.V.

O que acontece é que as tecnologias permitem um novo *encantamento* ao abrir suas paredes, *janelas* e portas, possibilitando que alunos de baixa renda possam ao menos sonhar com novos e melhores dias para si e para suas famílias.

A introdução da tecnologia informática traz não apenas para a escola como para outras instituições/espços de formação profissional, uma discussão que segundo Durlí (1997) ultrapassa os limites da técnica, elas podem alterar sobremaneira o modo de ser e estar no mundo, de representar a vida, o trabalho, a escola e a própria tecnologia em suas implicações e possibilidades para a sociedade e a vida.

Numa escola assentada sobre anos de uma tradição curricular linear, fragmentária, cartesiana onde não há espaço para a criação ou recriação daqueles saberes considerados 'universais', inquestionáveis, em que não é permitido romper

com os limites de um saber positivista, que não sai dos 'trilhos' e, portanto, da ordem, o que fazer com o computador? Qual o lugar do professor? Qual o papel do aluno? O que fazer com anos de 'saberes acumulados, depositados no escaninho da escola?

Principalmente quando se torna manifesto o fato de que o professorado brasileiro não atingiu ainda, sequer a '*galáxia de Guttenberg*': a utilização do livro, comportando-se, ainda, como o '*lector*' medieval que '*recitava*' pergaminhos e papiros para alunos analfabetos como adverte Lima (1996).

Segundo Lèvy (1997) para aquele indivíduo cujo trabalho foi subitamente modificado tendo sido bruscamente atingido pela revolução tecnológica, o que tornou obsoleto o savoir-faire tradicional e se constituiu numa ameaça a própria permanência da profissão; para as classes sociais ou para as regiões do mundo que não tomam parte na efervescência de concepção, produção ou apropriação lúdica das novas ferramentas digitais, as transformações inerentes à sociedade digital manifesta-se como um '*outro*' ameaçador que é preciso, senão conter, ao menos dominar como adverte um dos entrevistados:

*Esse curso, a informática, representa a minha tranquilidade, que eles nos dão, para conseguir alguma coisa lá fora, essa oportunidade que ele dá de ser um profissional competente.
Acho bom, de nossa parte. Eles estão dando oportunidade a pessoas que não têm condições de pagar seu próprio curso e com isso está mudando a vida de pessoas de baixa renda, pois para se ter uma oportunidade lá fora, quem não souber mexer com computador hoje está descartado do ramo de trabalho. R.S.G.*

Todavia, a pergunta que muita gente se faz é: o que deve ser feito com aquelas crianças e adolescentes de baixa renda, já tão excluídos de acesso a qualquer tipo de bens: permitir ir às escolas, principalmente as públicas que dão

acesso às classes menos favorecidas, participarem dessa nova realidade ou excluí-las para formarem uma nova classe, a dos *sem bits*?

Num mundo de clonagem, máquinas, desemprego estrutural, racismo e crise de paradigmas, as instituições sociais precisam se interrogar sobre a sua função social e sobre que indivíduo se quer e para que tipo de sociedade. Assim, concordo com Durli (1997) quando diz que é preciso permitir aos menos favorecidos o mesmo tipo de acesso que as escolas oferecem aos demais segmentos. Evitar o antagonismo entre '*com*' e '*sem bits*', também deve ser considerada tarefa precípua do mundo contemporâneo.

