



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO *CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO*
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO



RENATA LUCIA MALUF

**JOVENS QUE TRABALHAM: CONTRADIÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E
TRABALHO - O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA**

**Sinop/MT
2026**



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO *CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO*
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO



RENATA LUCIA MALUF

**JOVENS QUE TRABALHAM: CONTRADIÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E
TRABALHO - O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia — PROFSOCIO, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) — Campus Universitário de Sinop, como pré-requisito para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Pereira de Carvalho.

**Sinop/MT
2026**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na
Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

M261j Maluf, Renata Lucia.

JOVENS QUE TRABALHAM: CONTRADIÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO - O
ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁXIS EMANCIPATORIA / Renata Lucia Maluf. - Cáceres,
2026.

192 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado",
Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário
De Sinop.

Orientador: Prof^a. Dra. Sandra Pereira de Carvalho.

1. juventude trabalhadora. 2. trabalho. 3. escola pública. 4. mundo do
trabalho. 5. materialismo histórico-dialético. I. Carvalho, Prof^a. Dra. Sandra
Pereira de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 005.961-053.6

RENATA LUCIA MALUF

**JOVENS QUE TRABALHAM: CONTRADIÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E
TRABALHO - O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia — PROFSOCIO, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) — Campus Universitário de Sinop, como pré-requisito para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Aprovada em 30 de março de 2026.

Banca Examinadora da Dissertação:

Profa. Dra. Sandra Pereira de Carvalho (Orientadora)
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem — UNEMAT
Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia — PROFSOCIO

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão
Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas — FAECS/UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História — PROFHISTÓRIA

Prof. Dr. Roberto Alves Arruda
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem — UNEMAT
Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia — PROFSOCIO

Prof. Dr. José de Souza Neto
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem — UNEMAT
Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia — PROFSOCIO

Sinop/MT
2026

DEDICATÓRIA

*A Deus, fonte de toda sabedoria e força,
que me sustentou em cada etapa desta jornada.*

*Aos meus amados pais, **Inacio David Maluf e Vera Lucia Maluf** (in memoriam),
cujo amor e exemplo continuam vivos em mim.*

*Às minhas filhas, **Mariana, Sofia, Sabrina e Isadora**,
razões do meu caminhar, alegria maior da minha vida.*

*À minha neta **Valentina** e aos meus netos **David, Pedro, Marcos, Anthony e Ravi**,
luzes que renovam a esperança a cada amanhecer.*

*Ao meu esposo **Daniel**,
companheiro de vida, porto seguro e presença amorosa
em todos os momentos desta trajetória.*

*À **Professora Dr^a Maria Ivonete de Souza**, cujo olhar generoso e encorajador sempre
enxergou em mim o que eu ainda não conseguia ver. Ofereço esse trabalho como expressão
de profunda gratidão. Sua presença nessa trajetória sempre foi luz e fortaleza.*

*À minha família,
raiz e sustento de tudo que sou e que me tornei.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiramente, por ser a fonte inesgotável de força, sabedoria e esperança. Em cada momento de dificuldade, foi Ele quem me sustentou e me guiou, renovando em mim a certeza de que este caminho era possível e necessário.

À minha orientadora, **Professora Doutora Sandra Pereira de Carvalho**, minha profunda gratidão pela dedicação, rigor acadêmico e sensibilidade humana com que conduziu esta orientação. Sua presença foi fundamental para que eu encontrasse o caminho teórico e metodológico que dá vida a esta dissertação.

Em nome do **Professor Doutor José de Souza Neto** agradeço a todos os professores doutores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia — **PROFSOCIO**, pelo comprometimento com a formação crítica e pelo conhecimento generosamente compartilhado ao longo desta jornada. Ao Coordenador Nacional do Programa, **Professor Doutor Roberto Alves Arruda**, pelo empenho em manter vivo um programa que transforma educadores e, por meio deles, transforma realidades.

A todos os **colegas** e **amigos** com quem compartilhei esta jornada, pela troca de experiências, pelos debates que me fizeram crescer e pela solidariedade que transformou o percurso acadêmico em algo mais humano e coletivo.

Em especial, às minhas amigas **Osmara**, **Graziele** e ao meu amigo **Evandro**, que tornaram esta caminhada mais leve, mais alegre e possível. A amizade de vocês foi um presente que o mestrado me deu e que levarei para a vida.

À minha família — **meu pai, minhas filhas e meu esposo** — por toda a compreensão, paciência e apoio incondicional nos momentos em que a pesquisa exigiu ausências e dedicação integral. Cada conquista aqui alcançada tem a marca do amor e da generosidade de vocês.

À gestão da **Escola Estadual Edeli Mantovani**, pela abertura, receptividade e confiança depositadas nesta pesquisa. Sem o acolhimento institucional e a disponibilidade dos sujeitos que dela fazem parte, este trabalho não teria sido possível.

À **Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT**, por mais uma vez me acolher e oferecer um espaço de formação que transforma vidas. Esta instituição é parte da minha história e da minha identidade como educadora e pesquisadora.

À **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT**, pela autorização e pela compreensão durante o desenvolvimento desta pesquisa, reconhecendo a importância da investigação acadêmica para o aprimoramento da educação pública.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES**, pelo financiamento por meio da bolsa de estudos que me apoiou durante todo o período do mestrado. O suporte da **CAPES** foi determinante para que esta pesquisa se realizasse com a dedicação e o aprofundamento que ela exige, representando um investimento concreto na educação pública e na produção do conhecimento científico no Brasil.

Aos **estudantes** participantes desta pesquisa, minha mais sincera gratidão por compartilharem suas experiências, reflexões e histórias de vida. Sem a generosidade de vocês, este trabalho não seria possível. Estendo esse agradecimento às suas **famílias**, que autorizaram e apoiaram a participação nesta investigação, confiando no compromisso ético e no propósito emancipatório que orienta cada página desta dissertação.

RESUMO

MALUF, Renata Lucia. Jovens que trabalham: contradições entre formação humana e trabalho — o ensino de sociologia como práxis emancipatória. 2026. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional — PROFSOCIO) — Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2026.

Esta dissertação analisa a inserção de estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada no município de Sinop, Mato Grosso, no mundo do trabalho, com base no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético. O estudo parte do reconhecimento de que, no contexto brasileiro, um número significativo de adolescentes entre 14 e 17 anos ingressa precocemente em atividades laborais, fenômeno que não pode ser compreendido apenas como decisão individual, mas como expressão de determinações sociais, econômicas e educacionais mais amplas. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo analisar as condições de inserção dos jovens estudantes do Ensino Médio no mundo do trabalho, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, investigando suas determinações estruturais e as possibilidades de formação crítica e emancipatória mediadas pela escola. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário fechado a 34 estudantes do 2º ano do Ensino Médio e realização de sete entrevistas semiestruturadas com jovens trabalhadores. A análise dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo, em diálogo com as categorias centrais do Materialismo Histórico-Dialético, especialmente trabalho, totalidade, mediação, contradição e emancipação. Os resultados mostram que a inserção dos jovens no trabalho está diretamente relacionada às condições materiais de vida de suas famílias e às contradições do capitalismo contemporâneo, marcado pela precarização e pela informalidade. Verificou-se que muitos estudantes iniciam sua vida laboral ainda na adolescência, em contextos marcados por vulnerabilidade social, rotinas exaustivas e conhecimento limitado acerca de seus direitos trabalhistas. Os depoimentos dos participantes também revelam a presença de uma consciência meritocrática que, em muitos casos, contribui para a naturalização da exploração e para a individualização de problemas cuja origem é estrutural. Ao mesmo tempo, ainda que de forma contraditória, emergiram indícios de reflexão crítica acerca da relação entre trabalho, escola e desigualdade social. Conclui-se que a escola pública pode desempenhar papel relevante na construção de mediações críticas entre juventude e mundo do trabalho, favorecendo processos formativos comprometidos com a ampliação da consciência social e com a problematização das condições concretas de vida da juventude trabalhadora.

Palavras-chave: Juventude Trabalhadora; Trabalho; Escola Pública; Mundo Do Trabalho; Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

MALUF, Renata Lucia. Young people who work: contradictions between human formation and labor — the teaching of sociology as emancipatory praxis. 2026. 192 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Sociology — National Network, PROFSOCIO) — State University of Mato Grosso, Sinop, 2026.

This dissertation analyzes the entry of high school students from Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, located in the municipality of Sinop, Mato Grosso, into the world of work, based on the theoretical-methodological framework of Historical-Dialectical Materialism. The study departs from the recognition that, in the Brazilian context, a significant number of adolescents between 14 and 17 years of age enter the labor market prematurely — a phenomenon that cannot be understood merely as an individual decision, but as an expression of broader social, economic, and educational determinations. In this regard, the research aimed to analyze the conditions under which young high school students are inserted into the world of work, in light of Historical-Dialectical Materialism, investigating their structural determinations and the possibilities of critical and emancipatory formation mediated by the school. The investigation adopted a qualitative approach, combining bibliographic research, the application of a closed questionnaire to 34 second-year high school students, and seven semi-structured interviews with young workers. Data analysis was guided by Content Analysis, in dialogue with the central categories of Historical-Dialectical Materialism — particularly labor, totality, mediation, contradiction, and emancipation. The results show that the insertion of young people into the labor market is directly related to their families' material conditions of life and to the contradictions of contemporary capitalism, marked by precariousness and informality. It was found that many students begin their working lives during adolescence, in contexts characterized by social vulnerability, exhausting routines, and limited awareness of their labor rights. The participants' testimonies also reveal the presence of a meritocratic consciousness that, in many cases, contributes to the naturalization of exploitation and to the individualization of problems whose origins are structural. At the same time, albeit in a contradictory manner, signs of critical reflection on the relationship between work, school, and social inequality emerged. It is concluded that the public school can play a relevant role in the construction of critical mediations between youth and the world of work, fostering formative processes committed to the expansion of social consciousness and to the problematization of the concrete living conditions of working youth.

Keywords: Working Youth; Labor; Public School; World Of Work; Historical-Dialectical Materialism.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COPEDE – Coordenadoria de Organização Pedagógica e Educacional

DRE – Diretoria Regional de Educação

E1 – Estudante 1

E2 – Estudante 2

E3 – Estudante 3

E4 – Estudante 4

E5 – Estudante 5

E6 – Estudante 6

E7 – Estudante 7

GEE – Grupo de Estudos em Educação

GPO – Grupo de Pesquisa e Orientação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT – Mato Grosso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SUS – Sistema Único de Saúde

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	18
1.1 Juventude, trabalho e educação: tendências e lacunas.....	20
1.2 Trabalho como fundamento ontológico.....	24
1.3 Trabalho e a sociabilidade capitalista	27
1.4 Trabalho, alienação e formação social.....	30
1.5 Relações de Classe e Exploração.....	33
1.6 O Exército Industrial de Reserva	36
1.7 Juventude: fundamentos conceituais.....	38
1.8 Juventude no Brasil e desigualdades sociais.....	41
1.9 Juventude trabalhadora	43
1.10 Juventude, escola e inserção no mundo do trabalho	45
1.11 Contradição e Mediação	48
1.12 As Mediações Sociais: Estado, Escola e Outros Aparatos	49
2 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E NEOLIBERALISMO: CONTEXTO HISTÓRICO DA REALIDADE ANALISADA.....	52
2.1 Totalidade como Fundamento da Sociabilidade Capitalista.....	54
2.2 A Totalidade Capitalista Contemporânea: Capitalismo como Sistema e Financeirização	58
2.3 Neoliberalismo e reestruturação do capital.....	60
2.4 Neoliberalismo como projeto político	61
2.5 Impactos sociais da reestruturação produtiva	63
2.6 Precarização e juventude trabalhadora.....	65
2.7 A escola na lógica neoliberal	66
2.8 A racionalidade gerencial e a escola-empresa	68
2.9 Meritocracia, desempenho e individualização.....	70

2.10 Formação para o mercado e juventude periférica	72
2.11 Escola, hegemonia e possibilidade crítica	75
2.12 Intelectual orgânico e disputa de projetos.....	77
2.13 Escola como espaço de hegemonia.....	80
2.14 Possibilidade crítica e disputa contra hegemônica.....	82
2.15 Educação crítica e emancipação	84
3. ENTRE O OBJETO E O MÉTODO: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	88
3.1 Fundamentação metodológica: materialismo histórico dialético.....	88
3.2 Caracterização do campo e dos sujeitos	93
3.3 Instrumentos de pesquisa	96
3.4 Pesquisa Bibliográfica	96
3.5 Questionário Fechado	97
3.6 Entrevista Semiestruturada	98
3.7 Síntese e Complementaridade dos Instrumentos	99
3.8 Técnica de análise dos dados: análise de conteúdo	100
3.9 Procedimentos de análise dos dados	101
4. DO CONCRETO VIVIDO AO CONCRETO PENSADO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO JUVENIL NO MUNDO DO TRABALHO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	111
4.1 O trabalho como categoria central na vida dos jovens	112
4.2 A totalidade que se revela na fala dos jovens trabalhadores.....	118
4.3 A escola como mediação entre juventude e o mundo do trabalho.....	128
4.4 Contradições entre escola, trabalho e realidade social.....	136
4.5 A emancipação que se anuncia e se limita: falas dos jovens trabalhadores.....	142
5 O CÍRCULO DE CULTURA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: PROPOSIÇÃO DE UM CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	149
5.1 Da análise da pesquisa à proposta da elaboração de um recurso pedagógico	150

5.2 O Círculo de Cultura como metodologia: fundamentos e princípios	151
5.3 Estrutura e organização do caderno pedagógico.....	152
5.4 O caderno pedagógico como expressão da práxis docente em Sociologia.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO APLICADO PELO FORMS	176
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	178
APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO FALAS DOS JOVENS ESTUDANTES TRABALHADORES E CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	180
APÊNDICE D - PROPOSTA DE CADERNO PEDAGÓGICO “JUVENTUDE, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: Círculos de Cultura para problematizar a inserção no mundo do trabalho”	185
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PESQUISA SEDUC/MT	186
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	187

INTRODUÇÃO

Há uma cena que se repete, silenciosa e insistente, nos corredores da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop, Mato Grosso: jovens de dezesseis, dezessete anos que chegam ao turno da manhã com marcas no corpo e na disposição de quem já passou horas de trabalho antes mesmo de sentar na carteira escolar. Ao serem perguntados sobre suas escolhas futuras, respondem com a objetividade de quem não tem tempo para abstrações - trabalhar, ajudar em casa, talvez um dia ter um negócio próprio.

A palavra "infelizmente", dita quase em sussurro por um estudante ao retratar o abandono de uma carreira esportiva para poder trabalhar, resume em uma só sílaba a contradição que esta dissertação se propôs a investigar: a inserção de jovens estudantes do Ensino Médio no mundo do trabalho não é escolha, nem vocação, nem maturidade antecipada. É determinação estrutural expressão localizada e concreta das contradições que organizam o capitalismo brasileiro em sua fase contemporânea.

Essa realidade não é exclusiva de Sinop. Ela se reproduz em cidades médias do interior, nas periferias de grandes centros urbanos, em comunidades rurais e quilombolas, em qualquer lugar onde filhos da classe trabalhadora precisam vender sua força de trabalho antes de completar a formação que, em tese, lhes garantiria melhores condições de vida.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), mais de 1,8 milhão de adolescentes entre 14 e 17 anos trabalham no Brasil, parcela significativa deles sem qualquer proteção legal e em condições de informalidade. O trabalho afeta desproporcionalmente jovens negros, pardos e de baixa renda, revelando que não se trata de escolhas individuais, mas de uma ordem social que distribui de forma radicalmente desigual os direitos, as oportunidades e o próprio tempo de vida.

É no interior dessa realidade, e a partir dela, que essa dissertação se constitui. A pesquisadora, docente da rede pública estadual de Mato Grosso e professora na própria Escola Edeli Mantovani, não observou o fenômeno de fora, com o distanciamento que certas tradições metodológicas reivindicam como virtude. Observou-o de dentro, na relação cotidiana com estudantes que chegam cansados, mas presentes, que conciliam turnos de trabalho com a obrigação escolar, que carregam no currículo aquilo que o mercado chama de "experiência profissional" e que o Materialismo Histórico Dialético, com mais precisão, nomeia de expropriação do tempo de formação.

Essa posição não invalida o rigor científico da investigação ao contrário, é a condição de possibilidade para que as determinações estruturais se revelem em sua concretude, e não apenas como abstração teórica.

A escolha do Materialismo Histórico-Dialético como fundamento epistemológico e metodológico desta pesquisa responde à natureza do objeto investigado: um fenômeno que só pode ser compreendido em sua totalidade quando se recusa tanto a descrição empírica que isola os fatos de seus determinantes históricos quanto o idealismo que dissolve as condições materiais em narrativas subjetivistas.

Marx e Engels (2007) estabeleceram que não é a consciência que determina a existência, mas a existência social que determina a consciência, chave epistemológica fundamental para compreender por que jovens que vivem concretamente a desigualdade estrutural tendem, contraditoriamente, a explicá-la em termos de esforço individual e mérito pessoal. Essa aparente contradição não é inconsistência lógica dos sujeitos: é a expressão de uma consciência reificada que, como Lukács (2018) demonstrou, resulta de uma sociedade que transforma relações históricas em aparências naturais e eternas.

O problema que orienta esta investigação nasceu da tensão entre o que a legislação e o discurso pedagógico anunciam, a escola como espaço de formação integral, o Ensino Médio como etapa dedicada ao desenvolvimento pleno do jovem, e o que a realidade cotidiana da Escola Edeli Mantovani evidencia: estudantes que, antes de concluir a educação básica, já estão inseridos no mercado de trabalho em condições de precariedade, informalidade e subordinação.

Essa tensão não é ocasional: ela é a expressão concreta de uma contradição estrutural que o capitalismo brasileiro reproduz sistematicamente, entre o direito formal à educação e as condições materiais que forçam os filhos da classe trabalhadora a vender sua força de trabalho desde cedo. Diante disso, a pergunta central que orienta esta dissertação é: como as condições objetivas e subjetivas de inserção dos jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Edeli Mantovani no mundo do trabalho se expressam em suas trajetórias formativas, e em que medida a escola contribui ou pode contribuir para a constituição de uma consciência crítica e emancipatória sobre essa realidade?

Essa questão se desdobra em interrogações específicas que guiaram o percurso investigativo: Quais são as determinações concretas de classe, gênero, geração e contexto regional que condicionam a inserção dos jovens estudantes no trabalho? Como os próprios estudantes compreendem e significam essa inserção, e em que medida essa compreensão reproduz a lógica meritocrática ou revela indícios de leitura crítica das

condições estruturais? Que papel a escola desempenha, na percepção dos jovens e na análise crítica dos dados, na mediação entre trabalho, formação e possibilidade de emancipação? Essas interrogações situam a pesquisa no cruzamento de dois campos que raramente dialogam com a profundidade necessária a sociologia do trabalho e a pedagogia crítica, articulados aqui sob o horizonte do Materialismo Histórico-Dialético.

Como objetivo geral, o presente estudo buscou analisar as condições de inserção dos jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani no mundo do trabalho, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, investigando as determinações estruturais que organizam essa inserção e as possibilidades de formação crítica e emancipatória mediadas pela escola.

Para tanto, buscou-se: identificar e caracterizar o perfil socioeconômico dos jovens estudantes trabalhadores, mapeando as condições objetivas de classe, gênero, renda familiar, jornada e tipo de trabalho que determinam a entrada dos jovens estudantes no mercado; analisar os sentidos e significados que os jovens atribuem ao trabalho, à escola e às possibilidades de futuro, investigando em que medida suas percepções expressam a naturalização da exploração ou revelam germes de consciência crítica; examinar o papel da escola como mediação contraditória entre a juventude trabalhadora e o mundo do trabalho, avaliando em que medida a Escola Edeli Mantovani cumpre ou contraria sua potencial função de espaço de formação crítica e propor um material pedagógico elaborado a partir do resultado da pesquisa empírica.

A relevância desta pesquisa é, antes de qualquer argumento acadêmico, uma questão de consciência: no Brasil do século XXI, oitava economia do mundo e país de inaceitável concentração de riqueza, mais de 1,8 milhão de adolescentes entre 14 e 17 anos estavam inseridos no mercado de trabalho (IBGE, 2022), porque as famílias não têm renda suficiente, porque os mecanismos de proteção social são frágeis e porque o Estado que deveria garantir o direito à infância e à formação plena está sistematicamente ausente. Esse dado não é estatístico: é o retrato de uma estrutura social que produz e reproduz, geração após geração, a expropriação do tempo de formação dos filhos da classe trabalhadora.

O contexto histórico agrava esse quadro: a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) reforça a dualidade estrutural que Frigotto (2010) identificou como mecanismo de reprodução das desigualdades de classe; a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017) ampliou a precarização que já afetava desproporcionalmente os jovens; e a expansão das plataformas digitais de trabalho, analisada por Antunes (2020), criou novas

formas de exploração revestidas com o vocabulário da autonomia e do empreendedorismo.

Do ponto de vista científico, o levantamento do Estado da Arte revela que a produção acadêmica sobre juventude e trabalho no Brasil, embora crescente, ainda privilegia estudos de larga escala e análises macroestruturais. Pesquisas que articulem, em profundidade qualitativa, as condições concretas de inserção laboral de jovens específicos com a análise crítica do papel da escola em contextos regionais periféricos como o norte de Mato Grosso são ainda escassas.

Esta dissertação ocupa, portanto, uma lacuna empírica e analítica, trazendo à superfície o que as médias estatísticas ocultam: a experiência singular e politicamente densa de jovens trabalhadores que frequentam, ao mesmo tempo, a carteira escolar e o balcão dos supermercados, que carregam no corpo a contradição entre o direito à formação e a necessidade de sobreviver.

Há também uma justificativa de ordem pedagógica que merece destaque. Esta pesquisa é produzida por uma professora da rede pública que atua na própria escola investigada um olhar de dentro, comprometido com a transformação das condições concretas dos sujeitos investigados. Freire (1987) ensinou que a pesquisa que não serve à transformação da realidade dos oprimidos é, no mínimo, inútil.

Gramsci (2004) mostrou que o intelectual orgânico das classes subalternas é aquele que usa o saber não para contemplar a exploração, mas para contribuir com sua superação. Esta dissertação aspira, modestamente, a essa função: não apenas descrever o que existe, mas contribuir para que o que existe possa ser pensado criticamente por todos os sujeitos nele envolvidos.

Para responder a essas questões, a pesquisa combinou três instrumentos complementares: uma extensa pesquisa bibliográfica, um questionário fechado aplicado a 34 estudantes para caracterização socioeconômica, e sete entrevistas semiestruturadas com jovens já inseridos no mundo do trabalho.

A Análise de Conteúdo como instrumento procedimental proposta por Bardin (2016), articulada às cinco categorias analíticas do Materialismo Histórico Dialético: Trabalho, Totalidade, Mediação, Contradição e Emancipação, orientou o tratamento e a interpretação do material empírico. O percurso analítico parte das falas concretas dos jovens para alcançar as determinações estruturais que as organizam, realizando o movimento que Marx (2008) descreveu como a ascensão do concreto imediato ao

concreto pensado: a síntese de múltiplas determinações que constitui a realidade em sua totalidade.

O referencial teórico mobilizado ao longo da dissertação articula autores da tradição marxista e da pedagogia crítica. Karl Marx (2004; 2008; 2013) e Friedrich Engels (2010) fornecem as categorias fundantes para a análise das relações de produção capitalistas, da alienação do trabalho e da formação social. György Lukács (2013; 2018) aprofunda a ontologia do ser social e a análise da consciência de classe.

David Harvey (2004; 2011; 2013) oferece instrumentos para a compreensão do capitalismo contemporâneo e da acumulação por espoliação. Ricardo Antunes (2009; 2018; 2020) analisa as transformações recentes do mundo do trabalho, a precarização e a uberização que afetam de modo particular a juventude trabalhadora.

Antonio Gramsci (2000; 2004) contribui com as categorias de hegemonia, contra hegemonia e escola unitária. Paulo Freire (1987; 1996; 2019) ancora a dimensão pedagógica na tradição da educação como prática da liberdade.

Gaudêncio Frigotto (2010), Juarez Dayrell (2007), Luís Antonio Groppo (2000), Demerval Saviani (2012) e Maria Ciavatta (2005), complementam o referencial com contribuições específicas sobre educação, trabalho e juventude no contexto brasileiro.

Quanto à sua organização, a dissertação se estrutura em sete capítulos que realizam, em seu conjunto, o movimento dialético que o Materialismo Histórico-Dialético propõe: partir do concreto imediato a realidade da escola e dos jovens trabalhadores de Sinop para ascender, por meio da mediação teórica e empírica, ao concreto pensado.

O Capítulo 1, intitulado “Fundamentos Teóricos: Materialismo Histórico-Dialético e Emancipação Humana”, apresenta o arcabouço teórico-metodológico que fundamenta a investigação, articulando o materialismo histórico-dialético ao debate crítico sobre as relações entre juventude, trabalho e educação no Brasil. Nesse movimento, realiza-se um levantamento e análise da produção científica recente sobre a temática, permitindo identificar tendências, limites e, sobretudo, evidenciar as lacunas que esta dissertação se propõe a problematizar. Na sequência, os subitens desenvolvem as categorias centrais do materialismo histórico-dialético: trabalho como fundamento ontológico, totalidade, contradição, mediação e emancipação, articuladas à compreensão do capitalismo contemporâneo, das reconfigurações neoliberais e das perspectivas da pedagogia crítica.

O Capítulo 2, intitulado “Capitalismo Contemporâneo e Neoliberalismo: Contexto Histórico da Realidade Analisada”, aprofunda a compreensão das transformações

estruturais do capitalismo em sua fase neoliberal, evidenciando as reconfigurações no mundo do trabalho, a intensificação da precarização, da flexibilização e da informalidade, bem como o enfraquecimento de direitos historicamente conquistados. Nesse contexto, analisa-se como tais mudanças incidem diretamente sobre a juventude trabalhadora, ampliando as desigualdades e tensionando os processos de inserção no trabalho. O capítulo também problematiza os impactos dessas transformações sobre a escola pública, destacando a influência das políticas educacionais orientadas por lógicas gerencialistas e mercadológicas, que incidem sobre o currículo, a organização do trabalho pedagógico e a própria função social da educação. Dessa forma, busca-se situar historicamente a realidade investigada, articulando as determinações mais amplas do capitalismo contemporâneo às condições concretas vivenciadas pelos jovens estudantes.

O Capítulo 3, intitulado “Fundamentos e Procedimentos da Investigação Científica”, apresenta os pressupostos epistemológicos que orientam a pesquisa, compreendendo o processo investigativo como historicamente situado e atravessado por determinações sociais. O capítulo explicita as escolhas metodológicas adotadas, justificando a abordagem da pesquisa em consonância com o problema de investigação e os objetivos propostos. Delimita-se o campo empírico por meio da caracterização da escola — Escola Estadual Professora Edeli Mantovani —, situando-a em seu contexto social e educacional, bem como se apresentam os sujeitos participantes, com ênfase nos jovens estudantes inseridos no mundo do trabalho, explicitando os critérios de seleção adotados.

Além disso, são descritos os instrumentos e procedimentos de produção de dados, contemplando os registros sistemáticos, as estratégias de acompanhamento e as formas de organização das informações obtidas. O capítulo também explicita os procedimentos de análise dos dados, orientados pela identificação das múltiplas determinações que constituem o fenômeno investigado, assegurando a coerência entre o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e o método adotado. Por fim, são considerados os aspectos éticos da pesquisa, bem como os cuidados relacionados ao rigor e à consistência analítica, visando garantir a fidedignidade das interpretações produzidas.

Os Capítulos 4 e 5 constituem o núcleo analítico da dissertação, contemplando, respectivamente, a caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos e a análise do material empírico produzido na pesquisa. Nesses capítulos, os dados são organizados e interpretados à luz das categorias centrais do materialismo histórico-dialético, permitindo apreender as múltiplas determinações que atravessam a realidade investigada. A análise

se fundamenta nas falas dos sete estudantes participantes, tomadas como expressões concretas das condições sociais em que estão inseridos, buscando evidenciar as contradições, mediações e relações que configuram sua inserção no mundo do trabalho e sua trajetória escolar. Dessa forma, os capítulos articulam empiria e teoria, conferindo consistência analítica à compreensão do fenômeno investigado.

Por fim, o Capítulo 6, intitulado “O Círculo de Cultura como Práxis Emancipatória: Proposição de um Caderno Pedagógico para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio”, apresenta a síntese dos principais achados da investigação, articulando-os à construção de uma proposta pedagógica. Como desdobramento da pesquisa, é elaborado o caderno pedagógico “Juventude, Trabalho e Emancipação”, fundamentado na metodologia do Círculo de Cultura e orientado pela perspectiva da formação omnilateral. A proposta busca contribuir para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, ao oferecer subsídios teórico-metodológicos que favoreçam a problematização da realidade vivida pelos estudantes e o desenvolvimento de uma formação crítica, especialmente no contexto da juventude trabalhadora da escola pública.

Esta dissertação é financiada por bolsa de estudo concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos termos da Resolução n.º 001/2018 da Coordenação Nacional do PROFSOCIO. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, e todas as autorizações estabelecidas pelo Comitê foram respeitadas no seu desenvolvimento.

O presente estudo, não pretende esgotar um tema que, por sua complexidade e urgência, exige investigações contínuas e coletivas. Pretende, de maneira rigorosa e comprometida, contribuir para que as vozes desses jovens trabalhadores que chegam cansados, mas presentes à escola pública do interior mato-grossense sejam ouvidas em sua profundidade histórica e política. Porque, como ensinou Paulo Freire (1987, p. 38), "a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo".

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O referencial teórico desta dissertação ancora-se nas categorias fundantes do Materialismo Histórico-Dialético, tomando como ponto de partida a obra de Karl Marx. Em *O Capital* e nos *Grundrisse*, Marx (2008; 2013) elabora as categorias de valor, mais-

valia e alienação, que permitem compreender a exploração do trabalho não como desvio circunstancial ou anomalia do sistema, mas como condição estrutural e necessária do modo de produção capitalista. É a partir dessas categorias que se torna possível analisar a situação da juventude trabalhadora não como problema individual ou geracional, mas como expressão de determinações objetivas inscritas nas relações sociais de produção.

A análise das transformações recentes do capitalismo exige, contudo, que se articule esse núcleo teórico marxiano às elaborações contemporâneas que buscam apreender as formas específicas assumidas pela acumulação capitalista no período atual. Nesse sentido, recorre-se a David Harvey (2004; 2011; 2013), para quem a acumulação por espoliação e a financeirização constituem mecanismos centrais do capitalismo neoliberal. Tais processos não apenas aprofundam as desigualdades estruturais historicamente produzidas, como também intensificam a precarização do trabalho, criando condições objetivas que afetam de modo agudo as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora entre as quais se encontra a juventude que ingressa precocemente no mercado de trabalho.

No plano da reestruturação produtiva, o referencial de Ricardo Antunes (2009; 2017; 2018; 2020) é mobilizado para examinar as metamorfoses do mundo do trabalho que se desdobram a partir da crise do fordismo e da difusão do toyotismo. A terceirização, a informalização e, mais recentemente, a uberização das relações laborais emergem, nessa perspectiva, como formas contemporâneas de subsunção do trabalho ao capital que combinam flexibilização, transferência de riscos e intensificação da exploração sob o signo da autonomia e do empreendedorismo. Para a juventude trabalhadora, tais processos assumem contornos ainda mais agudos, na medida em que esse segmento é inserido no mundo do trabalho precisamente no momento em que essas formas precarizadas se consolidam como norma.

A articulação entre essas três matrizes teóricas, Marx, Harvey e Antunes, não é arbitrária, mas responde à necessidade de apreender o objeto de pesquisa em sua totalidade concreta, ou seja, como um conjunto de relações dinâmicas e historicamente construídas, em que os fenômenos não podem ser analisados de forma isolada, mas em sua interdependência e mediações.

Trata-se de compreender a inserção juvenil no mundo do trabalho como fenômeno que só adquire inteligibilidade plena quando situado no interior das contradições estruturais do capitalismo contemporâneo, em sua dimensão histórica, econômica e

política. É esse movimento de análise do singular ao universal, mediado pelo particular que orienta a construção do referencial teórico aqui apresentado.

A organização deste capítulo orienta-se pela necessidade de construir um referencial teórico capaz de apreender o objeto de investigação em sua totalidade concreta, considerando suas múltiplas determinações históricas e sociais. Nesse sentido, o capítulo inicia-se com a sistematização da produção científica recente acerca das relações entre juventude, trabalho e educação, apresentada como primeiro subitem (1.1), não apenas como levantamento bibliográfico, mas como momento analítico que permite identificar tendências teórico-metodológicas, limites interpretativos e, sobretudo, lacunas no campo de pesquisa, situando o lugar desta dissertação no debate acadêmico.

Na sequência, os subitens (1.2, 1.3, 1.4 e seguintes) desenvolvem as categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, tomando o trabalho como categoria fundante do ser social e avançando para a análise de suas determinações na sociabilidade capitalista, suas formas de alienação e suas implicações na constituição das relações sociais. Tal percurso não se configura como uma exposição fragmentada de conceitos, mas como um movimento teórico articulado, que parte do universal em direção ao particular, mediado pelas categorias de totalidade, contradição e mediação, permitindo compreender a inserção da juventude no mundo do trabalho como expressão histórica das relações sociais de produção.

Dessa forma, a estrutura do capítulo articula, de maneira indissociável, o exame crítico da produção acadêmica existente e a construção das bases teóricas da pesquisa, assegurando coerência entre o referencial adotado e a análise do objeto, bem como sustentando a compreensão da realidade investigada em sua dimensão contraditória e historicamente determinada, tendo como horizonte a emancipação humana.

1.1 Juventude, trabalho e educação: tendências e lacunas

O Estado da Arte sobre os jovens estudantes no mundo do trabalho é complexo e com implicações significativas para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, pois na maioria das vezes esse trabalho, no período de formação e preparação intelectual para o futuro, não se trata de uma escolha, e sim da necessidade pela vulnerabilidade socioeconômica ao qual vivem.

Quando as experiências de trabalho são acompanhadas de oportunidades de aprendizado, diálogo e reflexão crítica, elas podem se tornar um catalisador para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Um suporte educacional e social adequado oferecido a esses jovens, são fundamentais para que essa experiência contribua efetivamente no fortalecimento de sua capacidade de análise crítica e para a construção de um futuro com mais oportunidades.

Discutir a temática sobre jovens estudantes no mundo do trabalho, se faz de grande importância. Ao serem inseridos no trabalho esses jovens são expostos a diferentes perspectivas, desafios e relações de poder que os forçam a analisar criticamente as estruturas sociais, as desigualdades existentes e seus próprios papéis dentro desse contexto.

Essas experiências quando acompanhadas de diálogos e reflexões, propicia que desenvolvam a autonomia, formulando opiniões e aprendendo a lidar com situações complexas do dia a dia.

A necessidade de compreender as regras do ambiente de trabalho, as expectativas dos empregadores e as interações com colegas de trabalho de diferentes origens, estimula a análise de diferentes pontos de vista. Assim, a inserção no trabalho, quando mediada por práticas pedagógicas que incentivem a reflexão e o debate, os capacitam a analisar a realidade e a construir um futuro com consciência social.

Quando esses jovens iniciam no trabalho precocemente, acarretam efeitos imediatos e preocupantes, como o aumento da evasão escolar, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, falta de tempo para se dedicar às atividades escolares e inevitavelmente prejudicam o desempenho acadêmico. Em suma, a inserção no mundo do trabalho, quando motivada pela vulnerabilidade e não acompanhada de suporte adequado, pode perpetuar um ciclo de baixa escolaridade e limitar as oportunidades futuras desses jovens.

O objetivo para elaboração do estado da arte é analisar a relação entre a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento do pensamento crítico em jovens da classe trabalhadora.

Como levantamento bibliográfico inicial da literatura, utilizou-se da estratégia do Estado da Arte, através de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, pois para Gil (2008, p. 27) “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” ainda segundo o autor, habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Scholar, utilizando os seguintes descritores: "juventude trabalhadora", "inserção de jovens no mundo do trabalho" e "emancipação". A busca resultou em aproximadamente 20 trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados 5 trabalhos publicados nos últimos 5 anos, que apresentaram maior aderência ao objeto desta investigação, ou seja, aqueles que articulam inserção juvenil no trabalho, trajetória educacional e perspectiva crítica.

A análise das produções permitiu identificar dois eixos temáticos predominantes: o primeiro, voltado às relações entre trabalho, juventude e trajetória educacional; e o segundo, centrado nos impactos do trabalho precoce e na dimensão legal da inserção juvenil.

Ao apropriar-se do Estado da Arte como proposta metodológica, bibliográfica e exploratória que exige um esforço analítico e crítico para compreender a evolução das discussões e apontar caminhos para novas investigações. Santos et al. (2020) afirmam:

De natureza exclusivamente bibliográfica, o Estado da Arte (EA) se expressa, no campo acadêmico, como um tipo de pesquisa com especificidades e critérios de elaboração e desenvolvimento, escopo do presente ensaio. A relevância em propor discussão acerca do EA concentra-se na necessidade de entendê-la como modalidade de estudo que transcende o mero mapeamento descritivo de trabalhos ou a entende somente como etapa exploratória ou de revisão de determinados estudos (Santos et al., 2020, p.203).

No primeiro eixo temático, trabalho, juventude e trajetória educacional, destacam-se três produções que dialogam diretamente com o objeto desta dissertação. A tese de Lima (2023), intitulada "Trajetórias das juventudes em tempos sombrios: um olhar para a educação e o trabalho das juventudes do Brasil", buscou compreender as trajetórias da educação e trabalho da juventude brasileira entre 1998 e 2021, analisando as transformações relativas às desigualdades, ao trabalho e às políticas educacionais que influenciam as perspectivas desses jovens.

O estudo revisita a Sociologia da Juventude desde as abordagens clássicas até as contemporâneas, examina as transformações no capitalismo, a reestruturação produtiva e a influência do neoliberalismo, convergindo com o referencial teórico adotado nesta dissertação ao situar a juventude no interior das contradições estruturais do capitalismo. A dissertação de Costa (2023), "Trabalho, educação e juventude: contexto dos jovens do

conjunto habitacional Terra Nossa em Francisco Beltrão/PR", explorou as trajetórias e experiências de jovens de baixa renda, com foco nas relações entre educação e trabalho, adotando o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise o que representa uma convergência metodológica direta com esta investigação. As categorias de análise utilizadas por Costa (2023), trabalho, juventude e educação são também centrais nesta dissertação, embora aqui sejam ampliadas pelas categorias de totalidade, mediação, contradição e emancipação.

A pesquisa de Paulo e Alves (2021), "Dinâmica e Tendências Recentes do Trabalho Juvenil na Região Nordeste", analisou as reconfigurações do mercado de trabalho juvenil, identificando a diminuição da presença desses jovens no mercado formal e o aprofundamento da precarização achados que corroboram as determinações estruturais identificadas nesta dissertação para a realidade de Sinop/MT.

No segundo eixo temático impactos do trabalho na adolescência e dimensão legal, duas produções contribuem para situar o debate em torno dos limites e contradições da inserção juvenil no trabalho.

O estudo de Rezende, Resende e Costa (2024), "O impacto do trabalho precoce na adolescência", identificou os comprometimentos à saúde mental e física dos adolescentes decorrentes do trabalho, defendendo que a inserção no mundo do trabalho deve ocorrer preferencialmente na condição de aprendiz. Embora essa perspectiva dialogue com os achados desta dissertação quanto às condições precárias de inserção, diverge em seu enfoque predominantemente individual e clínico, sem articular os determinantes estruturais e de classe que condicionam essa inserção lacuna que o referencial do Materialismo Histórico-Dialético adotado nesta investigação busca superar.

O artigo de Gouveia, Medeiros, Almeida e Silveira (2023), "Legislação em trabalho infantil: uma introdução à temática", situa o debate no plano legal e normativo, evidenciando os marcos regulatórios do trabalho adolescente no Brasil. Esse trabalho contribui para contextualizar o cenário jurídico em que se inserem os sujeitos desta pesquisa, embora sua abordagem esteja centrada na dimensão formal da legislação, sem problematizar as contradições entre o direito formalmente garantido e as condições materiais que levam os jovens à inserção no trabalho ainda durante a educação básica.

A análise das produções selecionadas permite identificar importantes convergências: todas reconhecem a centralidade da desigualdade socioeconômica como determinante da inserção juvenil no trabalho; todas situam a escola como instituição

estratégica para a formação dos jovens trabalhadores; e todas apontam para a precarização como traço estrutural do trabalho juvenil no Brasil contemporâneo.

As divergências residem, sobretudo, nas perspectivas teórico-metodológicas adotadas: enquanto Costa (2023) e Lima (2023) operam a partir de referenciais críticos próximos ao Materialismo Histórico-Dialético, os estudos de Rezende, Resende e Costa (2024) e Gouveia et al. (2023) privilegiam abordagens descritivas e normativas, com menor ênfase na totalidade das determinações estruturais.

Do ponto de vista das lacunas, constata-se que a produção existente ainda é insuficiente no que se refere à articulação entre inserção juvenil no trabalho, trajetória educacional e potencial emancipatório do ensino de Sociologia; à proposição de materiais pedagógicos críticos voltados especificamente à formação de jovens trabalhadores da escola pública; e à investigação situada em contextos regionais específicos, como o do interior do Mato Grosso. É precisamente nessas lacunas que esta dissertação se insere, buscando contribuir para o campo a partir de uma investigação empírica ancorada no Materialismo Histórico-Dialético e articulada à proposição de um material pedagógico voltado à formação crítica dos jovens trabalhadores da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, em Sinop/MT.

1.2 Trabalho como fundamento ontológico

O trabalho se destaca como um elemento mediador necessário para que a humanidade desenvolva uma consciência e compreenda o mundo no qual vive. Exercendo controle sobre o meio ambiente e construindo um mundo mais adequado de acordo com suas necessidades.

Para Marx (2013), o trabalho é a categoria fundante do ser social. Diferente dos animais, que agem por instinto para satisfazer necessidades imediatas, o ser humano projeta sua ação mentalmente antes de executá-la. É por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, transforma a si mesmo.

Em sua principal obra, O Capital, Marx demonstra que o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas a condição ontológica fundamental da existência humana. Em sua dimensão universal, o trabalho é a mediação metabólica entre ser humano e natureza, possibilitando a produção dos meios de existência e da produção histórica das relações humanas. Ainda em sua obra, o autor destaca que o trabalho, constitui eixo estruturante de sua crítica à sociedade capitalista.

No sistema capitalista, o trabalho assume uma forma historicamente determinada: torna-se mercadoria. Essa transformação altera radicalmente o sentido da atividade produtiva, pois o trabalhador passa a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Marx (2013), torna o trabalho como categoria central para a explicação sociológica da sociedade, pois em seus estudos utilizou-o como pano de fundo para compreender o meio pelo qual permeia as contradições vividas enquanto seres sociais.

Assim, a categoria trabalho funda a sociedade essencialmente histórica e social, de maneira que todas as outras categorias surgem a partir daquela, resultando na totalidade social. A partir desse entendimento o trabalho, revela a complexidade do ser caracterizado pelo surgimento de novas relações da consciência com a realidade.

A centralidade do trabalho também se expressa na teoria do valor, na sociedade capitalista, o valor das mercadorias não se estabelece por suas características úteis, mas pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-las, o que revela o trabalho como fundamento das relações econômicas e da própria dinâmica do capital Marx (2013).

Para Marx, o valor das mercadorias deriva do tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-las. Assim, o trabalho é a substância do valor, fundamento da dinâmica econômica capitalista. No entanto, essa centralidade é contraditória: embora o trabalho seja a fonte de toda riqueza, o trabalhador não se apropria do produto que produz. Surge, então, a exploração, mediada pela extração da mais-valia.

Na teoria marxista, entende-se por mais-valia a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador. Para Silva (2010), a mais-valia é a essência da exploração, da dominação e da opulência do capital às custas do trabalhador. Há uma desigualdade entre o valor gerado pelo trabalho de um operário e o salário que ele recebe. Tudo o que é produzido, incluindo o esforço empregado numa jornada de trabalho completa, é materializado em produto, desse modo, todo trabalho excedente converte-se em valor apropriado pelo capitalista que o transformará em lucro, porém é importante que se compreenda que não é o lucro sobre a venda, e sim pela exploração do trabalho excedente.

Segundo Karl Marx, esse fato deu ao capitalismo poder para extrair uma nova forma de lucro. Uma vez que os trabalhadores não possuem nem controlam os meios de produção, eles dependem dos patrões, que compram seu tempo em troca de salários. Os empregadores exploram essa dependência pagando aos trabalhadores apenas uma parte do valor do que eles produzem e conservam o resto — a mais-valia — para si mesmos sob a forma de lucro (Johnson, 1997, p. 137).

A mais-valia revela o núcleo da exploração capitalista. O trabalhador produz um valor superior ao que recebe sob a forma de salário, e essa diferença é apropriada pelo capitalista. Dessa maneira, o trabalho é simultaneamente fonte de riqueza e fundamento da desigualdade. A centralidade do trabalho, nesse sentido, não significa valorização do trabalhador, mas sua subordinação às exigências da acumulação do capital.

A partir dessa lógica, a relação capital-trabalho é permeada por antagonismos, entre o detentor dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. Enquanto o capitalista tem por objetivo maximizar o lucro, o trabalhador busca melhores salários e condições de trabalho frente à precarização enfrentada pelos mesmos.

Com a divisão social do trabalho, as relações entre pessoas passam a ser percebidas como relações entre coisas. Marx (2013), chama isso de fetichismo da mercadoria. O trabalho social que sustenta a sociedade fica oculto sob o brilho do consumo. Esquecemos que cada objeto ao nosso redor carrega horas de esforço humano, tratando o mercado como uma força independente da vontade dos produtores.

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx (2004), já apontava o fenômeno da alienação como consequência dessa forma social do trabalho. O trabalhador aliena-se do produto que cria, do processo produtivo, de sua própria essência e dos outros seres humanos. O trabalho deixa de ser expressão da criatividade humana e converte-se em atividade estranhada, imposta, fragmentada e desumanizadora. Além disso, a centralidade do trabalho em Marx possui implicações políticas. Ao identificar o proletariado como classe que vive da venda da força de trabalho, Marx (2013), compreende que é justamente nessa posição estrutural que reside a possibilidade de transformação social. O trabalho não é apenas categoria econômica, mas categoria política, pois é no conflito entre capital e trabalho que se estruturam as lutas sociais.

Assim, o trabalho organiza não apenas a economia, mas a totalidade da vida social. As instituições, o Estado, a ideologia, a educação e as formas culturais estão, em última instância, vinculadas às relações de produção, pois como o trabalho é organizado que se determina as classes sociais, as condições de existência e as possibilidades históricas de emancipação.

A partir do contexto sobre a categoria em questão, é que passamos a refletir sobre a inserção dos jovens no mundo do trabalho, como um tema complexo marcado por diversos desafios, como informalidade, baixa remuneração, alto índice de rotatividade, precarização da relação de trabalho assim como a dificuldade na conciliação dos estudos.

A ausência de experiência, grande concorrência, falta de domínio em habilidades específicas e a dificuldade de conciliar o estudo e o trabalho, são entraves e alguns dos desafios enfrentados por esses jovens que a maioria das vezes buscam adentrar ao mundo do trabalho pelas exigências das condições socioeconômicas e situações de vulnerabilidade social vividas em seu contexto familiar. Com frequência, evadem do espaço escolar para que possam contribuir para a sua subsistência, o que os coloca em situações complexas pois a maioria das vezes iniciam sua vida profissional pela informalidade, sem segurança necessária e nem direitos garantidos, ficando expostos a condições de exploração.

Por fim, afirmar a centralidade do trabalho em Marx (2013), é reconhecer que ele constitui a chave interpretativa da sociedade capitalista. O trabalho é fundamento ontológico da vida humana e, ao mesmo tempo, categoria histórica atravessada por contradições. Compreender essa centralidade significa entender que a crítica de Marx, não se limita à economia, mas alcança a totalidade das relações sociais, apontando para a superação de uma forma de organização do trabalho que produz alienação e desigualdade.

Durante as falas dos estudantes entrevistados ficou em evidência que eles internalizam a lógica da sociabilidade capitalista ao compreenderem o trabalho prioritariamente como meio de sobrevivência e auxílio familiar.

Tal concepção expressa a forma histórica específica assumida pelo trabalho na sociedade capitalista, na qual a atividade vital humana se subordina à produção de valor. As falas revelam não apenas necessidades materiais imediatas, mas a incorporação de uma racionalidade que naturaliza a precarização e desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção social.

1.3 Trabalho e a sociabilidade capitalista

O trabalho ocupa posição central na constituição da sociabilidade humana. Para Marx (2003), é por meio do trabalho que os indivíduos produzem suas condições materiais de existência e, ao mesmo tempo, produzem a si próprios enquanto seres sociais. O trabalho não é apenas atividade produtiva, mas mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, constituindo a base histórica das relações sociais.

Entretanto, no modo de produção capitalista, o trabalho assume uma forma específica e historicamente determinada. A força de trabalho converte-se em mercadoria, sendo comprada e vendida no mercado. O trabalhador, desprovido dos meios de

produção, precisa vender sua capacidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência. Nesse processo, instaura-se a relação capital-trabalho, marcada pela exploração.

A exploração manifesta-se na produção da mais-valia, categoria central da crítica marxiana da economia política. O trabalhador produz um valor superior àquele que recebe sob a forma de salário. Essa diferença, apropriada pelo capitalista, constitui a base da acumulação de capital. Assim, o trabalho, que poderia expressar realização humana, passa a ser subordinado à lógica da valorização do valor.

A mais-valia revela que a exploração ocorre no interior do processo produtivo, ainda que esteja encoberta pela aparência da troca equivalente no mercado. O salário parece remunerar integralmente o trabalho realizado, mas, na realidade, paga apenas o tempo necessário à reprodução da força de trabalho. O tempo excedente trabalhado gratuitamente é convertido em lucro, evidenciando a assimetria estrutural entre as classes.

Essa dinâmica gera não apenas desigualdade econômica, mas também formas específicas de dominação social e política. A classe que controla os meios de produção tende a exercer influência sobre as instituições, as leis e as formas de organização do Estado, garantindo a reprodução das condições que sustentam sua posição dominante. Assim, as relações de classe extrapolam o espaço da fábrica e estruturam o conjunto da vida social.

Nesse contexto, emerge o fenômeno da alienação. O trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, tampouco controla o processo produtivo. Sua atividade torna-se externa, imposta e fragmentada. A relação entre os indivíduos passa a ser mediada por coisas, por mercadorias, configurando uma sociabilidade marcada pela naturalização das relações de exploração.

A dinâmica do capital não se organiza em função das necessidades humanas, mas da expansão permanente da acumulação. Essa lógica produz desigualdades estruturais, concentração de riqueza e recorrentes crises. A contradição entre capital e trabalho constitui, portanto, elemento estrutural da sociedade capitalista.

Compreender a relação entre capital e trabalho exige mais do que uma leitura econômica superficial: exige mergulhar nas entranhas de uma sociedade que produz riqueza de modo coletivo, mas a distribui de forma profundamente desigual.

Foi Karl Marx quem, ao longo de décadas de investigação rigorosa, desvelou o mecanismo central dessa contradição. Em *O Capital*, publicado originalmente em 1867, Marx demonstrou que o trabalho é a substância do valor, é o trabalho humano, despendido em determinado tempo socialmente necessário, que cria a riqueza no capitalismo. No

entanto, o trabalhador não recebe o equivalente ao valor que produz: recebe apenas o necessário para reproduzir sua força de trabalho, enquanto a diferença, a mais-valia é apropriada pelo capitalista. Esse processo, aparentemente livre e voluntário na superfície da troca mercantil, esconde em seu interior uma relação de exploração estrutural afirma Marx (2013).

Essa assimetria não é acidental nem resultado de uma má distribuição que poderia ser corrigida por reformas pontuais. Ela é constitutiva do próprio modo de produção capitalista. O trabalhador, desprovido dos meios de produção, só pode sobreviver vendendo sua força de trabalho ao capitalista. Mas ao fazê-lo, entrega ao comprador o direito de extrair valor além do necessário para sua subsistência. Há, portanto, uma violência silenciosa nessa relação, uma violência que não se expressa necessariamente pela força física, mas pela compulsão econômica que obriga o trabalhador a aceitar as condições impostas pelo detentor do capital.

Georg Lukács (2013), ao desenvolver sua ontologia do ser social, aprofundou essa compreensão ao mostrar que o trabalho não é apenas uma atividade econômica: é a categoria fundante da própria condição humana, o ato pelo qual o ser humano se objetiva no mundo e se reconhece como ser consciente. Quando essa atividade essencial é inserida à lógica do capital, opera-se uma deformação profunda do próprio ser social, uma alienação que atinge não apenas o produto do trabalho, mas a subjetividade do trabalhador.

David Harvey (2013), ao revisitar Marx com o olhar atento de quem observa o capitalismo contemporâneo, reforça que o capital não é uma coisa estática, mas uma relação social em movimento permanente. O capital circula, se valoriza, migra de setor em setor, de território em território, buscando sempre as condições mais favoráveis para sua acumulação.

Essa dinâmica pressupõe, como condição de existência, a manutenção da contradição com o trabalho. Não é possível que o capital se reproduza sem a exploração contínua da força de trabalho o que significa que a tensão entre esses dois polos não pode ser eliminada dentro dos marcos do capitalismo, apenas administrada, deslocada ou temporariamente atenuada.