Parafraseando Dowbor (1994) o problema que se quer tratar aqui é o seguinte: para nós que estamos *pouco interessados na criação de ilhas de excelência para grupos privilegiados, e essencialmente preocupados em resgatar a cidadania da massa de marginalizados, criando no país uma base de conhecimento que nos permita enfrentar o século XXI, o que significa essa revolução tecnológica para a vida, a sobrevivência e o futuro desses jovens da Fundação Cidade Mãe?*

Em termos globais, o impacto do progresso tecnológico, da globalização, da urbanização, das polarizações e do novo papel do Estado, leva a uma sociedade marcada por uma maior complexidade, maior diversidade e desigualdade, e um ritmo de transformação extremamente rápido, exigindo respostas mais flexíveis, e mecanismos participativos que envolvem todos os membros da sociedade. (Dowbor, 1994:02)

Para além das prováveis ou possíveis transformações que a presença das tecnologias instauram na vida social, cultural, política, econômica e no cotidiano dos indivíduos, é preciso percebê-las em sua dimensão mais ampla enquanto elementos que podem possibilitar no processo de formação/profissionalização a reintegração/ articulação de diferentes segmentos através de propostas pedagógicas que oportunizem senão uma prática multireferencial, ao menos uma

pedagogia transversal em que *todas as vozes existentes no cotidiano escolar (ou fora dela) sejam ouvidas, aceitando o espaço escolar (senão outros espaços de aprendizagem) como um espaços fractais, multicoloridos, onde cada sujeito tem sua singularidade e subjetividades resguardadas conforme Alves (1998).*

6. Tecendo considerações... para além da sociedade informática.

*"De fato, nada aprendi sem que tenha partido...
Nenhum aprendizado dispensa a viagem.
Sob a orientação de um guia,
a educação empurra para fora. Parte, sai..."
M. Serres.*

Foi no encontro (interlocação) dos diferentes desejos, saberes, expectativas e interesses entre eu e o grupo partícipe desta pesquisa, ambos sujeitos de diferentes práticas sociais, que pude chegar a algumas pistas, possíveis caminhos para as inquietações que moveram esta pesquisa. Assim, penso poder tecer algumas considerações.

Vivemos hoje um tempo em que a ciência, a mídia e as redes informáticas estão tão imbricadas, que é praticamente impossível pensar em qualquer uma delas isoladamente. Os cenários informatizados multiplicam-se, deixando para trás as figuras da epistemologia comum.

Para Levy (1998) nesse novo mundo, os conhecimentos não podem mais se separar dos contextos concretos que lhes conferem sentido, nem das práticas que os engendram e modificam.

A despeito das inúmeras transformações por que têm passado a sociedade em todas as esferas que a compõem, os indivíduos ainda continuam sendo redefinidos por seu lugar na fabricação, na circulação e no consumo de coisas, informações, imagens e mercadorias. Os signos constitutivos da identidade do homem moderno ainda se verificam por sua renda, salário, conta bancária.

Daí porque segundo Santos, a cada época,

(...)malgrado a certeza de que se atingiu um patamar definitivo, as reações de admiração ou de medo diante do inusitado e a dificuldade para entender os novos esquemas e para encontrar um novo sistema de conceitos que expressem a nova ordem em gestação. (Santos apud Carvalho, 1998:18)

Para Offe (1989) o trabalho no mundo contemporâneo enquanto categoria analítica para explicar estruturas e conflitos sociais tornou-se “*abstrato*”, mesmo inadequado. Os diversos estudos sobre a segmentação do mercado de trabalho e a polarização das qualificações, e as mudanças econômicas, organizacionais e técnicas das condições de trabalho que se apresentam com o correr do tempo, parecem indicar que a qualidade de ‘trabalhador’ dificilmente ainda pode ser tomada como ponto de partida para a formulação de agregados culturais, organizacionais e políticos, e para interpretações coletivas.

A face mais perversa desse projeto político e econômico que vêm se arquitetando ao cabo das últimas décadas com a transnacionalização dos mercados é a eliminação de noções como igualdade, cidadania, solidariedade, posto que elas carregam consigo uma força simbólica que parece ameaçar a construção do paraíso tecnocrático.

A noção de cidadania hoje tão desgastada pelo proselitismo político ganha tons especiais a partir do crescimento dos movimentos sociais que têm como tônica do seu trabalho o “*resgate da cidadania*”, como pode ser visto também nos discursos da Fundação Cidade Mãe.