Ricardo Antunes (2009) contribui de maneira decisiva para essa análise ao mostrar que, no capitalismo contemporâneo, a inserção do trabalho ao capital adquiriu dimensões inéditas. A reestruturação produtiva das últimas décadas, marcada pela hegemonia do toyotismo, pela proliferação da terceirização e pela flexibilização generalizada dos

contratos, não eliminou a contradição originária, mas a recriou sob novas formas. O trabalhador na atualidade, cada vez mais fragmentado, precarizado e individualizado, enfrenta a exploração sem os instrumentos coletivos que as gerações anteriores forjaram ao longo de décadas de organização sindical. A contradição permanece; o que muda é o terreno em que ela se manifesta e os mecanismos pelos quais é ocultada.

1.4 Trabalho, alienação e formação social

A compreensão do trabalho no interior da formação social capitalista exige deslocar o olhar da sua dimensão universal para suas determinações históricas concretas. Mais do que uma atividade humana em abstrato, o trabalho, sob o capitalismo, assume uma forma social específica: transforma-se em mercadoria e passa a ser mediado pelo salário, pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho.

Essa configuração histórica redefine não apenas as relações econômicas, mas também as formas de sociabilidade, as expectativas de vida e os processos educativos.

Nesse movimento, o homem não apenas cria objetos; ele cria a si mesmo, desenvolve habilidades, a linguagem e a cultura. É, portanto, o motor primário da formação social.

Contudo, dentro da lógica do modo de produção capitalista, essa relação sofre uma inversão. A alienação manifesta-se no momento em que o trabalho deixa de ser uma atividade de autorrealização para se tornar um meio de subsistência.

Em *O Capital*, Marx (2013), desenvolve a noção de alienação como expressão da ruptura entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo produtivo, entre o trabalhador e sua própria essência genérica e entre os próprios trabalhadores.

A alienação, portanto, não é apenas um estado subjetivo, mas uma condição objetiva da organização social. Além disso, Marx (2004), aponta que as relações de exploração produzem alienação. O trabalhador se vê separado do produto de seu trabalho, do processo produtivo, de sua própria essência enquanto ser criador e dos outros trabalhadores. A alienação não é apenas uma experiência subjetiva, mas uma consequência objetiva das relações sociais mediadas pelo capital, que subordinam o trabalho vivo à lógica da acumulação. Na formação social capitalista, o trabalho deixa de ser meio de realização humana e converte-se em meio de sobrevivência, marcado pela exploração e pela produção da mais-valia.

Ao relacionar essa categoria ao tema da pesquisa “A inserção do jovem no mundo do trabalho em uma perspectiva emancipatória”, evidencia-se que o ingresso de jovens no mundo do trabalho ocorre, em grande medida, sob condições já determinadas pela alienação estrutural.

As entrevistas realizadas indicam que muitos jovens associam o trabalho exclusivamente à necessidade econômica, à contribuição para o sustento familiar ou ao desejo de consumo.

Raramente aparece a dimensão formativa, crítica ou emancipadora do trabalho. Tal compreensão revela como a formação social vigente naturaliza o trabalho precarizado como destino inevitável das classes trabalhadoras.

Nesse sentido, a formação social brasileira, marcada por desigualdades históricas, precarização e informalidade, condiciona a maneira como o jovem se percebe no mundo do trabalho.

A alienação manifesta-se não apenas nas condições objetivas (baixa remuneração, jornadas extensas, informalidade), mas também na internalização de discursos meritocráticos que responsabilizam individualmente o jovem por seu sucesso ou fracasso.

Essa ideologia, analisada criticamente por autores como David Harvey e Ricardo Antunes, reforça a fragmentação da consciência de classe e dificulta a construção de uma perspectiva coletiva e emancipatória.

A escola, nesse contexto, ocupa posição contraditória. De um lado, pode promover a lógica da formação para o mercado, reduzindo o conhecimento à preparação para a empregabilidade. De outro, pode constituir-se como espaço de mediação crítica, capaz de problematizar as condições estruturais da exploração e da alienação.

Assim compreende-se a educação como um poderoso instrumento de transformação social e na preparação desse jovem trabalhador. Ao conciliar trabalho e estudo, esses jovens podem desenvolver habilidades essenciais para o mundo do trabalho, além de fortalecer sua emancipação e autonomia capaz de compreender seus direitos e deveres na sociedade. A educação é um direito fundamental de todo os jovens, que possibilita abrir caminhos para um futuro de oportunidades.

Através da cultura escolar, que engloba valores, normas e práticas, desempenha um papel fundamental na preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Valorizando o desenvolvimento de habilidades como comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico contribuindo para formação de futuros trabalhadores qualificados, mas acima de tudo emancipados, críticos e conscientes.

A alienação também aparece na forma como os jovens compreendem suas escolhas profissionais. Muitas vezes, elas são orientadas por expectativas de rápida inserção no mercado, independentemente da identificação pessoal ou da reflexão crítica sobre as condições de trabalho. Essa dinâmica expressa a força da formação social capitalista, que molda subjetividades ajustadas à lógica da produtividade e da competitividade. A interiorização dessa lógica limita o horizonte de possibilidades e reduz o trabalho à dimensão instrumental.

Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, compreender trabalho e alienação, implica reconhecer que tais categorias são históricas e, portanto, passíveis de transformação. A formação social não é estática; ela resulta da luta de classes e das disputas por hegemonia.

Assim, ao articular trabalho, alienação e formação social com os dados empíricos das entrevistas, evidencia-se que a inserção juvenil no trabalho não pode ser analisada apenas como trajetória individual, mas como expressão concreta das contradições do capitalismo na atualidade.

A tarefa da escola, alinhada a uma perspectiva emancipatória, consiste em tensionar essas contradições, possibilitando que o jovem compreenda o trabalho não apenas como necessidade econômica, mas como dimensão histórica, social e política da existência humana, como campo de transformação coletiva.

Portanto, a formação social é a cristalização histórica dessas relações. Se o trabalho é alienado, a sociedade resultante é marcada pela fragmentação e pela coisificação. As instituições, as leis e a educação passam a servir à replicação desse sistema, moldando sujeitos que aceitam a exploração como uma condição natural e inevitável.

Nesse contexto, a formação social não é um dado estático, mas um campo de tensões onde a consciência da alienação pode gerar movimentos de resistência.

Ao refletir sobre as categorias em análise, nos permite compreender que a estrutura de uma sociedade é diretamente proporcional à forma como ela organiza o trabalho e à profundidade do estranhamento que impõe aos seus membros.

Quando se reflete sobre trabalho, alienação e formação social à luz do Materialismo Histórico-Dialético, evidencia-se que a inserção do jovem no mundo do trabalho não pode ser compreendida como simples etapa de amadurecimento individual ou escolha meritocrática, mas como expressão concreta das determinações estruturais que organizam a sociedade capitalista.

1.5 Relações de Classe e Exploração

Dando sequência ao pensamento de Karl Marx (2013), a compreensão das relações de classe constitui elemento central para a análise da sociedade capitalista. Para o autor, a organização social estrutura-se a partir do modo como os seres humanos produzem sua existência material. É nesse processo que emergem classes sociais, definidas não por critérios morais ou culturais, mas pela posição que ocupam no sistema de produção. No capitalismo, essa divisão se expressa fundamentalmente entre burguesia e proletariado.

A divisão da sociedade em classes não é uma fatalidade natural nem uma consequência inevitável de diferenças individuais de talento ou esforço. É, antes de tudo, uma produção histórica e social, resultado de relações de poder que se consolidaram ao longo do desenvolvimento das forças produtivas e que se reproduzem cotidianamente nas práticas concretas da vida econômica, política e cultural.

Marx (2008) foi preciso ao mostrar que as classes sociais se definem fundamentalmente pela posição que os indivíduos ocupam no processo de produção: de um lado, aqueles que detêm os meios de produção e, por isso, podem comandar o trabalho alheio; de outro, aqueles que, despojados desses meios, só podem viver vendendo sua força de trabalho. Essa divisão é a base sobre a qual se ergue toda a estrutura da sociedade capitalista.

Marx (2013), foi além: elevou essa tensão ao estatuto de contradição estrutural irreduzível, mostrando que não se trata de um problema de distribuição a ser resolvido pela boa vontade dos agentes econômicos, mas de uma oposição de interesses enraizada na própria organização da produção. A taxa de mais-valia, expressão quantitativa do grau de exploração, sintetiza essa contradição: quanto mais longa a jornada, quanto mais intenso o ritmo de trabalho e quanto menor o salário, maior a parcela de valor que o capitalista extrai sem nenhuma contrapartida ao trabalhador.

A luta de classes emerge, portanto, como expressão histórica dessas contradições. À medida que o proletariado toma consciência de sua condição comum de exploração, abre-se a possibilidade de organização coletiva e enfrentamento das estruturas que sustentam a dominação. A história das sociedades, segundo Marx (2013), é marcada por esses conflitos, que impulsionam transformações estruturais nos modos de produção.

Dessa forma, ao refletir sobre as relações de classe e a exploração, Marx (2013), oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender as desigualdades contemporâneas. A exploração não é um desvio do sistema, mas sua condição de funcionamento. Assim, pensar a emancipação humana implica questionar radicalmente as bases materiais que sustentam a divisão de classes e a apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Dando continuidade à lógica da centralidade do trabalho, entramos agora no terreno onde essa atividade deixa de ser uma realização individual para se tornar uma engrenagem de poder.

Para Marx (2013), a sociedade não é um amontoado de indivíduos isolados, mas um conjunto de relações de produção. No capitalismo, essas relações são marcadas por uma divisão profunda e desigual: de um lado, aqueles que possuem os meios de trabalho (fábricas, terras, máquinas); do outro, aqueles que possuem apenas a sua própria capacidade de trabalhar. Essa divisão é o que dá origem às classes sociais fundamentais: a burguesia e o proletariado.

A exploração, nesse contexto, não deve ser entendida apenas como um detentor dos meios de produção com interesses econômicos, mas como uma lógica estrutural do sistema. O autor compreende, que a exploração é precisamente essa apropriação de tempo e de serviço e de vida que é transformado em acúmulo de capital nas mãos de poucos. Essa relação cria um conflito de interesses que é impossível de conciliar. Enquanto o capitalista precisa aumentar a exploração para sobreviver à concorrência e lucrar mais seja aumentando a jornada de trabalho ou intensificando o ritmo das máquinas, o trabalhador precisa lutar para reduzir esse desgaste e garantir sua dignidade.

Esse choque constante é o que Marx (2013), chama de luta de classes, que não acontece apenas em greves ou revoluções, mas no dia a dia de cada fábrica, escritório ou plataforma digital.

As relações de classe também moldam a forma como enxergamos o mundo. Marx (2013), argumenta que a classe que detém o poder econômico também detém o poder de ditar as ideias dominantes da sociedade. Através das leis, da educação e da cultura, a exploração é muitas vezes naturalizada, fazendo parecer que a desigualdade é algo comum ou que o sucesso depende apenas do esforço individual, escondendo o fato de que a riqueza de uns é construída sobre o desgaste físico e mental de outros.

Outro ponto crucial é que a exploração desumaniza. O trabalhador é reduzido a um custo de produção, uma variável em uma planilha de gastos. Ele perde a soberania

sobre sua própria vida, já que seu tempo pertence a outrem. O sistema, portanto, transforma relações entre pessoas em relações de puro interesse monetário.

O autor também destaca que a exploração se torna mais sofisticada com o avanço da tecnologia. A introdução de máquinas, que deveria facilitar a vida humana, acaba sendo usada para aumentar o controle sobre o trabalhador e diminuir o valor do seu trabalho. O ser humano passa a servir à máquina, e não o contrário. A tecnologia sob o capital não busca o tempo livre para todos, mas a extração máxima de valor no menor tempo possível, criando o que Marx chama de exército industrial de reserva (o desemprego), que serve para manter os salários baixos.

Por fim, entender as relações de classe e a exploração é perceber que o capitalismo não é um sistema de trocas justas entre iguais. É um sistema onde a riqueza é socialmente produzida por muitos, mas privadamente apropriada por poucos. Para Marx (2010), a verdadeira liberdade só seria possível quando essa exploração fosse superada, permitindo que a produção fosse organizada de forma coletiva e consciente, voltada para as necessidades reais das pessoas e não para a multiplicação infinita do capital.

Assim, compreender as relações de classe e a exploração como fundamentos estruturantes da sociabilidade capitalista permite interpretar as falas dos estudantes para além do plano individual, evidenciando que suas trajetórias e expectativas estão historicamente determinadas pelas condições materiais de existência. Ao trazer essa discussão para o centro desse estudo, torna-se possível articular estrutura e experiência, revelando que a inserção juvenil no mundo do trabalho não é um fenômeno isolado, mas expressão concreta das contradições do capitalismo nos dias atuais, contradições que a escola pode tanto reproduzir quanto tensionar em direção a uma perspectiva emancipatória.

Harvey (2011) amplia consideravelmente o horizonte dessa análise ao introduzir o conceito de acumulação por espoliação, que desloca o foco da exploração para além dos muros da fábrica, a acumulação por espoliação refere-se a práticas contemporâneas do capitalismo que, para além da exploração direta do trabalho, envolvem a expropriação de bens públicos, a privatização de recursos e a mercantilização de direitos sociais como formas de ampliar a acumulação de capital (Harvey, 2004). Privatizações de serviços e bens comuns, financeirização da vida cotidiana, mercantilização da natureza, patentes sobre conhecimentos tradicionais, todos esses processos são mecanismos pelos quais o capital extrai riqueza sem necessariamente passar pelo processo produtivo formal.

Isso significa que a exploração de classe opera em múltiplos registros simultaneamente, atingindo não apenas o trabalhador assalariado clássico, mas populações inteiras que têm suas condições de reprodução social subordinadas à lógica da acumulação. A espoliação, nesse sentido, é tanto uma herança do período colonial quanto uma característica estrutural do capitalismo contemporâneo.

Lukács (2013) aprofunda essa compreensão ao analisar o fenômeno da reificação, processo pelo qual as relações entre pessoas assumem a aparência de relações entre coisas. No capitalismo, as relações sociais de produção são ocultadas pela forma-mercadoria: o que é resultado de trabalho humano aparece como propriedade natural dos objetos, e as determinações históricas da exploração parecem leis eternas e imutáveis. Romper com essa ilusão é condição necessária para que a classe trabalhadora possa reconhecer sua situação objetiva e agir coletivamente sobre ela. A consciência de classe, para Lukács (2018), não é dada automaticamente pela posição estrutural: ela precisa ser construída num processo de luta e de elaboração teórica.

Antunes (2018), por sua vez, chama a atenção para as novas formas que a exploração assume no contexto do capitalismo de plataforma. O trabalhador de aplicativo, apresentado como empreendedor autônomo e senhor de seu próprio tempo, é na prática um trabalhador superexplorado que arca com todos os custos da atividade sem acesso a qualquer direito trabalhista básico. A ideologia do empreendedorismo individual cumpre, nesse contexto, uma função precisamente ideológica: naturaliza a exploração, dissolve a identidade de classe e responsabiliza o indivíduo pelos resultados de um sistema que o precede e o determina.

1.6 O Exército Industrial de Reserva

Um dos elementos mais reveladores da lógica do capitalismo é sua capacidade de produzir, de forma sistemática e necessária, uma massa de trabalhadores excedentes em relação às necessidades imediatas do capital. Marx (2013) chamou esse contingente de exército industrial de reserva, e demonstrou que ele não é um resíduo indesejado do sistema, nem uma falha a ser corrigida: é um produto direto da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, uma de suas alavancas mais poderosas.

A existência de trabalhadores desempregados ou subempregados pressiona constantemente os salários para baixo, disciplina os trabalhadores empregados, que

sabem que podem ser substituídos e garante ao capital a flexibilidade necessária para se expandir ou contrair conforme as oscilações do ciclo econômico.

Marx (2013), identificou diferentes camadas nessa superpopulação. Há a forma flutuante, composta por trabalhadores que alternam emprego e desemprego conforme os ciclos de expansão e retração da produção. Há a forma latente, formada por trabalhadores rurais em vias de proletarização, empurrados para as cidades pelo desenvolvimento das forças produtivas no campo. E há a forma estagnada, que constitui o segmento mais degradado da força de trabalho — trabalhadores submetidos a condições irregulares, miseráveis e sem perspectiva de melhora. No fundo de tudo isso está o pauperismo absoluto, expressão mais aguda da contradição entre a riqueza produzida coletivamente e a miséria distribuída estruturalmente (Marx, 2013).

Harvey (2013) retoma e atualiza esse conceito com precisão cirúrgica ao mostrar que, no capitalismo contemporâneo, a produção de excedentes populacionais opera em escala global e adquire uma dimensão geográfica e racial que Marx não pôde antecipar em sua totalidade. As grandes migrações forçadas pelo empobrecimento do campo e pela destruição de economias locais, o trabalho infantil e semiescravo nas periferias do sistema-mundo, a informalidade estrutural nos centros urbanos do Sul Global, todos esses fenômenos são expressões contemporâneas do exército industrial de reserva, agora internacionalizado, racialmente constituído e geograficamente disperso. O capital utiliza essas diferenças para fragmentar a classe trabalhadora e potencializar sua capacidade de extração de mais-valia.

No Brasil, essa dinâmica assume contornos historicamente específicos que não podem ser ignorados. Antunes (2018) articula a análise do exército de reserva com a teoria marxista da dependência. Nas economias periféricas, a superexploração que implica a remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor, mediante prolongamento da jornada, intensificação do ritmo e rebaixamento do salário é o mecanismo estrutural que permite às burguesias locais compensar a transferência de valor para o centro do sistema capitalista.

A reforma trabalhista de 2017 e a expansão do trabalho intermitente no Brasil são, nesse quadro, não uma anomalia, mas a institucionalização e aprofundamento de tendências estruturais que configuram historicamente a inserção do país na divisão internacional do trabalho.

Lukács (2013) oferece uma perspectiva complementar ao mostrar que a existência do exército de reserva não afeta apenas as condições materiais da classe trabalhadora,

mas também sua constituição subjetiva. A precariedade permanente, a competição entre os próprios trabalhadores pelo acesso ao emprego e a fragmentação das identidades coletivas produzem formas de consciência que dificultam o reconhecimento da comunidade de interesses entre empregados e desempregados.

A divisão entre trabalhadores ativos e reserva é, portanto, também uma divisão que o capital utiliza ideologicamente para enfraquecer a capacidade de organização da classe trabalhadora, ao instaurar uma concorrência permanente entre aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho e aqueles que foram excluídos ou marginalizados.

Essa dinâmica contribui para a fragmentação da consciência de classe, dificultando a construção de uma identidade coletiva e de ações políticas unificadas. Ao naturalizar o desemprego e a precarização como fenômenos individuais, e não como expressões estruturais do modo capitalista, o capital de dominação reforça mecanismos de dominação que mantêm os trabalhadores em posição de subordinação, limitando suas possibilidades de resistência e transformação social.

1.7 Juventude: fundamentos conceituais

A compreensão da juventude no campo das ciências sociais exige ultrapassar definições estritamente biológicas ou etárias, reconhecendo-a como uma categoria social construída historicamente. Nesse sentido, a juventude deve ser analisada considerando os contextos sociais, econômicos e culturais que moldam as experiências dos sujeitos. As diferentes formas de viver essa etapa da vida evidenciam que a juventude não pode ser compreendida de maneira homogênea, uma vez que as trajetórias juvenis são atravessadas por desigualdades estruturais, especialmente aquelas relacionadas à classe social, à escolarização e às condições de inserção no mundo do trabalho.

Grosso (2000) já assinalava que a juventude é, antes de tudo, uma construção social da modernidade, cujo significado varia conforme o contexto histórico e as condições de classe dos sujeitos. Para o autor, a categoria juventude não se define apenas por critérios biológicos ou etários, mas por um conjunto de práticas sociais, representações e símbolos que organizam a experiência dos jovens em determinado contexto. Essa perspectiva reafirma que compreender a juventude implica situá-la nas relações de produção e reprodução social que caracterizam cada período histórico.

De acordo com Dayrell (2003, p. 41), a juventude deve ser compreendida como uma condição social, historicamente construída, que assume diferentes significados de

acordo com o contexto social e cultural em que se insere. Essa formulação é central para se superar uma visão naturalizada e homogênea da juventude, frequentemente presente no senso comum e em políticas públicas que tratam os jovens como um grupo uniforme. Ao contrário, a abordagem sociológica proposta por Dayrell destaca que as trajetórias juvenis são profundamente diferenciadas pelas posições de classe, pelo acesso à escolarização e pelas condições materiais de existência.

Nessa perspectiva, a juventude não se resume a uma etapa transitória entre a infância e a vida adulta, mas corresponde a um período marcado por processos de construção de identidades, sociabilidades e projetos de vida. Segundo Dayrell (2007), os jovens devem ser compreendidos como sujeitos sociais ativos, que produzem sentidos sobre suas experiências e participam da construção da realidade social. Assim, a juventude passa a ser entendida não apenas como fase da vida, mas como uma condição social que envolve práticas culturais, formas de participação social e experiências específicas.

As reflexões desenvolvidas por Abramo (1997; 2005) também contribuem significativamente para a compreensão sociológica da juventude. A autora destaca que a juventude deve ser analisada como uma condição social específica, marcada por expectativas sociais e por processos de transição que não ocorrem de forma linear. Em suas pesquisas, Abramo evidencia que a experiência juvenil é atravessada por tensões entre as expectativas que a sociedade projeta sobre os jovens e as condições concretas que lhes são oferecidas.

Conforme afirma Abramo (2005, p. 40), a juventude pode ser compreendida como um momento do ciclo de vida em que se intensificam processos de socialização e definição de trajetórias futuras. Dessa forma, a experiência juvenil envolve não apenas aspectos individuais, mas também expectativas sociais e institucionais que orientam as trajetórias dos jovens, ao mesmo tempo em que essas expectativas se chocam, muitas vezes, com as possibilidades objetivas oferecidas pela estrutura social.

Outro aspecto importante destacado por Abramo (1997) refere-se às transformações contemporâneas que impactam as trajetórias juvenis. As mudanças nas relações de trabalho, na organização familiar e nas instituições sociais têm provocado alterações significativas nas formas de viver a juventude. Nesse contexto, as transições entre escola, trabalho e vida adulta tornam-se mais complexas e heterogêneas, evidenciando que as experiências juvenis são fortemente influenciadas pelas condições sociais e econômicas dos sujeitos (Abramo, 1997).

Nesse debate, Groppo (2017, p. 23) contribui ao afirmar que a juventude não é apenas um dado biológico ou demográfico, mas uma construção social que assume significados distintos conforme o contexto histórico e cultural. Dessa maneira, as experiências juvenis variam de acordo com fatores como classe social, acesso à educação, inserção no trabalho e pertencimento territorial. O autor também sublinha que as transformações históricas do capitalismo reconfiguram continuamente os sentidos atribuídos à juventude, à escola e ao trabalho, o que torna indispensável a análise dessas categorias a partir de uma perspectiva histórico-dialética.

A partir dessas perspectivas, diversos estudos passaram a utilizar o termo 'juventudes', no plural, como forma de evidenciar a diversidade das experiências vividas pelos jovens. Essa abordagem busca destacar que não existe uma juventude universal, mas diferentes juventudes marcadas por desigualdades sociais e por distintas condições de vida. Conforme destaca Dayrell (2003), os jovens das classes populares frequentemente vivenciam trajetórias marcadas pela necessidade de conciliar estudo e trabalho, o que influencia diretamente seus percursos educacionais e suas possibilidades de inserção social.

Desse modo, compreender a juventude como categoria social implica reconhecer que suas experiências são atravessadas por múltiplas determinações históricas e sociais. Ao considerar as contribuições de Dayrell (2003; 2007), Abramo (1997; 2005) e Groppo (2000; 2016), torna-se possível compreender que a juventude constitui um fenômeno social complexo, marcado por processos de formação, socialização e inserção na vida social, os quais não podem ser analisados de forma desvinculada das contradições estruturais da sociedade capitalista. Essa compreensão torna-se fundamental para analisar, em seguida, as especificidades da 'juventude trabalhadora', especialmente no que se refere às relações entre educação, trabalho e desigualdades sociais.

Embora as contribuições de Dayrell, Abramo e Groppo sejam reconhecidas e incorporadas nesta dissertação especialmente para compreender a dimensão subjetiva, identitária e cultural da experiência juvenil, importa explicitar por que o Materialismo Histórico-Dialético se constitui, nesta investigação, não apenas como referencial teórico, mas como método. Quando o objeto central é a inserção de jovens no mundo do trabalho sob condições estruturalmente determinadas pelo capitalismo contemporâneo, marcadas pela precarização, pela informalidade e pela subordinação de classe, uma abordagem que articule trabalho, contradição, totalidade e mediação revela maior potência explicativa do que perspectivas centradas na agência individual ou na dimensão geracional isolada. É

essa articulação que o Materialismo Histórico-Dialético oferece, constituindo-se como modo de apreensão da realidade em seu movimento, em suas contradições e em sua historicidade (Marx, 2013; Lukács, 2018; Frigotto, 2010).

1.8 Juventude no Brasil e desigualdades sociais

A análise da juventude no Brasil exige considerar as profundas desigualdades sociais que marcam a formação histórica da sociedade brasileira. As experiências juvenis não ocorrem em condições homogêneas, sendo fortemente condicionadas por fatores como classe social, acesso à educação, inserção no mundo do trabalho e condições territoriais. Nesse sentido, compreender a juventude no contexto brasileiro implica reconhecer que as trajetórias dos jovens são atravessadas por processos estruturais de desigualdade que influenciam suas oportunidades e perspectivas de futuro.

Conforme destaca Sposito (2005), as experiências juvenis são profundamente diferenciadas segundo as posições sociais ocupadas pelos jovens e pelas condições concretas de suas famílias. Para a autora, a juventude deve ser compreendida a partir de suas múltiplas inserções sociais, uma vez que os jovens pertencentes às classes populares enfrentam desafios distintos daqueles vivenciados por jovens oriundos de grupos socialmente privilegiados. Sposito também evidencia que as políticas públicas voltadas à juventude frequentemente desconsideram essa heterogeneidade, produzindo intervenções que não respondem adequadamente à diversidade de condições sociais dos jovens brasileiros.

Nesse contexto, as desigualdades sociais no Brasil se expressam de maneira significativa nas trajetórias escolares da juventude. De acordo com Dayrell (2007), as trajetórias juvenis nas camadas populares são frequentemente atravessadas pela necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho, o que impacta diretamente as possibilidades de permanência na escola. Essa constatação revela uma das principais contradições vivenciadas pelos jovens brasileiros das classes trabalhadoras: a escola, que deveria ser espaço de formação e de ampliação de oportunidades, torna-se, muitas vezes, secundária diante das necessidades materiais imediatas.

As transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho também contribuíram para intensificar as desigualdades vivenciadas pelos jovens. A reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho e o crescimento do emprego precário têm afetado de maneira particular a juventude, que frequentemente

encontra maiores dificuldades para acessar empregos estáveis e condições dignas de trabalho. Ricardo Antunes (2009) demonstra que o capitalismo contemporâneo, ao reorganizar o processo produtivo com base na lógica da acumulação flexível, produz novas formas de precarização do trabalho que incidem de forma especialmente intensa sobre os jovens das classes populares.

Nesse debate, as contribuições de Frigotto (2004a; 2010a) ajudam a compreender como as desigualdades sociais se reproduzem por meio das relações entre educação e trabalho. Para o autor, o sistema educacional nas sociedades capitalistas tende a reproduzir as desigualdades existentes, uma vez que diferentes grupos sociais têm acesso a condições distintas de formação.

Conforme afirma Frigotto (2010a), a educação, no interior das sociedades capitalistas, encontra-se atravessada pelas contradições da própria estrutura social, contribuindo muitas vezes para a reprodução das desigualdades, ao mesmo tempo em que contém potencial emancipatório que precisa ser disputado politicamente.

Nesse sentido, a juventude das classes trabalhadoras vivencia de maneira mais intensa as contradições entre formação escolar e inserção no mundo do trabalho. Muitos jovens são levados a ingressar precocemente em atividades laborais como estratégia de sobrevivência familiar, o que limita suas possibilidades de continuidade nos estudos. Tal realidade evidencia que as desigualdades sociais influenciam diretamente as trajetórias juvenis, condicionando as oportunidades de formação e mobilidade social.

Além disso, a desigualdade social no Brasil também se manifesta nas diferentes condições de acesso a políticas públicas voltadas à juventude. Abramo (2005) observa que, embora nas últimas décadas tenham sido implementadas políticas voltadas à ampliação do acesso à educação e à proteção social dos jovens, persistem desafios significativos relacionados à permanência escolar, à qualidade da educação e às condições de inserção no mercado de trabalho. Essas questões evidenciam a necessidade de compreender a juventude dentro de uma perspectiva mais ampla, que considere as determinações estruturais da sociedade brasileira.

Desse modo, analisar a juventude no Brasil implica reconhecer que suas experiências são profundamente marcadas por desigualdades sociais historicamente construídas. As contribuições de Sposito (2005), Dayrell (2007), Frigotto (2004a; 2010a) e Antunes (2009) permitem compreender que as trajetórias juvenis são condicionadas por fatores estruturais que influenciam o acesso à educação, ao trabalho e às oportunidades de participação social. Nesse contexto, torna-se fundamental aprofundar a análise sobre

os jovens pertencentes às classes trabalhadoras, cujas experiências revelam de forma mais evidente as contradições entre educação, trabalho e desigualdade social.

1.9 Juventude trabalhadora

A análise da juventude trabalhadora exige compreender a relação entre juventude, educação e trabalho no interior das contradições que caracterizam a sociedade capitalista. Nesse sentido, a inserção dos jovens no mundo do trabalho não pode ser analisada apenas como uma escolha individual ou como um processo natural de transição para a vida adulta, mas deve ser compreendida como resultado de condições sociais e econômicas concretas. As trajetórias dos jovens das classes trabalhadoras são fortemente influenciadas pelas desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira, especialmente no que se refere ao acesso à educação e às oportunidades de trabalho.

Nesse contexto, as reflexões de Groppo (2000; 2017) contribuem para compreender a juventude como uma categoria social marcada por diferentes formas de inserção na sociedade. Enquanto para as classes dominantes a juventude é um tempo de moratória e preparação intelectual, para os filhos da classe trabalhadora, a entrada no mundo do trabalho é precoce e muitas vezes compulsória. Para o autor, a juventude constitui uma categoria social historicamente construída, cuja experiência varia de acordo com as condições sociais e econômicas dos sujeitos Groppo (2017). Dessa forma, a experiência juvenil não pode ser compreendida de forma homogênea, uma vez que jovens pertencentes a diferentes classes sociais vivenciam trajetórias distintas no processo de formação e inserção no mundo do trabalho.

No caso dos jovens das classes trabalhadoras, a inserção precoce no trabalho frequentemente se apresenta como uma necessidade vinculada às condições materiais de sobrevivência familiar. Conforme destaca Dayrell (2007), muitos jovens brasileiros precisam conciliar estudo e trabalho desde cedo, o que impacta diretamente suas trajetórias escolares e suas possibilidades de continuidade nos estudos. Nesse sentido, as experiências juvenis são profundamente condicionadas pelas desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira.

As contribuições de Frigotto (2006; 2010) permitem aprofundar essa análise ao evidenciar as contradições presentes na relação entre educação e trabalho nas sociedades capitalistas. Segundo o autor, a educação frequentemente é apresentada como meio de

ascensão social, porém, na prática, tende a reproduzir as desigualdades estruturais da sociedade.

O capitalismo busca transformar a educação em um apêndice do mercado, focando em uma formação instrumental que ignora a formação humana integral, visando apenas a produção de mão de obra barata e dócil para atender às demandas do sistema produtivo Frigotto (2006).

A relação entre educação e trabalho, no interior da sociedade capitalista, é marcada por profundas contradições, pois a escola tanto pode contribuir para a formação humana quanto para a reprodução das desigualdades sociais Frigotto (2010).

Nesse cenário, a juventude trabalhadora vivencia de forma intensa as tensões entre formação escolar e inserção no mercado de trabalho. Frigotto (2012) alerta para o fenômeno da 'exclusão includente', onde o jovem é incluído no mercado de trabalho, mas em condições tão precárias e instáveis que sua cidadania permanece negada. Ao discutir esse fenômeno, o autor afirma:

O que temos é uma juventude que trabalha para sobreviver, em empregos desprovidos de sentido e de direitos, onde a educação escolar aparece como um luxo distante ou uma obrigação burocrática sem relação com a prática social (Frigotto, 2012, p. 89).

A análise da juventude trabalhadora também pode ser aprofundada a partir das reflexões de Ricardo Antunes (2009), que destaca as transformações recentes no mundo do trabalho. Segundo o autor, as mudanças provocadas pela reestruturação produtiva e pela flexibilização das relações trabalhistas têm ampliado a precarização do trabalho, afetando de maneira significativa os jovens. O capitalismo contemporâneo tem produzido novas formas de exploração da força de trabalho, caracterizadas pela instabilidade, pela informalidade e pela fragilidade dos vínculos laborais (Antunes, 2009).

Além disso, Groppo (2006), destaca que a condição juvenil é atravessada por uma 'crise de expectativas': os processos de transição para a vida adulta tornaram-se mais longos, incertos e reversíveis, o que gera um sentimento de eterna precariedade e ansiedade na juventude periférica. O jovem trabalhador investe na escolarização esperando mobilidade social, mas encontra um mercado saturado e que exige competências muitas vezes inacessíveis.

Nesse contexto, os jovens das classes trabalhadoras tornam-se particularmente vulneráveis às formas precárias de inserção no trabalho. Muitas vezes, sua entrada no mercado ocorre por meio de ocupações informais, temporárias ou de baixa qualificação,

o que limita suas possibilidades de mobilidade social. Essa realidade evidencia as contradições do sistema capitalista, no qual o trabalho, ao mesmo tempo em que constitui condição fundamental para a produção da vida social, também se apresenta como espaço de exploração da força de trabalho.

A partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, torna-se possível compreender que a juventude trabalhadora se constitui no interior dessas contradições sociais. O trabalho, enquanto categoria central na organização da sociedade, desempenha papel fundamental na formação social dos sujeitos. Nesse sentido, a experiência dos jovens trabalhadores revela não apenas os limites impostos pelas desigualdades sociais, mas também as possibilidades de construção de processos formativos e emancipatórios.

Desse modo, compreender a juventude trabalhadora implica reconhecer que suas trajetórias são atravessadas por múltiplas determinações sociais, especialmente aquelas relacionadas à classe social, à educação e às condições de inserção no mundo do trabalho. Ao articular as contribuições de Groppo (2000; 2006; 2017), Dayrell (2007), Frigotto (2006; 2010b; 2012) e Antunes (2009), torna-se possível compreender que a juventude trabalhadora expressa de forma concreta as contradições entre formação, trabalho e desigualdade social. Essa compreensão é fundamental para analisar os processos de inserção dos jovens no mundo do trabalho e para refletir sobre o papel da escola na mediação dessas trajetórias, especialmente quando se busca uma perspectiva formativa orientada para a emancipação social.

1.10 Juventude, escola e inserção no mundo do trabalho

A relação entre juventude, escola e inserção no mundo do trabalho constitui um tema central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o brasileiro. Para muitos jovens, sobretudo aqueles pertencentes às classes trabalhadoras, a escola representa um espaço fundamental de formação, mas também se configura como um local de tensões e contradições, na medida em que suas trajetórias educacionais são frequentemente atravessadas pela necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho. Dessa forma, compreender a relação entre juventude e trabalho implica analisar o papel da escola como espaço de mediação entre formação humana, qualificação profissional e inserção social.

Nesse debate, as contribuições de Freire (1996) são fundamentais para compreender a educação como prática social voltada à formação crítica dos sujeitos. Para

o autor, a educação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas precisa contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de intervenção na realidade social. Conforme afirma Freire (1996, p. 47), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Nesse sentido, a escola pode desempenhar um papel significativo na formação dos jovens, contribuindo para que compreendam criticamente sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

No contexto da juventude trabalhadora, a escola assume uma função ainda mais complexa, pois precisa lidar com as demandas formativas de jovens que frequentemente enfrentam dificuldades para conciliar estudo e trabalho. As reflexões de Frigotto (2004; 2010b) ajudam a compreender essas contradições, especialmente no que se refere à relação entre educação e trabalho no capitalismo.

Para o autor, a escola muitas vezes se encontra tensionada entre a formação integral dos sujeitos e as demandas do mercado de trabalho, o que pode resultar em processos educacionais voltados prioritariamente à formação de mão de obra. Nesse sentido, a disputa é entre a formação para o mercado e a formação para a vida e para a transformação social (Frigotto, 2006).

A formação omnilateral contrapõe-se radicalmente à lógica unidimensional da educação capitalista, que reduz o processo formativo à preparação para o mercado e à produção de um "cidadão produtivo". Para Frigotto (2009), a educação politécnica e o trabalho como princípio educativo, tal como formulados por Marx e Engels, vinculam-se não a métodos pedagógicos isolados, mas à concepção de que os processos educativos devem desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano — científica, técnica, cultural, estética, política e afetiva —, numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas e comprometida com a práxis revolucionária de superação da sociedade de classes.

Segundo Frigotto (2004), nas sociedades capitalistas periféricas, como a brasileira, a educação tende a refletir as desigualdades estruturais da sociedade. Nesse contexto, muitos jovens das classes populares vivenciam processos de escolarização marcados por precariedades e por trajetórias escolares interrompidas ou fragmentadas. A necessidade de inserção precoce no trabalho acaba limitando as possibilidades de continuidade nos estudos, evidenciando as contradições existentes entre formação escolar e sobrevivência material.

As contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) também são importantes para compreender a relação entre educação e trabalho na formação dos jovens. A autora

destaca que a educação deve ser pensada a partir da perspectiva da formação humana integral, considerando o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumenta que o trabalho não deve ser compreendido apenas como atividade econômica, mas como dimensão fundamental da formação social dos sujeitos, capaz de articular ciência, cultura e técnica em uma perspectiva unitária de formação.

A partir dessa perspectiva, a escola pode desempenhar um papel significativo na mediação entre juventude e mundo do trabalho, contribuindo para que os jovens desenvolvam uma compreensão crítica das relações sociais que estruturam a sociedade.

Ao reconhecer o trabalho como dimensão constitutiva da vida social, torna-se possível promover processos educativos que superem a visão restrita da formação voltada apenas para o mercado, favorecendo uma formação orientada para a emancipação humana. Essa perspectiva dialoga diretamente com a categoria da emancipação presente no materialismo histórico-dialético, segundo a qual a educação pode ser espaço de construção de sujeitos críticos e conscientes de sua condição histórica.

Entretanto, essa mediação não ocorre de forma automática ou neutra. A escola também está inserida nas contradições da sociedade capitalista, o que significa que seus processos educativos podem tanto reproduzir quanto questionar as desigualdades sociais existentes. Nesse sentido, Dayrell (2007) ressalta que a escola muitas vezes não reconhece os jovens como sujeitos sociais com experiências, saberes e práticas culturais próprias, o que contribui para o distanciamento entre a instituição escolar e as realidades vividas pelos jovens trabalhadores. Superar esse distanciamento é uma das condições para que a escola cumpra seu papel formativo de maneira mais significativa.

Desse modo, compreender a relação entre juventude, escola e inserção no mundo do trabalho implica reconhecer que as trajetórias dos jovens são atravessadas por múltiplas determinações sociais. As contribuições de Freire (1996), Frigotto (2004; 2006; 2010b), Ciavatta (2005) e Dayrell (2007) permitem compreender que a escola pode desempenhar um papel importante na formação crítica dos jovens trabalhadores, contribuindo para que desenvolvam uma compreensão mais ampla das relações entre educação, trabalho e sociedade.

Por fim, ao analisar essa relação a partir de uma perspectiva crítica, torna-se possível compreender que a inserção dos jovens no mundo do trabalho não deve ser pensada apenas como preparação para o mercado, mas como parte de um processo

formativo mais amplo, voltado à construção de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem.

Nesse sentido, a escola pode constituir-se como espaço privilegiado de formação e reflexão, contribuindo para a construção de trajetórias juvenis orientadas não apenas pela sobrevivência material, mas também pela busca de emancipação social.

1.11 Contradição e Mediação

A categoria de contradição ocupa um lugar central no Materialismo Histórico-Dialético, pois expressa o movimento real da história a partir dos conflitos internos que estruturam a vida social. Para Karl Marx, a sociedade capitalista não se organiza de forma harmônica, mas a partir da tensão entre classes com interesses antagônicos, burguesia e proletariado, cuja relação é marcada pela exploração da força de trabalho (Marx, 2013).

A contradição, portanto, não é um erro do sistema, mas sua própria lógica constitutiva. É na produção da vida material que se evidenciam essas tensões, especialmente na forma como o trabalho é apropriado e transformado em mais-valia. Assim, compreender a sociedade exige reconhecer que sua dinâmica é atravessada por conflitos estruturais que produzem tanto desigualdades quanto possibilidades de transformação.

Entretanto, a contradição não se manifesta de maneira imediata ou transparente. É nesse ponto que a categoria de mediação se torna fundamental. Para Marx (2011), a realidade social deve ser apreendida em sua totalidade concreta, o que implica reconhecer as múltiplas determinações que conectam o singular ao universal.

A mediação permite compreender como as relações estruturais se expressam nas práticas cotidianas, nas instituições e nas formas de consciência. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre base econômica e superestrutura, mas de perceber como essas dimensões se interpenetram historicamente. A mediação, nesse sentido, é o movimento que articula estrutura e experiência vivida.

Lukács (2013), aprofunda essa discussão ao afirmar que a mediação é o que possibilita superar a aparência fragmentada da realidade social. Para o autor, a reificação, isto é, a transformação das relações sociais em coisas, obscurece as contradições fundamentais do capitalismo. A mediação, enquanto categoria metodológica, permite desvelar essas determinações ocultas, reconectando fenômenos aparentemente isolados à totalidade social que lhes dá sentido. Assim, analisar a escola, o Estado ou o mundo do

trabalho exige situá-los no interior das relações de produção que estruturam a sociedade capitalista.

No campo da educação, Gramsci (2004) contribui significativamente ao compreender o Estado ampliado como espaço de disputa hegemônica. A escola não é apenas um aparelho técnico de transmissão de conteúdos, mas uma instância mediadora na formação da consciência social. Nela se expressam as contradições entre reprodução e emancipação. Ao mesmo tempo em que pode reforçar a lógica dominante, também pode se constituir em espaço de elaboração crítica. A mediação pedagógica, nesse contexto, assume caráter político, pois participa da construção ou da contestação da hegemonia.

Paulo Freire (1987), por sua vez, enfatiza que a contradição entre opressor e oprimido só pode ser superada por meio de uma prática educativa dialógica e problematizadora. Para ele, a conscientização é um processo mediado pela reflexão crítica sobre a realidade concreta. A educação, quando compreendida como prática da liberdade, possibilita aos sujeitos reconhecerem as contradições que os atravessam e atuarem sobre elas. A mediação pedagógica, portanto, não é neutra: ela pode reforçar a adaptação ou fomentar a transformação social.

Desse modo, contradição e mediação constituem categorias indissociáveis para a análise crítica da sociedade e da educação. A contradição revela os conflitos estruturais que movem a história; a mediação permite apreender como esses conflitos se concretizam nas instituições, nas práticas sociais e nas subjetividades.

Ao articular essas categorias, o Materialismo Histórico-Dialético oferece não apenas um instrumental teórico rigoroso, mas também uma perspectiva comprometida com a transformação das condições sociais que produzem desigualdade. Trata-se, portanto, de compreender a realidade não como algo estático, mas como processo histórico aberto, atravessado por disputas e possibilidades.

1.12 As Mediações Sociais: Estado, Escola e Outros Aparatos

A contradição entre capital e trabalho não se manifesta de forma direta e transparente na vida social cotidiana. Ela é mediada, processada, filtrada, regulada e, muitas vezes, naturalizada por um conjunto de instituições, práticas e representações que constituem o tecido da vida social. Compreender essas mediações é indispensável para entender por que uma ordem social fundada na exploração pode se reproduzir com relativo grau de estabilidade e legitimidade ao longo do tempo. O conceito de mediação,

nesse sentido, não é uma categoria secundária: é central para qualquer análise que aspire a capturar a complexidade do real sem reduzir tudo à brutalidade nua das relações econômicas.

O Estado ocupa posição privilegiada nesse sistema de mediações. Marx e Engels (2007), em *A Ideologia Alemã*, enunciaram com clareza a tese de que o Estado não é um árbitro neutro acima das classes, mas a forma política pela qual os interesses da classe dominante se universalizam e se impõem ao conjunto da sociedade. Isso não significa que o Estado atenda mecanicamente a cada demanda do capital há conflitos internos, concessões, reformas que beneficiam os trabalhadores. Mas significa que a estrutura do Estado, seus limites e suas possibilidades são dados pelas necessidades de reprodução do modo de produção capitalista. Harvey (2004), ao analisar o Estado neoliberal, demonstra que sua aparente retração diante do mercado é, na verdade, uma reconfiguração ativa a serviço da acumulação: desregulamentação financeira, repressão sindical, privatização de serviços públicos essenciais e gestão das crises em benefício do capital são todas funções que o Estado neoliberal desempenha com vigor, ainda que sob o discurso da liberdade e da eficiência.

A escola, por sua vez, é uma das mediações sociais mais eficazes na reprodução das relações de classe, justamente porque opera de forma aparentemente neutra e meritocrática. Transmitir conhecimentos, habilidades e valores é, evidentemente, uma das funções da instituição escolar. Mas ao fazê-lo dentro de uma estrutura hierárquica e seletiva, a escola também reproduz as divisões de classe, legitimando-as sob o manto da competência individual.

Gramsci (2004), ao desenvolver o conceito de hegemonia, oferece a chave teórica mais precisa para compreender esse processo: a dominação de classe não se sustenta apenas pela coerção, mas sobretudo pela capacidade da classe dominante de fazer seus valores, visões de mundo e projetos aparecerem como universais e naturais. A escola é um dos aparatos centrais dessa construção hegemônica, um terreno de disputa em que a ideologia dominante se naturaliza, mas onde também podem emergir contradições e resistências.

Saviani (2012), ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, aprofunda essa tensão ao mostrar que a escola capitalista cumpre uma dupla função contraditória. De um lado, reproduz a ideologia dominante, seleciona e hierarquiza os indivíduos segundo as necessidades do mercado de trabalho. De outro, ela é também o espaço de transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade um saber que, quando apropriado pelos

filhos e filhas da classe trabalhadora, pode se transformar em instrumento de compreensão crítica da realidade e de luta por sua transformação. A contradição, portanto, não está apenas fora da escola: ela a constitui por dentro, tornando-a um campo permanente de disputa entre projetos antagônicos de sociedade.

Lukács (2013) contribui para essa reflexão ao mostrar que as mediações sociais não são simples instrumentos de dominação impostos de fora sobre uma classe que os receberia passivamente. Elas são parte constituinte do processo pelo qual os seres humanos se produzem e se reproduzem como seres sociais. O problema não está nas mediações em si uma vez que, toda forma de vida social pressupõe mediações, mas no fato de que, no capitalismo, as mediações existentes são estruturadas para servir à reprodução do capital. Transformá-las exige não apenas a vontade política, mas a construção de novas formas de sociabilidade que coloquem no centro a emancipação humana e não a valorização do valor.

Antunes (2009) encerra essa reflexão com uma observação que sintetiza bem a complexidade do problema: o estranhamento produzido pelo capitalismo contemporâneo não se limita à esfera do trabalho. Ele se expande para todas as dimensões da vida social, penetrando nas formas de lazer, nas relações afetivas, nas práticas culturais e nas subjetividades. As mídias de massa, as redes sociais, as instituições religiosas e culturais todas operam como mediações que, em sua configuração predominante, funcionam para conformar subjetividades adaptadas às exigências do capital, dificultando o reconhecimento das determinações objetivas da exploração e o desenvolvimento de uma consciência de classe capaz de agir coletivamente sobre elas. Superar esse horizonte não é tarefa simples, mas é tarefa necessária para qualquer projeto que aspire à transformação efetiva das relações sociais.

2 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E NEOLIBERALISMO: CONTEXTO HISTÓRICO DA REALIDADE ANALISADA

Compreender por que jovens de dezesseis, dezessete anos chegam cansados à Escola Edeli Mantovani, em Sinop, depois de horas de trabalho, exige um olhar que não se contente com a superfície dos fatos. A inserção no mundo do trabalho não é um fenômeno isolado, nem o resultado de escolhas individuais ou de circunstâncias familiares adversas. É a expressão localizada e concreta de um processo histórico de longa duração que reorganizou, a partir da segunda metade do século XX, as relações entre capital, trabalho e Estado em escala global e cujos efeitos chegaram ao interior do Brasil com força particular, moldando as condições de vida e de formação de gerações inteiras de jovens trabalhadores. Este capítulo se propõe a reconstituir esse processo, partindo das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo para chegar às determinações específicas que configuram a realidade investigada.

A crise de acumulação que atravessou o capitalismo nos anos 1970 não foi uma turbulência passageira. Foi a expressão de contradições estruturais inerentes ao próprio modo de produção: queda tendencial da taxa de lucro, esgotamento do modelo fordista-keynesiano de regulação e intensificação das disputas em torno da apropriação do mais-valor produzido globalmente. Como demonstrou Harvey (2004; 2011; 2013), a resposta histórica do capital a essa crise não foi o colapso, mas a reorganização por meio de novas formas de acumulação por espoliação, da financeirização da economia e da construção de um projeto político-ideológico de alcance global: o neoliberalismo. Longe de ser uma política econômica neutra ou tecnicamente inevitável, o neoliberalismo constituiu-se, desde suas origens, como um projeto deliberado de restauração do poder das elites econômicas mediante o desmonte sistemático dos direitos, das proteções sociais e dos mecanismos de regulação que, durante décadas, haviam limitado a expansão irrestrita do capital sobre o trabalho e a vida social.

As consequências dessa reorganização sobre o mundo do trabalho foram profundas e duradouras. A reestruturação produtiva, com a passagem do fordismo ao toyotismo e suas variantes, impôs novos regimes de gestão da força de trabalho fundados na flexibilização, na terceirização e na intensificação da exploração revestida pelo discurso da autonomia e da polivalência.

Antunes (2009; 2018; 2020) demonstrou que esse processo não resultou no fim do trabalho, como algumas leituras apressadas sugeriram, mas em sua radical

precarização: contratos temporários, jornadas fragmentadas, informalidade crescente e, mais recentemente, a uberização como forma contemporânea de subordinação do trabalho ao capital que dissolve os vínculos empregatícios enquanto aprofunda a dependência estrutural dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo, a escola pública foi progressivamente capturada por essa mesma lógica: Laval (2019) demonstrou como a instituição educacional foi convertida em produtora de capital humano, reorganizada segundo critérios de eficiência e empregabilidade e esvaziada de sua dimensão formativa mais ampla tendência que encontrou no Brasil um terreno especialmente fértil dada a histórica dualidade estrutural de seu sistema educacional.

No Brasil, a adesão ao neoliberalismo, aprofundada a partir dos anos 1990 e intensificada nas décadas seguintes, produziu efeitos que se sobrepuseram a desigualdades estruturais já consolidadas, agravando as condições de vida e de trabalho das classes populares e, em especial, da juventude trabalhadora. Mato Grosso e sua região norte da qual Sinop é polo econômico e urbano central não ficaram à margem desse processo. Pelo contrário: inserida na dinâmica do agronegócio exportador e do crescimento urbano acelerado, Sinop concentra, ao lado de indicadores de desenvolvimento econômico, as contradições que o modelo produtivo regional reproduz sistematicamente entre elas, a pressão sobre jovens das classes trabalhadoras para ingressar precocemente no mercado de trabalho em condições de informalidade e subordinação.

Sinop não é apenas uma cidade do interior, hoje é um nó estratégico do capitalismo agrário brasileiro. Com um volume de negócios do agronegócio que alcança milhões em exportação, Sinop ocupa a terceira posição no ranking dos municípios mato-grossenses que mais vendem ao exterior, com a soja respondendo por 82% das exportações, seguida pelo milho 15% e pela carne bovina 1,8% (Agro Nortão, 2026).

A localização às margens da BR – 163, totalmente asfaltada no trecho mato-grossense, com aeroporto regional, fazem de Sinop uma entrada da Amazônia mato-grossense e um centro de serviços para pelo menos 30 (trinta) municípios ao entorno.

Esse processo de valorização fundiária não é neutro do ponto de vista sociológico: ela aprofunda a concentração de terras, expulsa pequenos produtores e restringe o acesso à propriedade rural para trabalhadores das classes populares, o que inclui as famílias dos jovens sujeitos dessa pesquisa.

Os produtores rurais da região têm investido em agricultura de precisão, com uso de drones, sensores e inteligência artificial para monitoramento das lavouras. Essa tecnificação intensiva tem implicações diretas para o trabalho: reduz postos de trabalho manual no campo e exige qualificação crescente para os que permanecem, configurando exatamente o que Antunes (2018) descreve como nova morfologia do trabalho.

O setor de comércios em frequente expansão, dinamizando serviços, imóveis e comércio em geral, representam um município em expansão, porém produzem um desenvolvimento desigual: concentram riqueza no topo e geram empregos precarizados nas pontas da cadeia.