O que nos leva à reflexão feita por Barbosa, ao ensaiar considerações sobre os novos tempos:

Já vivendo no novo século, o desafio é o resgate do homem enquanto pessoa que se expressa cotidianamente de diferentes maneiras ao (re) produzir-se e, também, o resgate de uma educação da vida da pessoa do aluno, a qual poderíamos denominar educação para formação de autores cidadãos. (Barbosa, 1998:08)

Desse modo, os espaços não formais de aprendizagem assumem cada dia mais importância na formação, socialização de jovens (Sposito, 1994, Coelho, 1994, Zaluar, 1994) já em número cada vez maior, e mais desesperados, muitos dos quais voltando-se para uma vida de crime e criando uma nova subcultura da criminalidade.

O capitalismo moderno tem empenhado esforços no sentido de desenvolver dispositivos para afirmar as novas bases de acumulação de riquezas combinando a reestruturação das relações de trabalho - onde eles ainda existem - e o processo de reconversão tecnológica.

Assim, se desenvolveu em todo o mundo um amplo processo de marketização que vem atender desde as demandas da indústria até às do 'mercado educacional' investindo-se na formação para o cidadão/cliente/consumidor apostando em conceitos como policognição e flexibilidade como algumas das bases desse novo projeto de racionalidade.

Para isso, a escola ganhou um novo papel, devendo ser resignificada para atender a uma demanda ampla e contraditória de sujeitos multiquificados para uma sociedade que se apresenta assustadoramente sem emprego.

Os discursos dos jovens entrevistados revelaram assim que suas famílias dão uma importância real ao sucesso escolar das crianças. É sabido que esses adolescentes, em que pese o reconhecimento da necessidade da escola como um caminho para a inserção profissional, não vão voluntariamente à escola e que, suas famílias são, amiúde, 'tecnicamente' despreparadas para ajudar os filhos a fazer os deveres. Para Charlot (1996), isso representa *a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola.*

Para a maioria deles o acesso à profissão está ligado à frequência às instituições (a FCM e a escola) e à obediência às regras, à disciplina instituída, como se essa fosse uma relação linear, causal, ou seja, para se ter uma boa profissão, é preciso *'ir à escola', 'estudar direito', 'fazer um curso de informática'*, demonstrando a construção de uma relação mágica com a instituição e com a profissão, que só faz sentido em si mesmo em função de um futuro promissor.

Na concepção de Mata (1992) a escola embora distante da sua realidade, permanece ainda valorizada e desejada, sendo mesmo, necessária ou *'miraculosa'* para se conseguir um emprego melhor. A escola é um lugar social para se ensinar a ler, escrever, fazer contas, profissionalizar.

Essas expectativas são atribuídas também à Fundação Cidade Mãe, donde esperam sair com um passaporte para um futuro mais auspicioso, a despeito da prática encerrada por esta instituição que, ao que parece, se continuar seguindo a mesma linha de treinar *'tecladistas', digitadores*, limitando suas possibilidades de ingresso no mercado, estará fadada também a obsolescência, como as oficinas de atividades manuais.

Para os jovens entrevistados a necessidade do trabalho está associada a determinação econômica ou a necessidade de contribuir para o aumento da renda familiar, argumento que atravessou com grande evidência os depoimentos dos entrevistados, como também para afirmação de sua identidade, enquanto consumidor de produtos, imagens e signos dessa nova era.

Apresenta-se também como um caminho para escapar aos perigos e armadilhas da rua, sempre associada à violência, à miséria, à marginalidade, realidade que ronda às portas desses meninos(as)

Para Mata (1992) o trabalho como caminho para contornar a negatividade *'da rua'*, apresenta-se na lógica ordenadora das crianças como um dado

questionador das relações sociais. Que carga de periculosidade assume 'a rua', para que leve uma criança a trabalhar? Onde fica a rua da brincadeira e do lazer ?

Na visão de Coelho (1994) o trabalho já se faz presente na vida de todos os membros dessas famílias desde a mais tenra infância quando vai sendo incorporada a posição de subalternidade na qual se verão em praticamente todas as circunstâncias sociais. Esta subalternidade se manifesta em gestos e posturas que marcam cada momento do cotidiano.

“Ao lado das mudanças tecnológicas, das alterações nos programas de capacitação profissional e dos movimentos mais gerais do mercado, novos significados para o mundo do trabalho vão sendo construídos por cada movimento social, a partir de suas experiências cotidianas”.(Coelho, 1994:121)

É nesse novo mundo que devemos pensar que currículo, que escola, que cidadão se quer formar para essa sociedade do espetáculo?

Segundo Pellanda (1998) a velha ciência já não consegue mais dar conta das novas necessidades e desejos suscitados pela “sociedade do espetáculo”. O sujeito de hoje é o sujeito descentrado, que sofre as angústias do fim de século.

Nessa nova sociedade segundo Dowbor (1994) modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, como sujeito da própria formação, frente à diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar; a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se, ainda mais profundamente, ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho.

Desse modo, a nova cultura informática enquanto parte de um novo paradigma científico pode aproximar novamente duas dimensões antes separadas

pelo racionalismo cartesiano: o mundo do concreto (do cotidiano, da experiência vivida) e o mundo das idéias (a teoria).

Segundo Alves (1998) a interação com as tecnologias exige uma nova compreensão do mundo, um novo tipo de inteligência em que os alunos [meninos e meninas de diferentes origens e expectativas] contemplem a pluralidade, a complexidade, as diferenças e ambigüidades dos sujeitos, possibilitando, assim, a participação, a colaboração, a multiplicidade das visões de mundo, enfim, uma maior interatividade que se caracteriza pela dimensão comunitária, pela reciprocidade, criação e interferência por parte dos indivíduos.

É na sala de aula (seja dos espaços formais ou não formais de aprendizagem) que podem se criar possibilidades de superação, de resistência contra as homogeneizações tentadas.

A Fundação Cidade Mãe encontra-se hoje diante de um dilema cada vez mais comum: preparar o cidadão para o mundo produtivo e, ao mesmo tempo, dar-lhe condições de uma formação mais sólida, mais crítica.

Para isso, é preciso dialetizar a relação entre as tecnologias intelectuais e o currículo considerando-os como artefatos sociais que, obviamente só podem ser considerados à luz de seus contextos.

Considerando que já superamos a resistência a presença das tecnologias nos ambientes de aprendizagem, acredito que é preciso repensar a relação tecnologias e currículo em termos mais profícuos para todos os agentes envolvidos nos diferentes espaços de aprendizagem .

A escola atual já não dá conta da nova dinâmica do processo produtivo. Vivemos ainda hoje sob a égide de um currículo cujas bases se assentam no século XVIII. Parece um retorno ao otimismo pedagógico da década de 70 , retomada agora pela via da tecnologia .

É preciso questionar que tipo de conhecimento terá lugar nessa sociedade que alguns já denominam de sociedade de informação ou conhecimento. Não se quer aqui advogar a idéia de um currículo baseado no computador, tampouco precisamos de livros digitalizados, o que se deve buscar acredito é com base na existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais que de alguma forma, vem traçando as diretrizes curriculares para as escolas, tentar alcançar se não uma prática multireferencial, a transversalidade como uma possível alternativa para o uso dessas tecnologias.

As tecnologias devem representar mais um ator social e, assim como os alunos não podem ser transformados em “banco de dados”, o computador também deve exceder os limites de sua utilização transformando-se de fato em uma tecnologia inteligente.