O que parece um retrato aparentemente positivo de desenvolvimento, lido através das lentes do Materialismo Histórico-Dialético, revela contradições fundamentais. É nesse contexto histórico, estrutural e regionalmente situado que a realidade dos jovens estudantes da Escola Edeli Mantovani precisa ser lida, não como dado natural, mas como produto de determinações que este capítulo se propõe a tornar visíveis. Para tanto, o foco central da análise é a inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho, examinada à luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético — Trabalho, Totalidade, Mediação, Contradição e Emancipação —, que constituem a base teórica estruturante de toda a investigação.

2.1 Totalidade como Fundamento da Sociabilidade Capitalista

A categoria da totalidade constitui um dos pilares centrais do pensamento marxiano. Para Marx, a realidade social não pode ser compreendida a partir de fragmentos isolados, mas somente quando apreendida em sua unidade concreta e contraditória. Em *O Capital*, Marx afirma que "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (Marx, 2008). Tal afirmação revela que a totalidade não é uma soma mecânica de partes, mas um processo vivo de relações que se constituem mutuamente.

Engels, ao sistematizar a dialética materialista, reafirma a necessidade de compreender os fenômenos em seu movimento e inter-relação. Para ele, "o grande pensamento fundamental de que o mundo não deve ser compreendido como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos" (Engels, 2010, p. 201) é o fundamento de toda análise científica da sociedade. Assim, tanto a natureza quanto a história humana são compreendidas como totalidades em permanente transformação.

A formação social, no interior desta perspectiva, é entendida como uma estrutura complexa e articulada de modos de produção, relações de classe, formas jurídicas e políticas que se combinam de maneira específica em cada conjuntura histórica. Conforme Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, "a produção de ideias, de representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens" (Marx; Engels, 2007, p. 93), evidenciando que não existe separação entre base e superestrutura na totalidade social concreta.

Georg Lukács, aprofundou a reflexão sobre a totalidade ao desenvolver sua ontologia do ser social. Para o filósofo húngaro, a totalidade social possui uma especificidade própria que a distingue tanto da natureza orgânica quanto inorgânica: ela é constituída por complexos que interagem entre si de maneira contraditória e desigual.

A concepção de Lukács, da formação social parte do trabalho como categoria fundante do ser social. É pelo trabalho que o ser humano se objetiva, transforma a natureza e, nesse processo, transforma a si mesmo. Lukács sustenta que o trabalho é "o modelo de toda práxis social" (Lukács, 2018, p. 12), o que implica reconhecer que a totalidade social se reproduz por meio de um conjunto de práxis que, embora relativamente autônomas, estão subordinadas à lógica global da reprodução do capital.

A alienação, nesse quadro, aparece como uma deformação da totalidade: quando o produto do trabalho se volta contra o produtor, a unidade entre sujeito e objeto for rompida, e a vida social passa a ser vivida de forma fragmentada e fetichizada. Para Lukács, recuperar a perspectiva da totalidade é condição indispensável para a consciência de classe e para a prática emancipatória. Como observa o próprio autor, "o ponto de vista da totalidade, não determina, todavia, somente o objeto, determina também o sujeito do conhecimento" (Lukács, 2003, p. 107), para o autor totalidade não é soma de partes, é a estrutura dinâmica que dá sentido a cada parte, assim como o objeto, não é neutro, ele é constituído pelo modo de olhar, então totalidade não é apenas uma técnica de análise do mundo exterior, ela transforma simultaneamente o que conhecido e quem conhece, a partir desse entendimento, a categoria totalidade evidencia por que a consciência dos jovens trabalhadores não pode ser compreendida por fragmentos, descolados das relações sociais mais amplas que as produzem.

Cada formação social concreta representa uma síntese particular de determinações universais, as leis tendenciais do capitalismo e de condições singulares a história, a cultura, as lutas de classe específicas de cada território. Essa mediação impede tanto o

economicismo mecanicista, que dissolve o particular no universal, quanto o historicismo relativista, que nega as determinações estruturais.

David Harvey (2004), amplia a análise da totalidade ao incorporar sistematicamente as dimensões do espaço e do tempo na compreensão da formação social capitalista. Para Harvey, o capital não apenas produz mercadorias, mas produz o próprio espaço como condição de sua reprodução.

Em *A Produção Capitalista do Espaço*, o autor argumenta que o capitalismo cria uma paisagem geográfica, um espaço produzido à sua própria imagem e semelhança Harvey (2018), o que significa que a totalidade social inclui necessariamente a organização espacial das relações de produção.

A noção de "acumulação por espoliação" desenvolvida por Harvey (2004), revela como as formas contemporâneas de expansão capitalista articulam mecanismos de violência e expropriação à lógica global da valorização do valor. Esse conceito, inspirado na análise marxiana da acumulação primitiva, demonstra que a totalidade da formação social capitalista não é apenas uma estrutura econômica, mas também um conjunto de relações de poder, violência e resistência que se inscrevem no espaço e no tempo histórico.

Harvey (2011), também aprofunda a reflexão sobre as contradições internas do capital ao analisar as crises como momentos de colapso da totalidade.

Segundo o autor, "as crises são os momentos em que a totalidade das contradições do capitalismo se manifesta de forma aguda" (Harvey, 2011, p. 12), e é justamente nessas conjunturas que a formação social revela suas fraturas e suas possibilidades de transformação. A análise das crises, portanto, exige uma abordagem totalizante que articule produção, circulação, distribuição e consumo como momentos de um mesmo processo.

A integração entre o pensamento de Marx, Engels, Lukács e Harvey permite compreender que a formação social é, ela mesma, uma totalidade em movimento, atravessada por determinações econômicas, políticas, culturais e espaciais que se articulam de forma contraditória. Pensar a totalidade é, portanto, pensar a unidade do diverso, não como harmonia abstrata, mas como unidade conflitiva de forças e relações que se constituem historicamente.

Como afirma Harvey (2011), inspirado em Marx, a dialética da totalidade é sempre "aberta e inacabada", pois a própria realidade social está em permanente processo de transformação. Conclui-se, portanto, que a categoria da totalidade não é um princípio

abstrato, mas uma exigência metodológica e ontológica para a compreensão científica da formação social. Recusando tanto o empirismo fragmentário quanto o idealismo sistêmico, a tradição inaugurada por Marx e Engels, aprofundada por Lukács e reconfigurada por Harvey, afirma que somente o pensamento que se orienta pela totalidade é capaz de captar o movimento real da história. É nesse horizonte que a análise crítica da sociedade capitalista contemporânea encontra seus fundamentos mais sólidos.

Para além da análise dos fenômenos isolados, compreender a realidade social exige apreendê-la em sua totalidade, categoria central do pensamento marxista que designa o conjunto articulado de relações sociais que se determinam mutuamente e que só adquirem sentido pleno quando referidas à estrutura que as organiza.

Como afirma Lukács (2003), a totalidade não é a soma das partes, mas a forma pela qual essas partes se relacionam dentro de uma lógica concreta e historicamente determinada e é precisamente o ponto de vista da totalidade que define o método dialético frente à fragmentação operada pelo pensamento burguês. É essa perspectiva que permite ir além da aparência imediata dos fatos e alcançar as determinações mais profundas que os produzem.

A totalidade que organiza a vida social contemporânea é o capitalismo, modo de produção fundado na exploração do trabalho, na acumulação de capital e na mercantilização progressiva das relações humanas. Marx (2013), em *O Capital*, demonstrou que o capitalismo não é apenas um sistema econômico, mas uma forma social total, que integra sob sua lógica o Estado, a cultura, a subjetividade e as formas de sociabilidade.

Engels (2010), por sua vez, em *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, já antecipava como essa totalidade capitalista produz condições materiais e existenciais concretas que atravessam todas as dimensões da vida social e não apenas a esfera da produção. Contudo, o capitalismo assume configurações históricas específicas. A forma dominante que essa totalidade capitalista assume no presente é o neoliberalismo, projeto político-econômico que, desde os anos 1970-80, reconfigurou o papel do Estado, as relações de trabalho e as subjetividades.

Para David Harvey (2008), em *O Neoliberalismo: História e Implicações*, o neoliberalismo deve ser compreendido antes de tudo como um projeto de restauração do poder de classe, que utiliza o mercado como mecanismo central de regulação social. Dardot e Laval (2016), em *A Nova Razão do Mundo*, aprofundam essa análise ao mostrar

que o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que penetra todas as esferas da vida, reorganizando a totalidade social sob sua lógica.

2.2 A Totalidade Capitalista Contemporânea: Capitalismo como Sistema e Financeirização

Para David Harvey, o capitalismo não pode ser compreendido como um simples mecanismo econômico isolado, mas como uma totalidade social dinâmica e contraditória. Em *O Enigma do Capital* (2010), Harvey retoma a dialética marxiana para demonstrar que o capitalismo constitui uma forma de organização social que abrange relações de produção, circulação, distribuição e consumo em sua unidade conflituosa. O capital, nessa perspectiva, não é uma coisa, mas um processo, um fluxo contínuo de valor em movimento que atravessa e reconfigura todas as dimensões da vida social, desde o cotidiano dos trabalhadores até a geopolítica global. Compreender o capitalismo como totalidade significa, portanto, apreender simultaneamente suas estruturas objetivas e as práticas sociais que as reproduzem e as contradizem.

Uma das contribuições centrais de Harvey à compreensão do capitalismo contemporâneo é o conceito de acumulação por espoliação, desenvolvido sistematicamente em *O Novo Imperialismo* (2004). Harvey recupera e amplia a noção marxiana de acumulação primitiva para demonstrar que ela não constitui um episódio histórico encerrado, mas um processo permanente e constitutivo do capitalismo atual.

A privatização de bens públicos, a mercantilização de recursos naturais, o endividamento forçado de nações e indivíduos e a biopirataria representam, nesse quadro, formas contemporâneas de espoliação que sustentam a reprodução ampliada do capital quando a acumulação produtiva encontra seus limites internos (Harvey, 2004, p. 145-152).

Esse movimento revela que a violência originária do capitalismo não é um traço superado, mas uma condição estrutural renovada em cada ciclo de crise.

Harvey sustenta, com base em Marx, que as crises capitalistas não são acidentes ou falhas conjunturais do sistema, mas expressões necessárias de suas contradições imanentes.

O autor identifica as crises como resultantes da sobreacumulação situação em que o capital excedente não encontra oportunidades lucrativas de reinvestimento na esfera produtiva. Diante desse impasse, o capital se desloca para outros circuitos, especialmente

o financeiro e o imobiliário. Tais ajustes alimentam a expansão geográfica do capitalismo e sua crescente instabilidade estrutural, ao mesmo tempo em que produzem novas geografias de acumulação e de desigualdade.

A financeirização é, para Harvey, uma das características definidoras do capitalismo contemporâneo. Em *O Enigma do Capital* (2011), Harvey analisa como, a partir da crise de sobreacumulação dos anos 1970, o capital financeiro assumiu posição dominante na hierarquia dos circuitos de valorização. O que Marx chamava de *capital fictício* títulos, ações, derivativos, crédito expande-se enormemente, criando uma esfera de circulação aparentemente autônoma em relação à produção material.

Harvey recusa qualquer interpretação que conceba o Estado como externo ao capitalismo ou como árbitro neutro entre interesses conflitantes. Em *Breve História do Neoliberalismo* (2008), o autor demonstra como o aparato estatal foi ativamente reconfigurado para servir aos interesses do capital financeiro. A desregulamentação dos mercados financeiros, a independência operacional dos bancos centrais, os programas de austeridade fiscal e os resgates de instituições financeiras são exemplos concretos de como o poder estatal é mobilizado para garantir a reprodução da financeirização Harvey (2008).

Um dos terrenos privilegiados nos quais Harvey examina a financeirização em ação é o espaço urbano. Harvey (2011), demonstra como o capital excedente encontra no ambiente construído, imóveis, infraestrutura urbana, especulação fundiária um veículo fundamental de absorção e valorização. A cidade torna-se, assim, um campo de batalha central entre capital e trabalho, onde as contradições da financeirização se inscrevem materialmente no território.

Harvey (2008) é enfático ao demonstrar que a neoliberalização não constituiu uma teoria econômica neutra, mas o principal veículo da restauração do poder de classe, expressão que o próprio autor utiliza para nomear o processo pelo qual as políticas neoliberais operaram uma transferência sistemática de riqueza das classes trabalhadoras para as frações superiores do capital. Nesse processo, a financeirização desempenhou papel estrutural: os mercados financeiros tornaram-se, segundo Harvey (2008, p. 50), os recursos privilegiados dessa restauração, concentrando riqueza e poder à medida que o valor das ações substituiu a produção como eixo organizador da atividade econômica. Em obra de maior densidade teórica, Harvey (2018) estende essa crítica para além da esfera circulatória e produtiva, incorporando a dimensão ecológica como elemento constitutivo da totalidade capitalista. O autor argumenta que a circulação monetária e a extração de

mais-valor tornaram-se variáveis ecológicas primordiais, de modo que o capitalismo trata a natureza como recurso disponível para valorização incessante, engendrando contradições socioecológicas que, ao contrário dos ajustes espaciais e temporais, o sistema não consegue resolver dentro de sua própria lógica o que recoloca, com urgência renovada, a questão da transformação radical das estruturas do capitalismo contemporâneo.

2.3 Neoliberalismo e reestruturação do capital

Entender o neoliberalismo sob a lente de David Harvey (2008), é mergulhar em uma análise que vai muito além de uma simples doutrina econômica. Para o autor, o neoliberalismo é um projeto político desenhado para restabelecer as condições de acumulação de capital e, crucialmente, restaurar o poder das elites econômicas, o neoliberalismo emerge, a partir da crise do capitalismo nos anos 1970, como resposta das elites econômicas à queda das taxas de lucro e ao fortalecimento dos direitos trabalhistas e das políticas de bem-estar social.

O coração desse processo é o que Harvey (2008), chama de acumulação por desapropriação. Esse projeto promove a desregulamentação dos mercados, a privatização de serviços públicos e a redução de direitos sociais. Nesse sentido, o Estado não desaparece, ele é reconfigurado para garantir condições favoráveis à circulação do capital, à financeirização que é a obtenção de lucros a partir dos juros e rendas e não mais através das fábricas e à desregulamentação das relações de trabalho.

Assim, a reestruturação do capital, portanto, implica não apenas mudanças econômicas, mas também transformações culturais e subjetivas, produzindo novos modos de ser, trabalhar e se relacionar.

A partir das crises do capitalismo nas últimas décadas do século XX, observa-se uma reconfiguração das estratégias de acumulação. Conforme analisa Harvey (2008), o neoliberalismo deve ser compreendido não apenas como uma doutrina econômica, mas como um projeto político destinado a restaurar o poder das elites econômicas. A expansão do capital financeiro e a centralidade da lógica especulativa transformaram profundamente as dinâmicas produtivas e sociais.

O trabalho passa a ser reorganizado sob critérios de competitividade, produtividade e redução de custos, ampliando a insegurança e a instabilidade. Assim a

financeirização da economia intensifica a instabilidade e amplia os mecanismos de concentração de renda.

Nesse contexto, o Estado passa a atuar como garantidor das condições de reprodução do capital, ao mesmo tempo em que transfere para os indivíduos a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho. Tal processo produziu o aumento da desigualdade social e intensificação da precarização do trabalho, fenômenos que atingem de maneira particularmente aguda a juventude das classes trabalhadoras.

A promessa neoliberal de mobilidade individual por meio do esforço pessoal encobre a permanência e até o aprofundamento das determinações que limitam as oportunidades reais de inserção social.

Essa leitura é fundamental para compreender o contexto estrutural no qual se inserem as trajetórias juvenis analisadas nesta pesquisa, para os jovens trabalhadores, isso se traduz em trajetórias marcadas por contratos temporários, informalidade e ausência de garantias, configurando um cenário no qual o futuro se apresenta como incerto e individualizado.

Nesse contexto, a escola também é atravessada pela racionalidade neoliberal. Ainda que Harvey (2008), não trate exclusivamente da educação, sua análise do neoliberalismo como projeto de poder dominante, permite compreender como a lógica de mercado se infiltra nas políticas educacionais, redefinindo finalidades formativas em termos de desempenho, eficiência e adaptação ao mercado de trabalho.

Assim, a instituição escolar passa a ser pressionada a formar sujeitos empreendedores de si, deslocando o debate sobre direitos sociais e formação crítica.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere, buscando analisar como jovens estudantes compreendem o trabalho e projetam suas perspectivas de futuro em uma realidade estruturada pelas contradições do capitalismo neoliberal.

2.4 Neoliberalismo como projeto político

Ao refletir sobre o neoliberalismo pela ótica de Harvey (2008), entende-se que o mesmo deve ser compreendido como um projeto político deliberado de restauração do poder de classe. O que o distingue como projeto político e não como teoria econômica, é a sua ambição de transformar profundamente o senso comum e as instituições sociais, ou seja, ele não se limita a propor regras sobre mercado, inflação ou política fiscal. Ele

pretende reorganizar a sociedade como um todo, moldando valores, comportamentos, instituições e até a forma como as pessoas interpretam a própria realidade.

O Estado neoliberal, nesse sentido, não desaparece; ele se transforma. Passa a atuar fortemente na garantia das condições de mercado, na proteção da propriedade privada e na criação de ambientes favoráveis à financeirização.

Nesse cenário, o Estado deixa de ser um mediador social para se tornar um garantidor da integridade das instituições financeiras, recorrendo, se necessário, à força para suprimir resistências coletivas.

A estratégia neoliberal exige a desmobilização das instituições coletivas, como os sindicatos, e a promoção de uma flexibilização que, na prática, transfere os riscos do mercado diretamente para o trabalhador. Privatizações, flexibilização trabalhista, mercantilização da educação e da saúde não são eventos isolados, mas expressões de uma racionalidade que subordina todas as esferas da vida à lógica da valorização do capital.

O neoliberalismo como projeto político interessa diretamente à discussão sobre a inserção juvenil no mundo do trabalho, porque ele não apenas reorganizou as estruturas do mercado, mas redefiniu o próprio significado do trabalho na vida dos sujeitos.

Ao desmontar progressivamente as proteções trabalhistas, flexibilizar contratos e transferir riscos das empresas para os indivíduos, o projeto neoliberal produziu um mercado de trabalho estruturalmente precário e os jovens, especialmente os das classes populares, são os que mais sentem esse impacto.

A informalidade, o subemprego, os vínculos intermitentes e a lógica dos trabalhos temporários tornaram-se a porta de entrada, quando não o destino permanente de grande parte da juventude no mundo laboral.

Grande parte dos alunos entrevistados, expressaram a necessidade urgente de trabalhar, reafirmando que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual. Essas falas não são meramente opiniões juvenis, elas revelam a internalização de uma racionalidade social que naturaliza a precariedade e responsabiliza o sujeito pelas condições que, na verdade, são historicamente produzidas, mais do que isso, o neoliberalismo operou sobre a subjetividade dos jovens trabalhadores de forma bastante específica.

Ao consagrar o ideal do empreendedor de si mesmo, ele converteu condições estruturais de exclusão em responsabilidades individuais. Essa dimensão subjetiva é central para uma pesquisa com perspectiva emancipatória, pois revela como a dominação,

não opera apenas pela exploração econômica, mas pela internalização de uma visão de mundo que naturaliza a desigualdade e bloqueia a consciência crítica.

Para essa pesquisa, portanto, o neoliberalismo não é apenas o pano de fundo econômico, ele é parte constitutiva do problema.

Qualquer perspectiva emancipatória precisa enfrentá-lo diretamente, tanto em sua dimensão estrutural, que precariza o trabalho e estreita as possibilidades reais dos jovens, quanto em sua dimensão ideológica, que naturaliza essa precariedade e individualiza responsabilidades que são coletivas.

Compreender o neoliberalismo como projeto político, portanto, é fundamental para não individualizar aquilo que é estrutural. Ao articular as contribuições de Harvey (2008), a esses jovens estudantes, evidencia-se que a inserção juvenil no trabalho não ocorre em terreno neutro, mas em um campo marcado por disputas de classe, reconfiguração do Estado e intensificação da precarização.

É nesse contexto que a perspectiva emancipatória defendida na pesquisa ganha densidade: formar jovens capazes de reconhecer essas determinações históricas é condição para que não apenas se adaptem ao mercado, mas possam questioná-lo e, quem sabe, transformá-lo.

A emancipação, nesse sentido, passa pela consciência crítica sobre essas determinações, e a escola, a educação profissional e os movimentos sociais aparecem como espaços privilegiados de disputa dessa consciência.

2.5 Impactos sociais da reestruturação produtiva

A reestruturação produtiva, conjunto de transformações no mundo do trabalho impulsionadas pela globalização, automação e adoção de novos modelos de gestão como o Toyotismo, a terceirização e a flexibilização, produziu efeitos profundos na vida cotidiana das pessoas, especialmente das camadas populares.

A flexibilização das relações trabalhistas gerou o crescimento do trabalho informal, temporário e por conta própria, fazendo com que o chamado trabalhador autônomo seja, na prática, alguém desprovido de direitos garantidos: sem férias, sem fundo de garantia, sem proteção previdenciária. As plataformas digitais aprofundaram essa lógica por meio do que ficou conhecido como uberização do trabalho.

A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de 'prestação de serviços' e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho (Antunes, 2020, p. 14).

Com a automação substituindo postos de trabalho, especialmente os de baixa qualificação, o desemprego deixou de ser apenas conjuntural e passou a ser estrutural: mesmo em períodos de crescimento econômico, parte significativa da força de trabalho permanece excluída do mercado formal. Esse processo não atingiu a todos de maneira igual. Trabalhadores com maior escolaridade e qualificação técnica foram relativamente protegidos, enquanto trabalhadores braçais, moradores de periferias e populações negras foram os mais afetados, aprofundando as desigualdades de renda, raça e território.

Para os jovens estudantes, esses processos se traduzem em realidades concretas: a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho para contribuir com o sustento familiar, a instabilidade financeira doméstica, a dificuldade de projetar um futuro estável e a convivência com a precariedade habitacional em bairros periféricos pouco atendidos por serviços públicos. A insegurança econômica também corrói os laços sociais, manifestando-se no aumento da violência urbana, no enfraquecimento das organizações sindicais e comunitárias e na fragmentação das identidades coletivas consequências que incidem diretamente sobre o território onde esses sujeitos vivem.

A reestruturação produtiva não se limita a uma reorganização técnica do trabalho, mas constitui um movimento histórico do capital que redefine as condições objetivas e subjetivas da vida da classe trabalhadora. Os jovens estudantes inseridos nesse contexto vivenciam, desde cedo, as expressões da precarização, da instabilidade e da responsabilização individual pelo fracasso social. Assim, compreender sua inserção no mundo do trabalho exige situá-los nas determinações estruturais do capitalismo contemporâneo, marcado pela flexibilização e pela intensificação da exploração.

É nesse contexto que a escola pública recebe seus estudantes. Compreender a realidade em que vivem significa reconhecer que o desinteresse, a evasão e as dificuldades de aprendizagem frequentemente têm raízes nessa condição material e social, e não em deficiências individuais dos alunos. A escola, portanto, não pode se furtar ao papel de espaço de leitura crítica dessa realidade.

Na prática, a escola acaba virando um treinamento para o mercado, deixando de lado o convite ao pensamento crítico para focar apenas em “moldar” ao que as empresas esperam.

O jovem é convencido de que precisa ser o "empreendedor de si mesmo", mas, na vida real, isso geralmente significa trabalhar sem direitos, sob contratos instáveis e com a falsa promessa de liberdade. Essa pressão cria um ciclo exaustivo de cobrança por cursos e habilidades que nunca parecem ser suficientes, transformando os sonhos de futuro em uma ansiedade constante e em uma luta diária apenas para cumprir com suas necessidades básicas.

Além disso, esse modelo de trabalho só aumenta a distância entre quem tem acesso à tecnologia de ponta e quem sobra. Enquanto poucos conseguem vagas em áreas modernas, a maioria é empurrada para serviços precários, sem sentido ou proteção.

O mais cruel é que, ao serem tratados como peças descartáveis, muitos jovens acabam acreditando que o problema está neles, e não em um sistema que já nasceu desigual. Esse sentimento de isolamento não só dificulta a união entre os trabalhadores, como também faz esquecer que a culpa pelo "fracasso" raramente é individual.

Compreender esse cenário é, antes de tudo, um ato político. A reestruturação produtiva não apenas reorganizou o mundo do trabalho, ela reorganizou subjetividades, distribuiu culpas e naturalizou a exclusão. Quando um jovem da periferia internaliza o fracasso como destino pessoal, está, sem saber, repetindo o discurso que o sistema mais precisa que ele acredite: o de que a desigualdade é mérito, e não estrutura.

Compete à escola, enquanto espaço social de formação humana, tensionar essa narrativa hegemônica, possibilitando aos estudantes o acesso às ferramentas conceituais e históricas que lhes permitam compreender as determinações estruturais de suas experiências. Ao nomear as condições objetivas que atravessam suas vidas, podem reconhecer-se como parte de uma coletividade marcada por contradições comuns e, assim, confrontar a lógica que individualiza o fracasso e naturaliza a fragmentação social como destino.

Educar, nesse sentido, é também restituir a esses jovens aquilo que a precariedade insiste em subtrair: a consciência de que suas trajetórias são atravessadas por determinações coletivas, e que a transformação dessa realidade exige, igualmente, respostas coletivas.

2.6 Precarização e juventude trabalhadora

A reestruturação produtiva das últimas décadas intensificou processos de flexibilização e fragmentação das relações laborais, configurando um cenário no qual a

precarização deixa de ser fenômeno periférico e passa a ocupar posição central na dinâmica do capitalismo na atualidade.

Para Antunes (2018), o capitalismo atual amplia formas de trabalho instável, intermitente e terceirizado, produzindo um novo proletariado de serviços, marcado pela insegurança e pela ausência de garantias sociais. Essa transformação não representa ruptura com a lógica do capital, mas sua atualização histórica, voltada à intensificação da exploração. No plano das relações laborais, essa reestruturação manifesta-se na flexibilização, terceirização e informalização do trabalho.

De acordo com autor, o mundo do trabalho na atualidade, caracteriza-se pela ampliação da precarização, pela fragmentação dos vínculos empregatícios e pela expansão de formas instáveis de ocupação.

A precarização manifesta-se na erosão de direitos trabalhistas, na informalização e na crescente transferência de riscos para o trabalhador. Segundo Antunes (2018), a flexibilização não significa liberdade, mas ampliação do controle e da vulnerabilidade. A ideologia da autonomia e do empreendedorismo individual mascara relações profundamente desiguais, nas quais o trabalhador assume responsabilidades que antes eram atribuídas ao empregador ou ao Estado. Nesse contexto, o trabalho torna-se mais instável, descontínuo e fragmentado.