Ao que parece, a grande pergunta do século ao qual adentramos está colocada por Rifkin, na seguinte indagação:

“Se as novas tecnologias vão nos libertar para uma vida de mais lazer ou resultarão em desemprego maciço e depressão global em potencial, dependerá em grande parte de como cada nação vai enfrentar a questão dos avanços da produtividade.” (1996:XIX)

É por entender assim como Marques (1997) que a pesquisa não pode visar apenas um desenvolvimento das ciências e tecnologias à parte dos interesses humanos em jogo e à parte da formação dos novos sujeitos num mundo em constantes transformações, que considero fundamental a busca da educação do cidadão para o enfrentamento das situações adversas, imprevistas, os imponderáveis da vida em sociedade e para os novos agenciamentos que se colocam entre homens, coisas e instituições.

Espero que o leitor tenha aproveitado sua estada por esta *casa*, advertindo-o entretanto, que

...o tema nunca se exaure e, bem-tratado, aponta para novas interrogações. Se a hipótese foi fecunda, se desdobra agora em outras, nunca conclusivas as conclusões devem apontar para novos horizontes de pesquisa. (Marques, 1997:119)

7. Referência Bibliográfica

ADORNO, Sergio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas, itinerário de uma pesquisa. *Tempo social*, São Paulo, vol. 3, n.1-2, p. 7-40, 1991.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? Joaçaba: UNOESC, 1998, Série Pós-Graduação, n. 01.

APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo. : Cortez , 1996 p.25-44. 168p

ARREGUI, Carola Carbajal , CARVALHO, Maria do Carmo Brant de, MESTRINER Maria Luiza (Coords). *Caminhos para o enfrentamento da pobreza: Fundação Cidade Mãe: uma experiência de educação para a cidadania*. São Paulo: IEE/PUC; Brasília: Unicef, 1997.

ARRUDA, Marcos. ONGs e Banco Mundial: é possível colaborar criticamente ? In: WARDE, M.J., De Tommasi, L. & Haddad, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. S. Paulo: Cortez, 1996. p.41-73.

BAPTISTA, Dulce M. T. Redes sociais: tática das famílias frente à exclusão. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v.6,n.1,p14-20, abr/ jun. 1996.

BARBOSA, Joaquim G. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim G. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.7-14.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação em Educação: Serialização ou Singularização? *Rev. Subjetividade*, p: 63 a 70

BRASIL.1998. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, Assembléia Nacional Constituinte, 1988.292p.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em aberto, Brasília*, v.12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

_____. Currículo, conhecimento e diversidade cultural. Texto apresentado na M.R. na Conferência Nacional de Educação para Todos, MEC, Brasília, 29/08 a 02/09/94

_____. Relatório parcial de pesquisa- PIBIC. Análise do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Salvador: NEPEC/FACED/UFBa,1996.

_____. Rede cooperativa sobre currículo e trabalho- projeto integrado de pesquisa. Salvador: NEPEC/FACED/UFBa, 1996.

CARVALHO , Inaiá M. M. de, ALMEIDA, Fernanda G. O Trabalho infanto-

juvenil na Bahia. Bahia, Análise & Dados, Salvador v.6, n.1, p36-45, jun. 1996.

CASTRO, Mary Garcia. No limiar de um novo milênio: possibilidades e cenários. Cadernos do CRH, Salvador, n.22. p.31-50, jan/jun. 1995

CATTANI, Antonio D. Trabalho e Autonomia. Petrópolis: Vozes. 1996

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

COELHO, Suzana L.B. O Mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, J. (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1994, p.105-123.

COULON, Alain, Etnometodologia. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

DA MATTA, Roberto. A casa e a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. Cad. De Pesquisa, São Paulo, n.82, p.31-36, ago. 1992.

DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1997. (Col. Novos Umbrais).

DURLI, Zenilde. Metatecnologia e educação. Curitiba: PUC/PR, dez. 97. p. 1-10 (mimeo)

EIZIRIK, Marisa Faermann. Currículo: Estratégia institucional de poder e saber. Salvador, Encontro do INEP, 1994. p. 1-19 (mimeo).