A juventude trabalhadora encontra-se particularmente vulnerável nesse cenário. A inserção precoce no mercado, muitas vezes em condições precárias, não decorre de escolhas meramente individuais, mas de determinações estruturais. A necessidade de contribuir para a renda familiar, somada à instabilidade das oportunidades de emprego, produz trajetórias marcadas pela insegurança e pela limitação de projetos de vida.

Assim, compreender a experiência juvenil no mundo do trabalho exige situá-la no interior das transformações do capitalismo nos dias atuais. A precarização não é fenômeno isolado, mas expressão da lógica de acumulação que subordina o trabalho às exigências da valorização do capital. A ampliação do trabalho precarizado redefine a própria condição da classe trabalhadora, afetando especialmente os segmentos mais jovens. Analisar como esses estudantes percebem sua inserção laboral torna-se, portanto, fundamental para compreender os sentidos que atribuem à escola, ao trabalho e às possibilidades futuras.

2.7 A escola na lógica neoliberal

As transformações estruturais do capitalismo na atualidade não se restringem ao mundo do trabalho, mas alcançam também as instituições responsáveis pela formação das novas gerações. A escola pública, historicamente concebida como espaço de socialização do conhecimento e formação cidadã, passa a ser atravessada pela racionalidade neoliberal.

Segundo Laval (2019), o neoliberalismo não atua apenas como política econômica, mas como forma de racionalidade que reorganiza as instituições sociais segundo critérios empresariais. A escola, nesse contexto, é progressivamente redefinida a partir de princípios como eficiência, desempenho, competitividade e responsabilização individual. Essa lógica introduz na educação práticas de gestão inspiradas no modelo empresarial, valorizando indicadores quantitativos, metas e resultados mensuráveis. O estudante passa a ser compreendido como investimento em “capital humano”, e a escolarização é frequentemente associada à empregabilidade e à adaptação às exigências do mercado.

Nesse cenário, a formação escolar tende a deslocar-se de uma perspectiva de formação humana ampla para uma orientação voltada à preparação para o trabalho, entendida sobretudo como inserção competitiva no mercado. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional é individualizada, obscurecendo as determinações estruturais que condicionam as oportunidades disponíveis.

Para os jovens estudantes da classe popular, essa racionalidade produz efeitos específicos. Inseridos em contextos de vulnerabilidade social e frequentemente pressionados pela necessidade de ingressar precocemente no trabalho, esses jovens vivenciam a escola simultaneamente como espaço de promessa e de tensão. De um lado, a escolarização aparece como possibilidade de mobilidade social; de outro, é atravessada por expectativas de adaptação a um mercado marcado pela precarização.

É nesse ponto que se articula a problemática desta pesquisa. Se, conforme analisado anteriormente, o mundo do trabalho nos dias atuais é caracterizado pela flexibilização e instabilidade, e se a escola passa a operar sob uma lógica orientada à empregabilidade e ao desempenho individual, torna-se fundamental compreender como os estudantes interpretam essa realidade.

Pergunta-se, portanto: Como os jovens da classe popular compreendem sua inserção no mundo do trabalho em um contexto de precarização e racionalidade neoliberal? E de que maneira a escola contribui para a construção ou não de uma leitura crítica dessas condições? A análise da escola sob a perspectiva de Laval (2019), permite

situar essa instituição no interior das transformações mais amplas do capitalismo nos dias de hoje. Ela não é um espaço neutro, mas parte de um conjunto de dispositivos que organizam expectativas, moldam subjetividades e orientam projetos de vida.

Contudo, reconhecer a presença da lógica neoliberal na escola não implica compreendê-la como espaço homogêneo ou totalmente determinado. Ao contrário, a escola constitui-se como espaço de tensões e contradições, no qual diferentes projetos formativos disputam.

2.8 A racionalidade gerencial e a escola-empresa

A escola na lógica neoliberal é vista como uma instituição que reproduz as lógicas de mercado e mercantilização, em detrimento de sua função social e humanizadora. Para o Laval (2019), essa transformação não é acidental, mas resultado de uma racionalidade política deliberada que coloca o econômico acima de qualquer outro valor social ou humano.

Uma das consequências mais visíveis dessa transformação, apontada pelo autor, é a introdução de uma lógica empresarial na gestão das escolas. Termos como eficiência, desempenho, metas, avaliação por resultados e competitividade passam a dominar o vocabulário pedagógico e administrativo das instituições de ensino.

Os gestores escolares são cada vez mais pressionados a agir como gerentes de empresas, e os professores, como prestadores de serviços cujo desempenho deve ser mensurado por indicadores quantitativos. Essa lógica, esvazia a autonomia pedagógica e limita e enfraquece a prática docente. A educação, nesse sentido, perde sua dimensão emancipatória e assume uma função estritamente econômica.

Laval (2019), também chama atenção para o papel das políticas de avaliação em larga escala como instrumentos privilegiados da racionalidade neoliberal na educação. Avaliações padronizadas, denominadas como avaliações externas, criadas por outras instituições, funcionam como mecanismos de comparação e ranqueamento que introduzem a competição entre sistemas educacionais, escolas e até mesmo entre alunos. Ao reduzir a qualidade da educação a indicadores mensuráveis, essas avaliações tendem a empobrecer o currículo, induzindo as escolas a ensinarem para os testes em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e humanista.

A introdução de sistemas de avaliação por desempenho e de bonificação de professores é outro mecanismo pelo qual a racionalidade gerencial se consolida na escola.

Inspirados em modelos empresariais de gestão por resultados, esses sistemas estabelecem metas de produtividade para os docentes, atrelando sua remuneração ao desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Para Laval (2019), essa lógica, além de precarizar as condições de trabalho dos professores, fragmenta o fazer docente, estimula a competição entre pares e destrói a dimensão ética e vocacional que historicamente caracterizou a profissão. O professor, reduzido a um executor de metas, perde a autonomia intelectual necessária para exercer sua função com criatividade e responsabilidade.

Assim, a mercantilização da educação, implica também uma transformação profunda nas relações entre os sujeitos escolares. Nessa lógica professores atendem alunos que passa a ser visto como um consumidor de serviços educacionais, e a escola, como uma fornecedora que deve satisfazer as demandas de seus clientes.

Essa lógica consumista corrói os vínculos de solidariedade e pertencimento comunitário que deveriam caracterizar a vida escolar, substituindo-os por relações individualistas e instrumentais. O conhecimento, por sua vez, é tratado como uma mercadoria cujo valor é determinado pela sua utilidade no mercado de trabalho.

Outro ponto central na análise de Laval (2019), diz respeito à privatização da educação. O neoliberalismo não apenas introduz a lógica de mercado nas escolas públicas, mas também incentiva ativamente a expansão do setor privado na educação. A lógica neoliberal impõe uma visão utilitarista da educação, onde o conhecimento é transformado em mercadorias e os alunos são tratados como consumidores em busca de uma formação que gere lucro.

Isso ocorre por meio de diferentes mecanismos: créditos educacionais, parcerias público-privadas, contratos de gestão com organizações sociais e fundações empresariais. Para Laval (2019), esse processo implica a transferência de recursos públicos para agentes privados e a subordinação das políticas educacionais aos interesses do capital, comprometendo o princípio da educação como direito universal.

O autor ainda ressalta, que é fundamental promover uma educação que valorize a solidariedade, a cooperação e a emancipação dos indivíduos, em oposição à lógica mercantilista que permeia a educação nos dias atuais, a ideia de que a escola deve servir ao mercado, de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço e do mérito de cada um, e de que a competição é o motor do progresso social é apresentada como senso comum inevitável, como se não houvesse alternativa possível. Esse processo ideológico obscurece as desigualdades estruturais que condicionam as trajetórias

educacionais e responsabiliza os indivíduos por fracassos que são, em grande medida, socialmente produzidos.

A escola deve ser repensada como um espaço de formação crítica, de construção da cidadania e de transmissão de uma cultura comum que permita aos sujeitos compreenderem e transformarem o mundo em que vivem.

Isso exige resistência política e intelectual às reformas que submetem a educação à lógica do mercado, bem como a reinvenção de formas democráticas de gestão, de currículo e de avaliação que coloquem o ser humano e não o capital no centro do projeto educativo.

Contrapor-se a essa lógica exige reafirmar a escola como instituição pública orientada pelo bem comum, governada por princípios democráticos e comprometida com a formação de sujeitos capazes de pensar, questionar e transformar a realidade social em que estão inseridos.

2.9 Meritocracia, desempenho e individualização

A meritocracia constitui um dos pilares ideológicos mais poderosos do projeto neoliberal de educação, ela não representa simplesmente um princípio de justiça baseado no reconhecimento do esforço individual, mas funciona como um mecanismo ideológico sofisticado que legitima as desigualdades sociais ao atribuí-las exclusivamente às capacidades e ao empenho de cada sujeito.

Ao proclamar que todos têm as mesmas oportunidades e que o sucesso ou o fracasso dependem unicamente do mérito pessoal, a lógica meritocrática obscurece as condições estruturais de classe, raça, gênero e território e condicionam de maneira decisiva as trajetórias escolares e profissionais dos indivíduos.

Essa naturalização da meritocracia no ambiente escolar tem consequências profundas sobre a forma como os sujeitos percebem a si mesmos e o sofrimento gerado por essa culpabilização silenciosa é, muitas vezes, invisibilizado pelas próprias instituições que o produzem. A cobrança por desempenho, intimamente articulada à lógica meritocrática, é outro elemento central na reconfiguração neoliberal da escola.

Nessa lógica, o valor do conhecimento não reside em sua capacidade de ampliar a compreensão do mundo, de desenvolver o pensamento autônomo ou de cultivar a sensibilidade humana, mas sim em sua utilidade imediata para a obtenção de boas notas,

certificados e, em última instância, inserção vantajosa no mercado de trabalho. O saber é reduzido a um instrumento de competição individual.

O professor, submetido a cobranças externas por resultados mensuráveis, é progressivamente induzido a organizar sua prática em função das avaliações padronizadas, abandonando abordagens mais ricas, complexas e dialógicas em favor de estratégias de treinamento voltadas para os testes. Os alunos, por sua vez, são estimulados a competir entre si, a comparar seus resultados e a construir sua identidade escolar em função de classificações e o ambiente de cooperação, de troca intelectual e de construção coletiva do conhecimento que deveria caracterizar uma experiência educativa genuína é corroído pela competição permanente que é a lógica do desempenho. A escola é um dos aparelhos privilegiados de produção dessa subjetividade neoliberal. Desde os primeiros anos de escolarização, as crianças são ensinadas a se autoavaliar, a gerir seu próprio desempenho e a se posicionar estrategicamente diante da competição com os colegas. A cooperação é tolerada apenas quando instrumentalmente útil; a solidariedade, enquanto valor coletivo, perde progressivamente seu lugar no horizonte formativo.

Assim, a despolitização que o neoliberalismo opera por meio da escola não é, portanto, um efeito colateral accidental, mas uma dimensão constitutiva de seu projeto: produzir sujeitos que competem entre si em vez de se solidarizarem, que se culpam em vez de questionarem as estruturas, que consomem em vez de participarem. O problema não está em valorizar o empenho dos sujeitos, mas em fazer do mérito individual o único critério legítimo de distribuição de oportunidades e recompensas sociais, ignorando as condições estruturais que tornam o ponto de partida profundamente desigual. Uma educação verdadeiramente justa precisaria, ao contrário, reconhecer essas desigualdades de origem e trabalhar ativamente para compensá-las, criando condições para que todos os sujeitos independentemente de sua origem social, étnica ou territorial possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Por fim, a análise de Laval (2019), sobre meritocracia, desempenho e individualização convida a uma reflexão mais ampla sobre o tipo de sociedade que a escola está sendo convocada a reproduzir ou a transformar. Se a escola neoliberal forma sujeitos competitivos, individualistas e obedientes à racionalidade do mercado, uma escola comprometida com a emancipação humana deve, ao contrário, formar sujeitos solidários, críticos e capazes de imaginar e construir formas de vida coletiva mais justas.

Essa racionalidade é fortalecida no contexto do neoliberalismo, analisado criticamente por Harvey (2008), como um projeto político de restauração do poder de

classe. Ao promover a competição generalizada e a responsabilização individual, o neoliberalismo transforma todos os espaços sociais, inclusive a escola em arenas de concorrência. O sujeito é interpelado como empreendedor de si mesmo, devendo gerir sua própria trajetória como se fosse uma empresa.

Portanto, meritocracia, desempenho e individualização constituem categorias articuladas que operam na legitimação das desigualdades no capitalismo da atualidade. Ao deslocarem a atenção das estruturas para os indivíduos, reforçam a fragmentação social e enfraquecem a dimensão coletiva da luta por direitos. Uma análise crítica dessas categorias exige recolocá-las no interior das relações de classe e das determinações históricas que conformam as possibilidades reais de vida dos sujeitos.

2.10 Formação para o mercado e juventude periférica

A escola pública brasileira, especialmente aquela situada em territórios periféricos, não pode ser compreendida fora do contexto das transformações do capitalismo na atualidade. A reestruturação produtiva e a ascensão do neoliberalismo como racionalidade dominante impuseram à educação uma lógica de subordinação aos imperativos do mercado.

Nesse sentido, Harvey (2008) demonstra que o projeto neoliberal, longe de ser apenas uma política econômica, constituiu-se como um amplo programa de reorganização das instituições sociais, incluindo a escola, orientando-as para a produção de subjetividades compatíveis com a acumulação flexível e com a precarização das relações de trabalho.

No cenário das periferias, a escola muitas vezes deixa de ser um espaço de emancipação para se tornar uma engrenagem de adaptação. Ainda segundo Harvey (2008), a acumulação por espoliação e as crises cíclicas do capital exigem que a educação produza sujeitos resilientes e adaptáveis, prontos para preencher postos de trabalho precários gerados pela desregulamentação econômica global.

Harvey (2008) ainda destaca que o neoliberalismo busca moldar não apenas as instituições, mas também o senso comum, naturalizando a competição e a responsabilização individual. Na escola periférica, isso se traduz em discursos que associam mérito pessoal à superação da pobreza, obscurecendo as determinações estruturais.

Nessa perspectiva, cada estudante é convertido em um capital humano, que deve gerir a si mesmo com vistas à empregabilidade.

O conceito de Capital Humano [...] busca traduzir o montante de investimento que uma nação ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. O investimento no “fator humano” traduz-se num dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, de mobilidade social (Frigotto, 2006, p. 41).

A teoria do capital humano, criticada por Frigotto (2006), ajuda a entender como a educação passou a ser tratada como se fosse apenas um investimento econômico. Nessa lógica, estudar deixa de ser um direito e um processo de formação humana mais amplo, e passa a ser visto como uma estratégia para aumentar ganhos futuros. O problema é que, quando a educação é reduzida a isso, o próprio ser humano também é reduzido: ele passa a ser enxergado como alguém que vale pelo quanto consegue produzir e gerar retorno financeiro. Com isso, perdem espaço as dimensões ética, cultural e política da formação.

Além disso, essa visão transfere para cada indivíduo a responsabilidade total pelo seu sucesso ou fracasso. Se a pessoa não conseguiu um bom emprego, se não venceu na vida, a culpa recai sobre ela, como se não tivesse se esforçado o suficiente ou investido em si mesma de maneira adequada.

O que fica escondido nessa narrativa é que as oportunidades não são iguais para todos. Existem condições sociais, econômicas e históricas que pesam muito mais do que a simples vontade individual. Para a juventude periférica, esse discurso produz efeitos especialmente perversos, pois responsabiliza os indivíduos pelo seu próprio fracasso em um contexto estruturalmente marcado pela desigualdade, pela violência e pela ausência de políticas públicas efetivas.

Muitos jovens crescem em contextos marcados pela falta de acesso a recursos básicos, escolas precarizadas e necessidade de trabalhar cedo. Quando não conseguem alcançar os padrões de sucesso impostos pelo mercado, acabam se sentindo incapazes ou insuficientes.

No entanto, como aponta Frigotto (2006), o problema não está no jovem, mas em uma estrutura social que historicamente destinou às classes populares os trabalhos mais precários e mal remunerados.

Assim, a teoria do capital humano não é apenas uma explicação econômica sobre educação. Ela funciona como uma forma de justificar desigualdades, transformando um problema coletivo e estrutural em uma questão individual. Ao fazer isso, contribui para manter a ordem social como está, desviando o olhar das contradições de classe que continuam organizando a sociedade.

A imposição de metas e indicadores de desempenho sobre estudantes de escolas periféricas, expressa em sistemas de avaliação externa, bonificações por resultados e rankings institucionais não pode ser lida como simples política de melhoria da qualidade educacional.

Essa realidade pode ser compreendida à luz daquilo que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) denomina de dualidade estrutural da educação brasileira. Historicamente, o sistema educacional tem destinado às elites uma formação científica, humanística e cultural ampla, enquanto às classes populares reserva-se uma formação de caráter técnico e instrumental, voltada à inserção subordinada no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a exigência de metas e resultados escolares desconsidera as condições concretas de vida de grande parte da juventude trabalhadora, produzindo uma lógica que cobra desempenho sem garantir as condições materiais necessárias para a formação. Assim, cobrar metas de jovens que vivem sob condições concretas de vulnerabilidade social, sem transporte digno, sem alimentação adequada, sem segurança nos territórios onde habitam é reproduzir, dentro da própria escola, a lógica que condena esses sujeitos à subalternidade: exige-se deles o resultado sem jamais garantir as condições.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), contribui fundamentalmente para a compreensão dessa problemática ao situar a relação entre educação e trabalho no Brasil dentro de uma tradição histórica de dualidade estrutural: enquanto para as elites a escola oferece formação ampla, humanística e científica, para as classes populares reserva-se uma educação técnica e instrumental, voltada à inserção subalterna no mercado.

Essa dualidade não é um acidente, mas uma opção política que reflete as contradições de uma sociedade que nunca rompeu com os legados do colonialismo e da exclusão histórica de suas populações mais vulneráveis. A escola periférica que opera sob a pressão dos indicadores não rompe com a dualidade; ao contrário, a aprofunda, ao transformar o fracasso estruturalmente produzido em fracasso individualmente atribuído ao estudante e professores que, segundo essa lógica perversa, simplesmente não atingiu a meta.

Ao longo deste subtítulo, foi possível perceber que a formação voltada quase exclusivamente para o mercado, oferecida à juventude periférica, não acontece por acaso nem se explica apenas por escolhas pedagógicas equivocadas. Ela faz parte de um projeto maior de sociedade, que utiliza a escola para moldar comportamentos, expectativas e modos de pensar alinhados às necessidades do capital.

A teoria do capital humano, a histórica divisão entre uma educação ampla para os mais ricos e uma formação mais técnica para os pobres, a lógica neoliberal e até mesmo práticas pedagógicas mais autoritárias não atuam de forma isolada. Elas se conectam e se reforçam dentro de um mesmo movimento histórico que encontra, nas escolas das periferias, um terreno fértil para se consolidar.

Mas compreender isso não significa aceitar que tudo esteja determinado. A escola não é apenas um espaço onde as desigualdades se reproduzem; ela também é um lugar de conflito, de questionamento e de possibilidade. Dentro dela convivem, ao mesmo tempo, forças que mantêm a ordem e iniciativas que tentam transformá-la. É nessa tensão permanente entre adaptação e crítica, entre silêncio e voz, entre conformismo e resistência que se abre espaço para pensar outros caminhos.

É a partir dessa perspectiva que o próximo capítulo avança, buscando refletir sobre como a escola, mesmo atravessada por relações de poder, pode se tornar um espaço de disputa cultural e de construção de experiências mais emancipadoras para aqueles que historicamente foram marginalizados ou pouco ouvidos.

2.11 Escola, hegemonia e possibilidade crítica

Se a escola é atravessada pela racionalidade neoliberal, como discutido anteriormente, ela também deve ser compreendida como espaço de disputa. A partir das reflexões de Gramsci (2024), a escola integra o conjunto das instituições da sociedade civil responsáveis pela produção e manutenção da hegemonia. Constitui um, [...] dos sistemas ou aparelhos hegemônicos: antes de tudo as instituições educacionais no sentido mais amplo do termo, já que (Q 10 II, 44, 1.331 [CC, 1, 398]) – ‘toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica’ (Dicionário Gramsciano, 2017, p. 725).

A escola, enquanto instituição social, atua como um dispositivo central na manutenção da hegemonia cultural. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de formar visões de mundo.

A hegemonia, na perspectiva gramsciana, refere-se à capacidade de um grupo social de dirigir intelectualmente e moralmente a sociedade, articulando consenso em torno de determinado projeto histórico e ao domínio exercido não apenas pela força, mas principalmente pelo consentimento, onde valores, normas e visões de mundo da classe dominante são naturalizados e incorporados pela sociedade. Nesse sentido, a escola pode atuar tanto na propagação da ordem vigente quanto na construção de perspectivas críticas.

No contexto neoliberal, a valorização da meritocracia, da competitividade e da responsabilização individual tende a reforçar interpretações que naturalizam a desigualdade social. Quando o sucesso é apresentado como resultado exclusivo do esforço individual, obscurecem-se as determinações estruturais que condicionam as oportunidades concretas dos sujeitos, especialmente daqueles oriundos da classe trabalhadora. Embora a escola possua potencial crítico, sua capacidade transformadora é limitada por estruturas macroeconômicas e políticas. Reformas educacionais neoliberais, por exemplo, podem cooptar discursos de emancipação para servir a lógicas de mercado.

Entretanto, a escola não é um espaço homogêneo. Ela comporta contradições. Professores, estudantes e práticas pedagógicas podem tensionar a lógica dominante, abrindo possibilidades para a construção de uma consciência histórica acerca das condições sociais.

Contudo, a escola segue sendo um território estratégico: ao articular-se com movimentos sociais e promover projetos interdisciplinares — como educação para direitos humanos ou sustentabilidade socioambiental, ela pode cultivar sujeitos capazes de reimaginar a sociedade. É nesse horizonte que se inscrevem as contribuições de Paulo Freire.

Para Freire (1987), a educação não é neutra; ela pode assumir caráter normalizador ou emancipador. A formação crítica implica problematizar a realidade concreta dos sujeitos, permitindo que compreendam as estruturas que condicionam suas experiências.

No caso da juventude trabalhadora, essa perspectiva é particularmente relevante. Se, como discutido nos tópicos anteriores, os adolescentes da classe popular vivenciam processos de inserção precoce e frequentemente precarizada no mundo do trabalho, torna-se fundamental investigar se a escola contribui para que interpretem essas experiências de forma crítica ou se reforça narrativas individualizantes.

A consciência crítica, nesse sentido, não se reduz à opinião, mas envolve a compreensão das mediações entre experiência individual e estrutura social. Trata-se de

reconhecer que as trajetórias juvenis não são produto exclusivo de escolhas pessoais, mas resultam de determinações históricas e econômicas.

Assim, a análise da escola como espaço de hegemonia e disputa permite recolocar a problemática central desta pesquisa:

Como os estudantes compreendem sua inserção no mundo do trabalho? Essa compreensão reproduz a lógica meritocrática e individualizante predominante ou revela indícios de leitura crítica das condições estruturais?

Ao articular Marx, Harvey, Antunes e Laval com Gramsci e Freire, constrói-se um referencial que possibilita analisar não apenas as condições objetivas que atravessam a juventude trabalhadora, mas também os sentidos que esses jovens atribuem à escola, ao trabalho e ao próprio futuro.

Esse percurso teórico fundamenta a investigação empírica desenvolvida a seguir, na qual se buscará compreender, por meio de um estudo de caso, como tais determinações se expressam na realidade concreta dos estudantes pesquisados.

2.12 Intelectual orgânico e disputa de projetos

A categoria de intelectual orgânico constitui uma das contribuições mais originais e duradouras do pensamento político de Antônio Gramsci (2004), elaborado de forma sistemática nos *Cadernos do Cárcere*, obra produzida entre 1929 e 1935 durante seu encarceramento pelo regime fascista italiano. Para Gramsci (2004, p.18), "todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais", distinção que rompe definitivamente com a concepção elitista do intelectual como figura apartada da vida social, dotada de uma racionalidade neutra e universal.

Ao contrário, Gramsci compreende o intelectual como um sujeito naturalmente vinculado a um grupo social específico, cuja função principal não é a produção abstrata de ideias, mas a organização da cultura, da consciência e da vontade coletiva de sua classe de origem.

Essa vinculação natural é o que diferencia o intelectual gramsciano do intelectual tradicional, aquele que se apresenta como portador de uma missão histórica independente das classes sociais, ocultando, sob essa aparência de neutralidade, seu efetivo compromisso com a manutenção da ordem estabelecida.

A distinção entre intelectual orgânico e intelectual tradicional é fundamental para compreender como a dominação de classe se reproduz não apenas pela coerção, mas

sobretudo pelo consenso. Gramsci (2004, p. 18) explica que cada classe social, ao se desenvolver no terreno da estrutura econômica, cria organicamente uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência de sua função no campo econômico, social e político.

Os intelectuais orgânicos das classes dominantes exercem sua função por meio das instituições da sociedade civil como: escolas, igrejas, meios de comunicação, partidos, disseminando uma visão de mundo que apresenta os interesses particulares de sua classe como interesses universais de toda a sociedade.

Coutinho (2012, p. 54) sublinha que é exatamente essa capacidade de universalizar interesses particulares que caracteriza a hegemonia, entendida não como simples dominação, mas como direção intelectual e moral conquistada pelo consentimento ativo dos grupos subalternos. Compreender esse mecanismo é indispensável para qualquer análise que pretenda investigar como determinados projetos de sociedade se naturalizam e se impõem como inevitáveis.

A hegemonia, categoria central no pensamento gramsciano, é sempre um campo de disputa e nunca uma conquista definitiva. É nesse contexto que a figura do intelectual orgânico das classes subalternas adquire importância estratégica: sua função é precisamente a de organizar uma contra hegemonia, isto é, um conjunto articulado de valores, práticas e projetos que dispute a direção intelectual e moral da sociedade a partir dos interesses dos grupos dominados.

Coutinho (2012) destaca que essa disputa contra hegemônica não se dá apenas no plano das grandes instituições políticas, mas também nas relações cotidianas de formação, nos espaços de sociabilidade popular e nas práticas culturais que constroem, lenta e persistentemente, uma nova visão de mundo entre os sujeitos das classes trabalhadoras.

A formação do intelectual orgânico das classes subalternas é, para Gramsci, um processo simultaneamente político e pedagógico que não ocorre de forma espontânea. Gramsci (2024, p. 35) advertia que "a crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não pode nascer", expressão que captura a dificuldade histórica de construir sujeitos coletivos capazes de romper com a hegemonia dominante e de projetar uma ordem social alternativa.

Essa dificuldade é tanto maior quanto mais eficaz for a ação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes em naturalizar a exploração, fragmentar as identidades coletivas e individualizar as experiências de dominação. Coutinho (2012, p. 115) reforça que a resposta gramsciana a esse desafio passa pela construção de organismos coletivos

como, partidos, sindicatos, movimentos sociais, instituições educativas capazes de exercer uma função formativa junto às classes subalternas, desenvolvendo nelas a consciência de seus interesses históricos e a vontade de agir coletivamente para realizá-los.

No interior da sociabilidade capitalista, a escola tende a funcionar como aparelho privado de hegemonia, contribuindo para a formação de consensos em torno da ordem vigente. Nesse movimento, professores, gestores e currículos podem, consciente ou inconscientemente, operar como intelectuais orgânicos do capital, reproduzindo valores como meritocracia, individualismo e adaptação ao mercado de trabalho. Essa dinâmica aparece de modo evidente quando a inserção do jovem no mundo do trabalho é tratada apenas como adequação às exigências empresariais, deslocando o debate das condições estruturais que produzem desigualdade e precarização. Trata-se, portanto, de uma disputa entre a formação para a adaptação e a formação para a emancipação.

Assim, a escola ocupa, um lugar de destaque como espaço privilegiado de disputa hegemônica. Gramsci (2004, p. 33) compreendia a escola como um dos principais aparelhos da sociedade civil por meio dos quais a hegemonia das classes dominantes é produzida e reproduzida, na medida em que ela seleciona, organiza e transmite um conjunto de saberes, valores e disposições que correspondem ao projeto de sociedade da classe dirigente. Porém, Gramsci reconhecia que a escola é também um terreno de contradições, no qual a presença de intelectuais orgânicos comprometidos com as classes subalternas pode abrir brechas para práticas pedagógicas contra hegemônicas.

A atualidade do conceito gramsciano de intelectual orgânico reside precisamente em sua capacidade de iluminar as formas atuais de dominação e de apontar os caminhos de sua superação. Em um contexto de aprofundamento da precarização do trabalho, de fragmentação das identidades coletivas e de ofensiva neoliberal sobre as instituições públicas de formação, a necessidade de intelectuais orgânicos comprometidos com as classes subalternas torna-se ainda mais necessário.

Para a pesquisa sobre a inserção do jovem no mundo do trabalho, essa perspectiva teórica e emancipatória, oferece instrumentos analíticos potentes para compreender não apenas as condições estruturais que produzem a precariedade no trabalho juvenil, mas também os sujeitos e os processos capazes de disputar, no plano da formação e da consciência, um projeto alternativo de sociedade.

A contribuição de Paulo Freire (1987) para esse contexto, aprofunda essa perspectiva ao afirmar que a educação é um ato político e jamais neutro. Quando a escola

promove círculos de cultura, problematiza categorias como trabalho, meritocracia e desigualdade e reconhece os estudantes como sujeitos históricos, ela desloca-se de uma função conformadora para uma função formadora de consciência crítica.

Assim, nessa perspectiva, o educador atua como mediador de processos de conscientização, ele faz o papel do intelectual orgânico, do despertar crítico articulando saber popular e conhecimento científico, fortalecendo a participação dos jovens e tensionando as estruturas que produzem exclusão.

Portanto, a noção de intelectual orgânico, articulada à disputa de projetos, permite compreender a importância desse estudo como parte de uma luta mais ampla pela direção intelectual da escola pública. Ao assumir uma postura crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, é possível se posicionar no interior da superestrutura como agente de contra hegemonia, buscando contribuir para a formação de jovens capazes de interpretar as determinações do mundo do trabalho e atuar coletivamente na transformação social. Essa pesquisa, assim, não se limita a descrever as dificuldades encontradas nesse percurso, mas se insere na construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana e com o fortalecimento da classe trabalhadora.

2.13 Escola como espaço de hegemonia

Com base na teoria de Gramsci (2004), a escola emerge como um espaço fundamental para a construção e manutenção da hegemonia, conceito central em sua análise sobre o poder nas sociedades capitalistas. Para o autor, o Estado não se restringe ao aparato governamental ou coercitivo; ele engloba também a sociedade civil, composta por instituições responsáveis pela produção e difusão de valores, ideias e consensos.

A escola desempenha papel central nesse processo ao transmitir conteúdos, normas e valores que, muitas vezes, reforçam a ordem social vigente como se fosse neutra ou inevitável. Ao enfatizar certos eventos, personagens e interpretações enquanto silencia outros, a escola contribui para a construção de uma memória coletiva que serve aos interesses dominantes. O currículo formal, por exemplo, não é meramente um conjunto de conhecimentos técnicos, mas uma seleção cultural que privilegia determinadas narrativas históricas, perspectivas filosóficas e visões de sociedade.

A noção de “escola unitária”, proposta por Gramsci (2004), revela seu horizonte político-pedagógico. Ele criticava a dualidade educacional que destinava uma formação

humanista às elites e uma formação técnico-prática às classes subalternas. A escola unitária deveria integrar trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação omnilateral que possibilitasse aos trabalhadores compreenderem criticamente a realidade e atuarem como sujeitos históricos.

A formulação da escola unitária em Gramsci (2004), desenvolvida especialmente no Caderno 12 dos Cadernos no Cárcere, constitui uma crítica direta à separação precoce entre formação humanista destinada às elites e formação técnico-profissional voltada às classes trabalhadoras, defendendo uma educação comum, integral e articuladora entre trabalho manual e intelectual.

Essa perspectiva encontra forte ressonância na análise da dualidade estrutural da educação brasileira realizada por Frigotto (2005), para quem o sistema educacional no capitalismo dependente reproduz a divisão social do trabalho ao oferecer percursos formativos distintos conforme a origem de classe dos estudantes.

Assim, enquanto Gramsci (2004) projeta a escola unitária como estratégia contra hegemônica de formação omnilateral e elevação cultural das classes subalternas, Frigotto (2005) evidencia como a dualidade educacional concreta opera na manutenção da hegemonia burguesa, tornando a superação dessa cisão um elemento central para qualquer proposta de educação emancipatória.

Sob essa perspectiva, pensar a escola como espaço de hegemonia implica reconhecê-la como instituição estratégica na luta de classes. Identificar contextos de crescente privatização e padronização curricular se faz de fundamental importância, a escola pode se tornar ainda mais refém de interesses hegemônicos, reduzindo-se à formação de mão de obra acrítica para o mercado. Ela não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um espaço de produção de subjetividades, de formação política e de construção de consensos. Compreender essa dimensão é fundamental para situar a educação no interior do debate sobre Estado, sociedade civil e transformação social.

No contexto da pesquisa sobre a inserção do jovem no mundo do trabalho em perspectiva emancipatória, a articulação entre a escola unitária de Gramsci (2004) e a crítica à dualidade estrutural formulada por Frigotto (2010), permite compreender que a inserção precoce e precarizada da juventude trabalhadora não é um fenômeno isolado, mas expressão de uma sociabilidade que fragmenta a formação e limita o acesso ao conhecimento científico e crítico.

Quando a escola opera sob a lógica da adaptação ao mercado, reforça a divisão entre aqueles destinados à direção e aqueles destinados à execução, reafirmando a hegemonia vigente; entretanto, quando assume a tarefa de garantir formação omnilateral e acesso aos instrumentos teóricos que desvelam as determinações históricas do trabalho e da desigualdade, ela pode contribuir para a construção de sujeitos capazes de compreender sua condição de classe e atuar coletivamente na transformação das estruturas sociais.

Nessa direção, a superação da dualidade educacional torna-se condição indispensável para que a inserção no mundo do trabalho deixe de ser mera adequação às exigências do capital e se converta em possibilidade concreta de emancipação humana.

2.14 Possibilidade crítica e disputa contra hegemônica

A concepção gramsciana de hegemonia constitui um dos aportes teóricos mais fecundos para a compreensão das disputas políticas, culturais e educacionais na sociedade contemporânea. Para Antonio Gramsci (2000), a hegemonia não se reduz ao domínio pela força, mas implica um processo de direção intelectual e moral pelo qual determinadas classes constroem consenso em torno de seus projetos históricos.

Nesse sentido, a ordem burguesa se perpetua não apenas pela coerção, mas sobretudo pela capacidade de fazer com que sua visão de mundo seja assimilada como "natural" e universal pelas classes subalternas. Compreender esse mecanismo é condição indispensável para qualquer projeto contra hegemônico.

A disputa contra hegemônica emerge, portanto, como uma necessidade histórica para as classes trabalhadoras e para os sujeitos comprometidos com a transformação social. Gramsci (2004) articula esse processo à construção de uma nova concepção de mundo que confronte, no plano das ideias e das práticas sociais, a ideologia dominante.

Essa construção não ocorre de forma espontânea, mas demanda um trabalho político-pedagógico sistemático, no qual os intelectuais orgânicos das classes subalternas desempenham papel estratégico. Diferente dos intelectuais tradicionais, que legitimam a ordem vigente, os intelectuais orgânicos articulam teoria e prática na direção da emancipação coletiva.

Gaudêncio Frigotto (2010) aprofunda essa perspectiva ao analisar as contradições do capitalismo brasileiro e seus reflexos no campo educacional e do trabalho. Para o autor, a educação ocupa um lugar ambivalente: ao mesmo tempo em que é instrumentalizada

pelo capital para a reprodução das relações de produção, guarda em si uma possibilidade crítica que pode ser disputada pelos trabalhadores como direito e como espaço de resistência.

Frigotto (2010), argumenta que a escola, longe de ser um aparelho neutro, é atravessada por contradições que abrem brechas para a práxis transformadora, desde que articulada a projetos políticos orgânicos das classes populares.

A noção gramsciana de "guerra de posição" é central para compreender a estratégia contra hegemônica no contexto das sociedades ocidentais complexas. Ao contrário da "guerra de movimento", caracterizada pela ruptura frontal e imediata com o poder estabelecido, a guerra de posição envolve a conquista de espaços na sociedade civil, nos aparelhos privados de hegemonia e nas instituições culturais (Gramsci, 2000).

Essa perspectiva ressignifica o papel dos movimentos sociais, dos sindicatos, das universidades e das escolas como espaços fundamentais na disputa pela hegemonia. A educação, nesse sentido, torna-se um campo privilegiado de luta política e ideológica.

Frigotto (2004b) alinha-se a essa compreensão ao defender que a construção de uma educação emancipadora passa pela ruptura com a lógica mercantil que coloniza o pensamento pedagógico. O autor denuncia o avanço do neoliberalismo sobre as políticas educacionais, que reduzem a formação humana à qualificação para o mercado de trabalho, esvaziando seu potencial crítico e transformador. Nessa perspectiva, a possibilidade crítica só se efetiva quando a educação é pensada a partir das necessidades concretas dos trabalhadores, articulando instrução, trabalho e emancipação numa concepção omnilateral de formação humana em oposição à formação unilateral e fragmentada imposta pelo capital.

O conceito de "bloco histórico", elaborado por Gramsci (2004), fornece outra chave analítica fundamental para pensar a disputa contra hegemônica. O bloco histórico expressa a unidade orgânica entre estrutura econômica e superestrutura político-ideológica, indicando que qualquer transformação social profunda exige a construção de um novo bloco capaz de articular forças sociais heterogêneas em torno de um projeto comum.

Para Frigotto (2010a), a construção desse novo bloco histórico no Brasil passa necessariamente pela superação do dualismo estrutural que separa, histórica e materialmente, a formação das elites da educação destinada aos trabalhadores, dualidade que expressa e reproduz a desigualdade de classe.

A possibilidade crítica, portanto, não é uma dimensão abstrata ou meramente teórica: ela se materializa nas práticas concretas de sujeitos coletivos organizados que reconhecem os limites da ordem hegemônica e constroem, no interior das contradições do real, alternativas históricas viáveis. Tanto Gramsci (2004) quanto Frigotto (2010; 2010a; 2004b) insistem na articulação entre teoria e prática, a práxis, como fundamento de qualquer projeto contra hegemônico consistente. Isso implica dizer que o conhecimento crítico só adquire força transformadora quando enraizado nas lutas reais das classes trabalhadoras e comprometido com a construção de uma nova sociabilidade, fundada na justiça social, na igualdade e na emancipação humana.

Em síntese, a contribuição de Gramsci (2004) e Frigotto (2010; 2010a; 2004b) aponta para a centralidade da educação, da cultura e da organização política como dimensões incontornáveis da disputa contra hegemônica.

A escola, a universidade e os movimentos sociais são compreendidos não como espaços neutros, mas como arenas de conflito onde se confrontam projetos históricos antagônicos. Reconhecer esse caráter disputado da realidade social é o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas e políticas comprometidas com a transformação estrutural da sociedade.

A possibilidade crítica, nesse sentido, não é uma utopia distante, mas uma tarefa histórica que se realiza no cotidiano das lutas sociais e educacionais.

2.15 Educação crítica e emancipação

A educação crítica, tal como concebida por Paulo Freire (1987), constitui um projeto político-pedagógico orientado para a transformação social. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire (1987) denuncia o modelo que denomina "educação bancária", no qual o educando é tratado como receptáculo passivo de informações depositadas pelo educador.

Para o autor, essa concepção é profundamente desumanizante, pois nega ao sujeito a capacidade de pensar, questionar e agir sobre o mundo. A crítica freireana não se limita ao âmbito pedagógico, mas alcança as estruturas sociais que reproduzem a opressão e a alienação, revelando a dimensão eminentemente política do ato educativo.

A emancipação, no pensamento de Freire, é inseparável do processo de conscientização, que pressupõe o reconhecimento da realidade como construção histórica e, portanto, passível de transformação.

Em "Educação como Prática da Liberdade" (1987), Freire argumenta que a educação autêntica é aquela que possibilita ao educando a leitura crítica do mundo, o que ele denominará, mais tarde, "leitura do mundo que precede a leitura da palavra" (Freire, 2011, p. 9). Trata-se de uma epistemologia fundada na práxis, entendida como unidade dialética entre reflexão e ação, que recusa qualquer separação entre teoria e prática no processo de conhecimento.

A dimensão dialógica é central na pedagogia freireana. Para Freire (2019), o diálogo não é apenas um método de ensino, mas uma exigência existencial e política: é por meio do encontro entre os sujeitos, mediados pelo mundo, que o conhecimento se constrói coletivamente. Essa perspectiva dialógica rompe com a hierarquia rígida entre educador e educando, propondo uma relação horizontal fundamentada na confiança mútua, na humildade e no amor.

Essa concepção ressoa com o pensamento de Freire (2011) em "Pedagogia da Autonomia", onde ele afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção ou a sua construção.

A noção de "palavras geradoras", desenvolvida por Freire em sua prática de alfabetização no Brasil dos anos 1960, sintetiza a articulação entre linguagem, realidade e transformação. Ao partir das experiências concretas dos educandos, a pedagogia crítica freireana reconhece os saberes populares como ponto de partida legítimo para o processo educativo.

Essa escolha epistemológica desafia a tradição eurocêntrica que impõe conteúdos alheios à realidade dos sujeitos, apontando para uma educação situada, contextualizada e comprometida com a vida cotidiana das classes populares. Freire (2019, p. 95) é enfático: "A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras."

A relação entre educação e poder é outro eixo estruturante da pedagogia freireana. Amparado por uma leitura crítica das condições materiais e simbólicas de dominação, Freire dialoga com a tradição marxista e com pensadores como Antonio Gramsci (2004), cuja teoria da hegemonia oferece instrumentos para compreender como a cultura e a educação operam na reprodução das relações de dominação.

A educação crítica, nesse sentido, assume um papel contracultural e emancipatório, pois visa à desestabilização das estruturas ideológicas que naturalizam a desigualdade. Para Freire (2019), a conscientização é, ao mesmo tempo, um processo

pedagógico e político: ao compreender sua situação, o oprimido torna-se capaz de agir para transformá-la.

Na perspectiva freireana, o educador assume papel fundamental como intelectual comprometido com a justiça social. Freire (2011) destaca a importância do educador progressista, que, consciente do caráter político de sua prática, recusa a neutralidade e posiciona-se em favor da humanização.

Esse compromisso ético não implica, contudo, uma imposição de visões de mundo, mas sim o respeito à autonomia do educando e à sua capacidade de elaborar juízos próprios. A rigorosidade metódica, a pesquisa permanente e a humildade intelectual são, para Freire (2011), virtudes indispensáveis ao educador que assume sua responsabilidade transformadora sem incorrer no autoritarismo pedagógico.

No contexto latino-americano, a pedagogia freireana articula-se com a Educação Popular, movimento que, desde os anos 1960, reivindica uma prática educativa comprometida com os setores subalternos da sociedade.

Brandão (2002), ao analisar a trajetória da Educação Popular no Brasil, destaca a centralidade do pensamento de Freire na constituição desse campo, ressaltando sua capacidade de articular saberes acadêmicos e saberes da experiência em torno de um projeto coletivo de transformação. Essa tradição pedagógica encontra, na atualidade, novos campos de atuação — nos movimentos sociais, nas comunidades periféricas, nos processos de formação de trabalhadores — e reitera a atualidade e a potência política da obra freireana.

A metodologia do Círculo de Cultura, criada por Paulo Freire (2019), no contexto de suas experiências de alfabetização de adultos na década de 1960, representa uma das contribuições mais originais e duradouras de seu pensamento pedagógico. O Círculo de Cultura rompe com a lógica da sala de aula tradicional ao propor um espaço circular de debate, no qual todos os participantes são simultaneamente ensinantes e aprendentes. Freire (2019) concebe esse espaço como um lócus de produção coletiva de conhecimento, onde a realidade dos educandos é o ponto de partida e o horizonte de chegada do processo pedagógico. O coordenador do Círculo não ocupa o lugar de detentor do saber, mas de mediador do diálogo, responsável por instigar a reflexão crítica sobre os temas geradores.

A importância do Círculo de Cultura transcende o âmbito da alfabetização de adultos e se afirma como um modelo metodológico de ampla aplicabilidade em processos formativos comprometidos com a emancipação. Ao valorizar a escuta sensível, a horizontalidade das relações pedagógicas e a problematização da realidade, o Círculo de

Cultura materializa os princípios da educação dialógica e crítica elaborados por Freire ao longo de toda a sua obra.

Essa metodologia constitui um dos maiores legados de Freire à educação mundial, pois oferece um instrumental concreto para a concretização de uma pedagogia da esperança — conceito que o próprio Freire (2011) retomará em obra homônima, reafirmando que a educação é, acima de tudo, um ato de fé na capacidade humana de reinventar o mundo.

Ao retomar as contribuições de Paulo Freire (, compreendo que a proposta do Círculo de Cultura não se limita a uma metodologia participativa, mas se constitui como um espaço político de produção de consciência e de leitura crítica da realidade.

Nessa pesquisa, ao problematizar a inserção dos jovens da classe trabalhadora no mundo do trabalho, o Círculo de Cultura se apresenta como possibilidade concreta de escuta, diálogo e construção coletiva de sentidos sobre suas próprias experiências laborais. Ao partirem de suas vivências muitas vezes marcadas pela informalidade, pela ausência de direitos e pela naturalização da exploração esses jovens podem transformar a palavra em reflexão e a reflexão em ação consciente.

Assim, a emancipação não é entendida como um ideal abstrato, mas como processo histórico que se constrói quando o sujeito reconhece sua condição, identifica as contradições que o atravessam e se percebe capaz de intervir no mundo.

Nessa perspectiva, a inserção no trabalho deixa de ser mera adaptação às exigências do capital e passa a ser compreendida como dimensão da luta por dignidade, direitos e reconhecimento social, reafirmando a escola como espaço privilegiado de formação crítica.

3. ENTRE O OBJETO E O MÉTODO: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O campo empírico desta pesquisa é a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada em Sinop, Mato Grosso, instituição onde a pesquisadora atua como docente da rede pública estadual. Essa escolha não foi circunstancial. É nessa escola que a contradição central investigada se manifesta em sua forma mais concreta e cotidiana: jovens que frequentam o Ensino Médio enquanto já estão inseridos no mundo do trabalho em condições de precariedade e subordinação.

Para apreender essa realidade em diferentes dimensões, a pesquisa combinou três instrumentos de coleta: uma extensa pesquisa bibliográfica, que sustenta o referencial teórico construído nos capítulos anteriores; um questionário fechado aplicado a 34 estudantes, com função de caracterização socioeconômica do grupo investigado; e sete entrevistas semiestruturadas realizadas com jovens trabalhadores, cujas falas constituem o material empírico central da análise.

O tratamento desse material recorreu à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) apenas como recurso técnico-procedimental para a organização, sistematização e categorização dos dados sem que isso implique qualquer deslocamento do Materialismo Histórico Dialético como fundamento epistemológico da investigação. A Análise de Conteúdo opera aqui a serviço do método: é o instrumento que torna o material empírico analiticamente acessível para que as determinações estruturais que organizam as falas dos sujeitos possam ser interpretadas à luz das categorias do Materialismo Histórico Dialético. As seções que seguem detalham cada um desses instrumentos e explicitam os procedimentos que guiaram sua aplicação e interpretação.

3.1 Fundamentação metodológica: materialismo histórico dialético

O materialismo histórico dialético constitui o alicerce epistemológico e metodológico sobre o qual se assenta a presente pesquisa. Desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, especialmente na obra *A Ideologia Alemã* (1845-1846), esse método parte da compreensão de que a realidade não pode ser apreendida por meio de abstrações idealistas desconectadas da vida concreta.

A fundamentação metodológica no Materialismo Histórico-Dialético parte do princípio de que a realidade social não é estática nem neutra, mas historicamente construída a partir das relações sociais de produção, das contradições e das lutas entre classes. Os autores buscaram compreender a sociedade a partir de sua base material, isto

é, das condições concretas de existência dos indivíduos. Marx e Engels afirmam categoricamente que o ponto de partida de qualquer concepção histórica coerente deve ser a produção material da vida imediata: "[...] o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história" (Marx; Engels, 2007, p. 32-33).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva radicalmente oposta ao idealismo hegeliano, que faz da consciência o motor da história, invertendo a relação real entre ser e pensar. Assim, o Materialismo Histórico-Dialético constitui não apenas uma teoria explicativa da realidade, mas também um método de investigação científica que orienta a análise das relações sociais em sua totalidade, historicidade e contradição.

Um dos pilares fundamentais do método materialista histórico-dialético é a compreensão de que as condições materiais de existência determinam, em última instância, as formas de consciência, e não o contrário.

Marx e Engels, ao criticarem Feuerbach e os jovens hegelianos, demonstram que toda tentativa de explicar a história a partir de categorias puramente espirituais ou ideológicas incorre em uma inversão da realidade.

Segundo os autores, “não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria” (Marx; Engels, 2007, p. 43). Para ambos, a história das sociedades humanas resulta da ação dos indivíduos em condições materiais determinadas historicamente. Isso implica reconhecer que as transformações sociais também se expressam no campo das ideias, da cultura, da política e do direito. Contudo, tais mudanças estão condicionadas às transformações nas relações materiais de produção e nas forças produtivas que compõem a base real da sociedade.

Nesse sentido, a estrutura econômica influencia as formas políticas, jurídicas e ideológicas que constituem a superestrutura social. Este princípio epistemológico orienta o presente trabalho a buscar as determinações concretas dos fenômenos investigados, sem reduzir a análise a interpretações meramente discursivas ou normativas.

A dialética, componente indissociável do materialismo histórico, introduz na análise a categoria da contradição como força motriz do desenvolvimento histórico que compreende a realidade como um processo em constante transformação. Ela permite entender que os fenômenos sociais não podem ser analisados de forma isolada ou fragmentada, pois estão inseridos em um conjunto de relações que compõem uma totalidade social. Nesse sentido, a realidade não é estática nem linear; ao contrário, ela se

move por meio de antagonismos, conflitos e negações que produzem sínteses historicamente situadas.

Marx e Engels (2007), demonstram que a divisão do trabalho, por exemplo, engendra contradições estruturais entre interesse particular e interesse coletivo, entre trabalho material e trabalho espiritual, contradições que impulsionam as transformações sociais:

[...] é então que a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material [...] caibam a indivíduos diferentes (Marx; Engels, 2007, p. 36).

Esta perspectiva dialética impede qualquer análise unilateral e impõe ao pesquisador o esforço de captar as tensões, os movimentos e as contradições presentes no objeto investigado.

A categoria da totalidade ocupa lugar central no Materialismo Histórico-Dialético enquanto método de pesquisa. Compreender um fenômeno social em sua totalidade significa apreendê-lo não de forma isolada, mas em suas múltiplas determinações e conexões com o conjunto das relações sociais que o produzem e o reproduzem.

A utilização do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa implica, portanto, compreender os fenômenos sociais a partir de algumas categorias analíticas fundamentais, tais como trabalho, totalidade, mediação, contradição e emancipação. Nesse referencial, o “trabalho” é entendido como categoria fundante da vida social, por meio da qual os seres humanos produzem sua existência e estabelecem relações sociais determinadas historicamente. A categoria “totalidade” permite analisar o fenômeno investigado não de forma isolada, mas inserido no conjunto de relações sociais, econômicas e políticas que compõem a sociedade. Já a “mediação” possibilita compreender os processos e relações que conectam diferentes dimensões da realidade social, revelando como os fenômenos se articulam entre si. A “contradição”, por sua vez, expressa os conflitos e tensões presentes nas relações sociais, constituindo um elemento central para compreender o movimento e as transformações históricas. Por fim, a categoria “emancipação” orienta a análise para a compreensão das possibilidades de superação das formas de dominação presentes na sociedade, especialmente no que se refere às desigualdades sociais e às condições de inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Dessa forma, a utilização dessas categorias permite uma leitura crítica da realidade investigada, considerando suas múltiplas determinações históricas e sociais e contribuindo para a construção de uma análise comprometida com a compreensão das contradições sociais e das possibilidades de transformação.

Para a presente pesquisa, isso implica a necessidade de não tomar o objeto de estudo como dado imediato e autossuficiente, mas de situá-lo no interior das relações históricas, econômicas e sociais que lhe conferem significado e concretude.

O método apresentado também incorpora a perspectiva histórica como dimensão constitutiva do conhecimento científico. Não existe realidade social fora da história, assim como não existe história fora das condições materiais que a produzem. Essa concepção afasta qualquer naturalização das relações sociais: o que existe não é eterno, mas historicamente produzido e, portanto, historicamente superável.

Do ponto de vista metodológico, isso significa que a pesquisa deve investigar a gênese histórica de seu objeto, as condições que o tornaram possível e as contradições que apontam para sua transformação. O Materialismo Histórico-Dialético também permite uma compreensão crítica das formas ideológicas que encobrem as relações reais de produção. Marx e Engels (2007), denunciam que as ideias dominantes de cada época são, em geral, as ideias da classe dominante, e que a ideologia cumpre a função de apresentar os interesses particulares dessa classe como interesses universais.

Ao adotar o Materialismo Histórico-Dialético como método, a presente pesquisa assume o compromisso de desmistificar as aparências imediatas do fenômeno investigado, buscando suas determinações reais. Trata-se de uma análise que não se contenta com a superfície dos fenômenos, mas que busca as contradições profundas e as relações de poder que os sustentam, contribuindo assim para uma compreensão crítica e transformadora da realidade social.