FOUCAULT, M. A microfísica do poder. São Paulo: Graal, 1979

FORRESTER, V. O Horror econômico. São Paulo : UNESP, 1996.

FRANCISCO, Deise Juliana. Hibridizações no cotidiano escolar: escola & "novas" tecnologias da comunicação e informação. Porto Alegre-RS, 1998
Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRANÇA, Jussara M. Racismo na escola: a linguagem do silêncio. Rev. Análise e Conjuntura. v.6, n.1, p. 124-35. jan/abr. 1991.

FRANCO, Maria Ciavatta. Educação e qualidade social: o trabalho como princípio educativo. Tecnologia Educacional. v. 25 (136/137) maio/jun/jul/ago, p.30-35. 1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentili, P. (Org.) Pedagogia da exclusão Rio de Janeiro.: Vozes. 1995. p.77-108. 303p

_____.A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.p.218-238.

Fundação cidade - mãe. Empresas educativas: uma proposta de educação para cidadania de crianças e adolescentes. Salvador, s.n.1996.

GALLART, M. La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusion social. Red Latinoamericana de Educación Y Trabajo. CIID-CENEP. Buenos Aires: Argentina, 1994.

GALLART, Maria Antônia (Coord.) La articulacion entre la educacion y el trabajo in el fin de siglo. In: Lecturas de Educacion y Trabajo, CENEIO y OREALC-UNESCO.

GARCIA, Regina L. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. S. P. : Cortez editora, 1996, p.145-68.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neo-liberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, P. (Org.) Pedagogia da exclusão Rio de Janeiro. : Vozes, 1995. 303p. p 228-252
- GIROUX, Henri. (org.) Os professores como intelectuais. Local : Artes Médicas. 1997.
- GUARESCHI, P. A. Dimensões práticas da teoria das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A., JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 191-222.
- HIRATA, Marisa C. Jardineiros sem flores: o cuidar-cuidado com o adolescente não-cidadão na perspectiva da cidadania. Salvador.1995. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem. Universidade Federal da Bahia
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A JOVCHELOVITCH, Sandra.(Org.) Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994
- LÈVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução por Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. A inteligência coletiva : para uma antropologia do ciberespaço.
São Paulo: Loyola, 1998

_____. O digital e a inteligência coletiva. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, p.3. jul. 1997.

_____ . A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?
Tradução por Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Loyola, 1998p

_____. O Crescimento da cibercultura. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais! Out. 1998.

LIMA JÚNIOR. A S. As novas tecnologias e a educação escolar. Revista FAEEBA, Salvador, n.8, p.89-98 jul/dez.1997.

LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo MC Luhan. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. Revista da FAEEBA, Salvador, n 6, p. 119-133, jul/dez.1996.

McLAREN, Peter. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In. SILVA, Luiz H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. P.81-98.

- MADEIRA, Felícia R. A trajetória das meninas dos setores populares : escola, trabalho ou...reclusão. In: MADEIRA, F. (Org.) Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro: Record, 1997. p.45-133.
- MAFFESOLI, M. A sociologia como conhecimento da socialidade. In: BARBOSA, Joaquim G. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.98-105.
- MANDEL, Arnaldo et al. Informação: computação e comunicação. Revista USP - "Dossiê Informática/Internet", São Paulo. n 35, p. 11-45. set/nov. 1997
- MARQUES, Ma. Ornélia da Silveira. Os jovens e a escola noturna - uma nova presença. Revista de Educação CEAP, v 4, n.13, p.5-19. jun.1996
- MARQUES, Mário Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí : UNIJUÍ, 1997.
- MATA, Maria Lutgarda. Escola-trabalho : duas faces do cotidiano de crianças de setores populares. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro v.21, n.107 p.39-45, jul/ago.1992.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p.24-26, set/out. 1995.

OFFE, C. Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989.v.1.

OLIVEIRA, Oris de. O trabalho infanto-juvenil no direito brasileiro. In: ARAÚJO, Braz. Crianças e adolescentes no Brasil: diagnósticos, políticas e participação da sociedade. Campinas, São Paulo, Fundação Cargill, 1996. p.99-132.

PRETTO, Nelson De Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas, S P: Papyrus, 1996.

RELATÓRIO DO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-
IPEA. KIRSCHNER, Tereza Cristina (Org.) Brasília:D.F. mar/1993

REINHARD, N. O uso da WWW: desafios para a Universidade. Revista USP. Dossiê Informática/Internet. n 35, p.99-102, set/nov. 1997.

RIFKIN, Jeremy. O fim dos empregos. São Paulo: Makron Books, 1996.

SABÓIA, Ana Lúcia. Crianças e adolescentes: excluídos da infância e da adolescência. In: ARAÚJO, Braz. Crianças e adolescentes no Brasil: diagnósticos, políticas e participação da sociedade. Campinas, S.P. Fundação Cargill, 1996, p.69-82.

SACRISTAN, G., GOMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania de crianças e adolescentes: a legislação e a proteção de seus direitos. In: ARAÚJO, Braz. Crianças e adolescentes no Brasil: diagnósticos, políticas e participação da sociedade. Campinas, Fundação Cargill, 1996, p.143-180.

SCHAFF, Adam. A sociedade Informática: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. São Paulo: Universidade Paulista: 1995.

SEABRA, Carlos. O computador na criação de ambientes interativos de aprendizagem. Em Aberto, Brasília, 12, n.57, p.45-50. jan/mar. 1993.

SILVA, Hélio R. S. & MILITO, Cláudia. Vozes do meio-fio: etnografia. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1995.

SILVA, Jamile Borges. Novas Tecnologias e exclusão: Quem são os 'Tecnodesempregados' Revista de Educação CEAP, Salvador, v 6, n. 21, p 48-56. jun.98.

SILVA, Rose N. da , ESPOSITO, Yara L. Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1990. (Polêmicas do nosso tempo).

SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo social, São Paulo, 1993, p.168-178.

_____. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. Em Aberto, Brasília, v 11, n.56, p.43-52. out/dez. 1992.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1994, p.97-103.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da Nova Direita. In:Gentili, P.(Org.) Pedagogia da exclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 253-70.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neo-liberalismo. In: Gentili, P. (Org.) Pedagogia da exclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 109-36.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, Livia T., Warde, Mirian Jorge e Haddad, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez 1996.

UNICEF. O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1991.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. Revista Perspectiva. Florianópolis, v 13, n.24, p. 41-50. jul/dez, 1995.

VITRO, Robert A. Para uma economia do desenvolvimento baseada em conhecimento. Revista Escola de Biblioteconomia, v.22, n.1, p.9-37, jan-jun. 1993.

ZALUAR, Alba. Cidadãos não vão ao paraíso. São Paulo: Escuta, 1994.

_____A máquina e a revolta. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

DOCUMENTOS OBTIDOS ATRAVÉS DO WWW

DOWBOR, Ladislau. Os novos espaços do conhecimento. Junho/1994,
lalau@psicnet.com.br. (disponível na Internet.)

FREITAS, Roselita L. de Almeida. O aprendizado na era da informática.
Disponível na Internet via <http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/roselita.htm>

LÉVY, Pierre. O digital e a inteligência coletiva. Disponível na Internet via
<http://www.uol.com.br/fsp/mais/fs060703.htm>

PELLANDA, Nize. Solidariedade versus neoliberalismo. Disponível na Internet via <http://www.portoweb.com.br/ong/rede/palest.htm>

_____. O "Cyberspace" e a nova arena de luta dos trabalhadores. Disponível na Internet via <http://www.portoweb.com.br/ong/rede/palest2.htm>.

8. ANEXOS