Outro aspecto decisivo do método materialista histórico-dialético é a articulação entre teoria e práxis. Marx e Engels (2007), rejeitam tanto o empirismo ingênuo que se limita à descrição dos fatos sem apreender suas determinações, quanto o idealismo especulativo que dissolve a realidade em abstrações conceituais.

O conhecimento científico, para eles, deve ser capaz de orientar a ação transformadora sobre o real. Como escrevem os autores: "as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias" (Marx; Engels, 2007, p. 43).

Essa relação dialética entre sujeito e objeto, entre pensamento e realidade, situa a pesquisa científica como uma prática social comprometida com a transformação das

condições concretas de existência expressa a compreensão dialética da relação entre sujeito e realidade social. Para os autores, os indivíduos são condicionados pelas circunstâncias históricas, sociais e materiais em que vivem; ao mesmo tempo, essas circunstâncias são produzidas e transformadas pela própria ação humana. Assim, a história não resulta apenas das condições materiais existentes, nem exclusivamente da vontade dos indivíduos, mas do movimento dinâmico entre as condições objetivas da sociedade e a prática social dos sujeitos.

No âmbito desta pesquisa, a articulação teoria e práxis se manifesta-se na preocupação de não apenas descrever ou explicar o fenômeno estudado, mas de contribuir para o acúmulo crítico de conhecimento que possa subsidiar intervenções transformadoras.

Por fim, adotar o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento metodológico implica reconhecer o caráter situado e comprometido da produção do conhecimento. Toda pesquisa parte de um lugar social e responde a determinadas necessidades históricas.

O método escolhido, ao articular categorias como trabalho, totalidade, mediação, contradição, emancipação, oferece ao pesquisador ferramentas analíticas rigorosas para a compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade e movimento. É nesse horizonte que o presente trabalho se inscreve, comprometido com uma análise rigorosa, histórica e dialética da realidade.

A escolha do Materialismo Histórico-Dialético como método não se reduz a uma filiação teórica declarada, mas implica uma opção epistemológica que determina como o objeto é construído, como os dados são tratados e como as categorias analíticas são mobilizadas.

Reconhece-se, contudo, que o campo marxista não é homogêneo: há tensões internas relevantes entre abordagens que privilegiam a totalidade estrutural, como em Lukács e aquelas que enfatizam as mediações concretas e a agência dos sujeitos como em Gramsci e nos estudos culturais de tradição gramsciana. Esta pesquisa opta pela vertente que articula totalidade e mediação sem dissolver o sujeito na estrutura, entendendo que as falas dos jovens trabalhadores expressam simultaneamente determinações objetivas e elaborações subjetivas sobre sua condição.

3.2 Caracterização do campo e dos sujeitos

Sinop situa-se como polo regional do norte mato-grossense, território forjado pela expansão da fronteira agroindustrial e pelo crescimento acelerado do setor de serviços e comércio. Essa dinâmica produz um mercado de trabalho marcado pela demanda por mão de obra jovem e pouco qualificada, pela informalidade, pela sazonalidade ligada ao ciclo do agronegócio e pela precarização das relações laborais. As desigualdades territoriais entre o polo urbano e os municípios vizinhos intensificam o fluxo migratório para a cidade, pressionando os serviços públicos e ampliando a periferia onde se concentra a juventude trabalhadora. É nesse particular concreto que os estudantes da Escola Estadual Edeli Mantovani vivenciam a inserção precoce no trabalho, combinando dupla jornada escola-trabalho com condições que expressam, em escala local, as contradições estruturais do capitalismo neoliberal periférico.

A Escola Estadual Edeli Mantovani está localizada no Jardim São Paulo, bairro residencial situado na zona urbana do município de Sinop, estado de Mato Grosso. Sinop é uma cidade de médio porte, fundada em 1974 como projeto de colonização privada pela Colonizadora Sinop S.A., e hoje consolidada como um dos principais polos econômicos, educacionais e culturais do norte mato-grossense. O município abriga uma rede educacional diversificada, composta por escolas municipais, estaduais e privadas, sendo a rede estadual responsável pelo atendimento da maior parcela dos estudantes da educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Esse contexto regional situa a escola investigada em um cenário de expansão urbana acelerada, marcado por desigualdades sociais e demandas educacionais crescentes.

A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada no município de Sinop/MT, atende mais de dois mil estudantes distribuídos entre diferentes etapas da educação básica, configurando-se como uma das maiores unidades da rede estadual da região (INEP, 2024). A mesma integra a rede pública estadual de ensino e está vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), subordinando-se à Coordenadoria de Gestão Pedagógica (COPED) da Diretoria Regional de Educação (DRE) responsável pela jurisdição de Sinop. Conforme as Orientações Gerais para Atualização do Projeto Político Pedagógico PPP/2024 das Unidades Escolares Estaduais de Mato Grosso, o PPP de cada unidade escolar deve

[...] descrever e situar a escola no atual contexto da realidade brasileira, do estado e do município [...] valorizando a pluralidade cultural, o respeito às diferenças de gêneros, etnia, religião e diferenças socioeconômicas, que são elementos constitutivos do território educacional em que a escola está localizada (Mato Grosso, 2024, p. 8).

Tal orientação reforça a necessidade de se compreender o campo de pesquisa em sua totalidade, considerando os aspectos históricos, sociais e institucionais que o constituem. A escola atende estudantes provenientes tanto do Jardim São Paulo quanto de bairros adjacentes, o que amplia seu raio de abrangência territorial e diversifica o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos matriculados. De acordo com o documento orientador do PPP/2024, o Marco Situacional, dimensão que norteia o diagnóstico institucional deve apresentar

[...] uma descrição da realidade escolar com as características mais relevantes da comunidade em que a escola está inserida (perfil socioeconômico), realizada por meio da análise de informações e dados, incluindo a diversidade dos sujeitos e priorizando os aspectos participativos e aqueles que implicam no processo de ensino e aprendizagem (Mato Grosso, 2024, p. 9).

Esse enquadramento metodológico fundamenta a caracterização aqui empreendida, na medida em que a investigação também parte do reconhecimento das condições concretas em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

No que se refere à estrutura física, a escola conta com salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadra esportiva, secretaria e demais dependências comuns às unidades escolares estaduais de médio porte. As condições de infraestrutura impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, influenciando o trabalho pedagógico dos professores e as experiências formativas dos estudantes. O PPP/2024 destaca a importância da avaliação dos espaços físicos escolares como parte do diagnóstico institucional, orientando que tais informações sejam registradas de forma sistemática no módulo de Gestão do Espaço Escolar (GEE), integrado ao Sistema GPO/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2024). Essa perspectiva evidencia que o espaço não é elemento neutro, mas condição material do trabalho educativo.

Os sujeitos desta pesquisa são os estudantes regularmente matriculados na Escola Estadual Edeli Mantovani, constituindo um grupo heterogêneo em termos de faixa etária, gênero, contexto familiar, condição socioeconômica e trajetória escolar. Essa heterogeneidade é reconhecida pelo próprio documento orientador do PPP/2024 como

um elemento central na organização do trabalho pedagógico, ao recomendar que a escola analise criticamente os

[...] Problemas e necessidades da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem, organização do tempo e espaço, relações de trabalho na escola, índices de evasão e retenção, organização da hora atividade e organização da prática pedagógica. (Mato Grosso, 2024, p. 8)

Compreender o perfil dos estudantes é, portanto, uma condição indispensável para interpretar os dados produzidos ao longo desta investigação e para situar as práticas pedagógicas em seu contexto real.

Integram também o universo dos sujeitos desta pesquisa os professores que atuam na instituição, os quais exercem papel central na mediação do processo educativo. Esses profissionais apresentam formações diversas, com diferentes tempos de experiência no magistério e distintos vínculos com a escola — efetivos e contratados temporariamente. O PPP/2024, ao tratar do Marco Conceitual, orienta que os gestores escolares incentivem a equipe pedagógica e os docentes a refletirem sobre a função social da escola, aliada aos estudos das concepções pedagógicas da educação brasileira, contemplando os referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) (Mato Grosso, 2024). A equipe gestora — composta por diretor, coordenadores pedagógicos e demais membros da administração escolar — também integra o conjunto de sujeitos relevantes para a análise do campo.

A comunidade escolar da Escola Estadual Edeli Mantovani é atravessada por questões sociais mais amplas, como desigualdade de acesso a recursos culturais e tecnológicos, situações de vulnerabilidade social vivenciadas por parte das famílias e os impactos das transformações do mundo do trabalho na dinâmica urbana de Sinop. Nesse sentido, o PPP/2024 aponta que as unidades escolares devem refletir sobre os avanços tecnológicos e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), garantindo que a conectividade disponível faça parte das metodologias e estratégias de ensino (Mato Grosso, 2024).

Esses fatores extraescolares condicionam as possibilidades de aprendizagem e as relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano da instituição, tornando indispensável sua consideração na análise dos dados. A escolha da Escola Estadual Edeli Mantovani como campo de pesquisa justifica-se por sua representatividade enquanto instituição pública de ensino inserida em um contexto urbano periférico de uma cidade de médio porte do interior mato-grossense.

A escola sintetiza, em seu funcionamento cotidiano, as contradições e potencialidades da educação pública brasileira, tornando-se um locus privilegiado para a investigação proposta. Conforme preconiza o documento orientador do PPP/2024 da SEDUC-MT, espera-se que o retrato da unidade escolar seja condizente com a realidade educacional local, preservando-se a identidade e as particularidades de cada instituição (Mato Grosso, 2024).

A acessibilidade ao campo, a receptividade da comunidade escolar e a relevância social da temática reforçam a pertinência desta escolha metodológica, conferindo ao trabalho ancoragem empírica e comprometimento com a realidade educacional local.

3.3 Instrumentos de pesquisa

A definição dos instrumentos de pesquisa constitui etapa fundamental no delineamento metodológico de uma investigação científica, pois são eles que viabilizam a coleta sistemática de dados e garantem o rigor necessário à produção do conhecimento. Esta pesquisa, ancorada no referencial teórico epistemológico do materialismo histórico dialético, adotou três instrumentos complementares entre si: a pesquisa bibliográfica, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. A articulação entre tais instrumentos permite capturar a essência qualitativa do objeto investigado, tornando a análise mais densa e abrangente. A seguir, apresentamos e fundamentamos cada instrumento utilizado, com base em autores da metodologia científica.

3.4 Pesquisa Bibliográfica

O ponto de partida desta investigação foi a pesquisa bibliográfica, instrumento indispensável em trabalhos que se propõem a construir uma base teórica sólida a partir da qual os dados empíricos possam ser lidos e interpretados. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", e tem como principal vantagem o fato de permitir ao investigador uma cobertura mais ampla dos fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

No âmbito desta pesquisa, a revisão bibliográfica foi realizada a partir de obras que fundamentam o Materialismo Histórico-Dialético perspectiva teórica que orienta a leitura da realidade a partir das contradições concretas da vida social, das relações de

produção e das condições objetivas de existência dos sujeitos. Esse referencial foi mobilizado para situar o objeto de pesquisa a inserção precoce de jovens estudantes do ensino médio no mundo do trabalho no interior das determinações históricas, econômicas e sociais que o constituem.

A pesquisa bibliográfica no Materialismo Histórico-Dialético não é um mero levantamento de obras, mas um procedimento de apropriação crítica do conhecimento acumulado, orientado pela busca das mediações que explicam o fenômeno em sua totalidade. Como afirma (Lukács apud Netto, 2011), o método dialético exige que se parta do empírico para alcançar o concreto pensado e a leitura bibliográfica é o caminho que permite ao pesquisador apropriar-se das categorias necessárias a essa elaboração.

3.5 Questionário Fechado

O segundo instrumento utilizado foi o questionário fechado, elaborado por meio da plataforma digital Google Forms e aplicado a 34 estudantes do 2º ano do Ensino Médio. O objetivo central desse instrumento foi mapear o perfil socioeconômico dos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo uma caracterização mais segura e fundamentada de suas condições de vida e de trabalho. Ressalta-se que os dados coletados não foram tratados com finalidade quantitativa, mas utilizados como recurso auxiliar para delimitar com maior precisão quem são os sujeitos da pesquisa, conferindo maior consistência à análise qualitativa que orienta este trabalho.

Gil (2008) destaca que o questionário é uma das técnicas de coleta de dados mais amplamente utilizadas nas pesquisas sociais, sendo especialmente adequado quando se pretende atingir um número expressivo de sujeitos de forma padronizada e organizada. O uso do questionário fechado composto por questões com alternativas previamente definidas favorece a uniformidade das respostas e facilita a sistematização das informações coletadas, tornando possível traçar um panorama descritivo do grupo investigado. Nesta pesquisa, esse panorama cumpre função de contextualização: ao revelar aspectos como renda familiar, jornada de trabalho e tipo de ocupação exercida pelos estudantes, o questionário forneceu elementos concretos que enriqueceram a leitura qualitativa das entrevistas realizadas posteriormente.

A opção pelo Google Forms como suporte tecnológico para a aplicação do questionário justifica-se pela praticidade no acesso, pela organização automática dos

dados coletados e pela possibilidade de aplicação remota, fatores que contribuíram para otimizar o tempo de coleta sem comprometer a qualidade das informações obtidas.

Os dados coletados por meio do questionário foram analisados com base nos procedimentos da estatística descritiva simples, conforme orientação de Gil (2008). Esse tipo de análise compreende a organização, a tabulação e a apresentação dos dados por meio de frequências, percentuais e médias, possibilitando descrever as características do grupo pesquisado de forma clara e objetiva. A estatística descritiva não tem como finalidade estabelecer inferências ou generalizações, mas sim retratar com fidelidade o perfil dos sujeitos investigados o que se alinha perfeitamente aos propósitos desta etapa da pesquisa, que buscou compreender quem são esses estudantes, em que condições vivem e trabalham.

O questionário contemplou aspectos como: faixa etária, como se autodeclaram, renda domiciliar, moradia, escolaridade dos responsáveis, trabalho, conhecimento aos direitos trabalhistas. Tais informações são fundamentais para situar os sujeitos em sua materialidade concreta, condição indispensável para uma análise dialética que parta da realidade objetiva.

3.6 Entrevista Semiestruturada

O terceiro instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada, realizada com 7 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, selecionados a partir do critério de já estarem inseridos no mundo do trabalho. Esse critério de seleção intencional ou proposital denominado por Triviños (1987) de amostragem intencional garante que os sujeitos escolhidos sejam portadores de experiências diretamente relevantes para os objetivos da pesquisa, tornando as falas colhidas especialmente ricas em termos analíticos.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por combinar perguntas previamente formuladas com abertura suficiente para que o entrevistado discorra livremente sobre suas experiências, percepções e significados. Diferentemente do questionário, ela não se restringe a respostas fechadas, mas abre espaço para a emergência de sentidos que o pesquisador não antecipou no roteiro inicial. Segundo Bauer e Gaskell (2002), a entrevista qualitativa é o método por excelência para explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre um assunto.

A elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada foi orientada pelos princípios metodológicos de Bardin (2016), especialmente no que se refere à organização

temática das questões, à sua adequação linguística ao público-alvo e à pertinência dos eixos de investigação em relação aos objetivos da pesquisa. Bardin (2016) destaca que a preparação rigorosa do instrumento de coleta é determinante para a qualidade do material a ser analisado posteriormente, pois questões mal formuladas ou tematicamente dispersas comprometem a profundidade das respostas e dificultam a análise.

O roteiro utilizado nas entrevistas foi organizado em torno de eixos temáticos centrais, tais como: a motivação para a entrada no mercado de trabalho, a conciliação entre trabalho e escola, os impactos da atividade laboral na trajetória escolar, as perspectivas de futuro e as percepções dos estudantes sobre a relação entre educação e trabalho. Esses eixos foram construídos a partir das categorias analíticas emergentes da revisão bibliográfica, assegurando coerência entre teoria e empiria.

3.7 Síntese e Complementaridade dos Instrumentos

Os três instrumentos utilizados nesta pesquisa a pesquisa bibliográfica, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada não operam de forma isolada, mas em complementaridade dialética. A pesquisa bibliográfica forneceu as bases teóricas e as categorias de análise; o questionário fechado permitiu conhecer objetivamente o perfil socioeconômico dos sujeitos, quantificando suas condições de existência; e a entrevista semiestruturada abriu espaço para que os próprios sujeitos narrassem, com suas palavras, as experiências vividas no cruzamento entre trabalho e escola.

Essa articulação entre dados quantitativos e qualitativos atende ao que Minayo (2014) denomina de triangulação metodológica, que visa superar a falsa dicotomia entre quantidade e qualidade, reconhecendo que os fenômenos sociais possuem dimensões objetivas e subjetivas que se interpenetram e se determinam mutuamente. No quadro do Materialismo Histórico-Dialético, essa complementaridade é ainda mais necessária, pois o real concreto só pode ser apreendido em sua totalidade quando se articulam, rigorosamente, a análise das condições objetivas e a escuta das vivências subjetivas dos sujeitos históricos.

Esta pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com todos os documentos e autorizações devidamente regularizados. Ao longo do processo, o tema e o campo empírico da pesquisa foram reformulados em razão da mudança do município de Juara para Sinop, o que implicou uma reconfiguração do estudo para adequá-lo à nova realidade investigativa. Ainda assim, todas as autorizações obtidas na

aprovação original foram mantidas e continuaram valendo para a pesquisa em sua nova configuração, garantindo que os participantes tiveram seus direitos respeitados e que o trabalho de campo foi realizado com total respaldo ético e institucional.

3.8 Técnica de análise dos dados: análise de conteúdo

Para o tratamento e a interpretação dos dados qualitativos produzidos pelas entrevistas semiestruturadas, adotou-se a Análise de Conteúdo segundo a proposta de Laurence Bardin (2016). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), organiza-se em três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, realiza-se a leitura flutuante do corpus, a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e a elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final. Na fase de exploração do material, procede-se à codificação, à categorização e à classificação do conteúdo, identificando unidades de registro e unidades de contexto. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, os dados brutos são transformados em informações significativas, por meio de inferências e interpretações articuladas ao referencial teórico adotado.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas à leitura sistemática, a partir da qual foram identificadas categorias temáticas emergentes relacionadas à vivência dos estudantes no mundo do trabalho e suas repercussões na trajetória escolar. A análise de conteúdo permitiu ir além da superfície das falas, capturando os sentidos latentes, as contradições e os silêncios presentes nos discursos dos sujeitos dimensões que só se revelam mediante uma escuta analítica cuidadosa e teoricamente orientada.

A articulação entre a análise de conteúdo de Bardin e o Materialismo Histórico-Dialético é metodologicamente coerente, na medida em que ambos partem do pressuposto de que os discursos dos sujeitos não são transparentes nem autoexplicativos, mas precisam ser lidos à luz das condições objetivas que os determinam.

O Materialismo Histórico-Dialético é a bússola epistemológica que orienta toda a investigação, a Análise de Conteúdo é o instrumento técnico que organiza o terreno necessário, rigoroso, mas subordinado ao horizonte teórico que lhe confere sentido e direção. As falas dos estudantes, portanto, foram interpretadas não como expressões isoladas de subjetividades individuais, mas como vozes que carregam as marcas das contradições estruturais da sociedade capitalista especialmente as que dizem respeito à tensão entre a necessidade de trabalhar e o direito à educação.

A utilização da Análise de Conteúdo de Bardin como técnica procedimental justifica-se por sua compatibilidade operacional com o Materialismo Histórico-Dialético: ambos partem do material empírico para construir categorias que não preexistem ao contato com os dados, mas emergem desse contato orientado teoricamente. Cabe, no entanto, explicitar o risco metodológico que essa combinação carrega: o de que as categorias marxistas — Trabalho, Totalidade, Contradição, Mediação, Emancipação — funcionem como grades fechadas, capturando apenas o que já se esperava encontrar. Para evitar esse risco, as categorias foram tratadas como horizontes interpretativos e não como filtros classificatórios rígidos. As unidades de registro foram identificadas a partir das recorrências e ausências nas próprias falas dos sujeitos, e as categorias foram definidas e refinadas ao longo do processo analítico, em movimento dialético entre empiria e teoria, conforme o próprio método exige.

3.9 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados desta pesquisa foram orientados pela natureza e especificidade de cada instrumento de coleta utilizado. Para o questionário socioeconômico, recorreu-se à estatística descritiva simples, abordagem que permite sistematizar e sintetizar os dados obtidos em termos quantitativos, conferindo objetividade e clareza na leitura do perfil dos participantes. Por meio da frequência relativa expressa em porcentagens, foi possível organizar as informações em um panorama descritivo que evidencia as principais características do grupo investigado, sem recorrer a inferências estatísticas complexas, mas garantindo rigor científico na apresentação dos resultados.

A estatística descritiva simples constitui-se como um conjunto de técnicas destinadas a descrever e resumir um conjunto de dados, revelando padrões, distribuições e tendências presentes na amostra estudada (Gil, 2008). No contexto desta pesquisa, a

utilização exclusiva das porcentagens como unidade de análise dos dados do questionário socioeconômico atendeu ao objetivo de traçar o perfil dos estudantes de forma panorâmica e acessível. Esse recurso permitiu identificar proporções relevantes em variáveis como renda familiar, escolaridade dos responsáveis, condições de moradia e acesso a bens culturais e tecnológicos, compondo um retrato fiel da realidade socioeconômica do grupo investigado.

O perfil socioeconômico traçado a partir dos dados percentuais do questionário não se configura como um fim em si mesmo, mas como um importante elemento contextual que fundamenta a análise qualitativa subsequente. Compreender as condições materiais de existência dos estudantes é condição indispensável para uma leitura crítica de suas trajetórias, percepções e discursos.

Nesse sentido, a articulação entre os dados quantitativos do questionário e os dados qualitativos das entrevistas confere à pesquisa uma dimensão de totalidade, em consonância com os princípios metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013; Lukács, 2018), que concebe a realidade como uma unidade complexa e contraditória entre estrutura material e superestrutura ideológica.

As entrevistas, por sua vez, foram submetidas à Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (2016), método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por sua capacidade de organizar, descrever e interpretar o conteúdo latente e manifesto dos discursos. Tal percurso metodológico garantiu sistematicidade e confiabilidade ao processo de análise das falas dos estudantes.

O cruzamento dos dados nas falas dos estudantes foi realizado por meio de categorias analíticas derivadas do Materialismo Histórico Dialético, perspectiva teórico-metodológica que compreende os fenômenos sociais em sua historicidade, contradição e movimento (Marx; Engels, 2007).

A partir das categorias centrais dessa corrente, como trabalho, totalidade, mediação, contradição e emancipação as falas dos entrevistados foram agrupadas, comparadas e interpretadas de modo a revelar as mediações entre as condições materiais de vida e as percepções subjetivas dos estudantes acerca de sua realidade educacional e social. Esse cruzamento possibilitou superar a aparência imediata dos discursos, alcançando as determinações mais profundas que os condicionam.

A articulação entre a Análise de Conteúdo de Bardin e as categorias do Materialismo Histórico-Dialético constitui uma escolha epistemológica coerente com os objetivos da pesquisa, na medida em que permite tanto a sistematização rigorosa das falas

quanto a sua interpretação à luz das contradições estruturais que atravessam a vida dos sujeitos investigados. Conforme ressalta Frigotto (2010), a dialética materialista não se restringe a um método de análise, mas representa uma postura ontológica e gnosiológica diante da realidade, que exige do pesquisador o comprometimento com a totalidade dos fenômenos estudados, Frigotto enfatiza que o método dialético permite ao pesquisador não apenas observar os sujeitos e o meio a qual estão inseridos - no caso estudantes no ambiente escolar - mas situá-los dentro das relações de poder e da estrutura socioeconômica capitalista. Assim, os procedimentos analíticos adotados nesta pesquisa expressam uma unidade entre teoria e método, entre o empírico e o teórico, entre o particular e o universal, conferindo-lhe consistência científica e relevância social.

A fim de tornar transparente o percurso analítico adotado do dado empírico à inferência e à interpretação, o Quadro de Análise de Conteúdo construído a partir das sete entrevistas semiestruturadas, organizado em torno das cinco categorias do Materialismo Histórico-Dialético, encontra-se disponível no Apêndice C desta dissertação.

3.10 Caracterização dos sujeitos da pesquisa e perfil socioeconômico dos estudantes

Esta seção apresenta a parte inicial da análise e discussão dos dados produzidos ao longo do trabalho de campo realizado na Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop /MT, com 34 estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e dois instrumentos complementares: questionário fechado, aplicado de forma coletiva e presencial para levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos, e entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas com estudantes selecionados a partir dos dados do questionário, com vistas ao aprofundamento qualitativo das experiências, percepções e sentidos atribuídos ao trabalho e à escola.

Toda a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a ética na pesquisa com seres humanos nas ciências humanas e sociais, garantindo o anonimato dos participantes, a voluntariedade da participação e a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos (Brasil, 2016).

A análise dos dados foi conduzida à luz do Materialismo Histórico-Dialético, método que orienta toda a investigação e que não se limita a uma técnica de interpretação, mas constitui uma forma de apreensão da realidade em seu movimento, em suas contradições e em sua historicidade.

As categorias de análise que estruturam a leitura dos dados trabalho, totalidade, mediação, contradição e possibilidade emancipatória não foram impostas externamente aos dados, mas emergiram da articulação entre o referencial teórico construído nos capítulos anteriores e as evidências produzidas no campo empírico.

Tais categorias permitem compreender os fenômenos investigados para além de sua aparência imediata, situando-os no interior das relações sociais que os determinam historicamente (Marx, 2013; Lukács, 2018). O movimento analítico adotado, parte portanto, do concreto aparente, as falas, os dados, as experiências dos sujeitos para alcançar o concreto pensado, isto é, a síntese de múltiplas determinações que constitui a realidade em sua totalidade (Marx, 2008).

Os sujeitos da pesquisa são jovens pertencentes à classe trabalhadora, em sua maioria não brancos, filhos de trabalhadores em situação de informalidade ou precariedade laboral, residentes em Sinop/MT, cidade de colonização recente marcada pela expansão do agronegócio e pela presença de uma classe trabalhadora urbana subalternizada.

A escolha da Escola Estadual Edeli Mantovani como campo de pesquisa não foi aleatória: trata-se de uma instituição pública que atende prioritariamente jovens da classe trabalhadora, uma das maiores escolas que atendem o Ensino Médio no estado do Mato Grosso, com um número expressivo de estudantes, cujas trajetórias escolares e laborais expressam, de forma singular e concreta, as contradições estruturais do capitalismo nos dias atuais, analisadas no referencial teórico.

Nesse sentido, o campo empírico não foi tratado como mera fonte de dados, mas como espaço onde as determinações históricas e sociais se materializam nas experiências vividas, nas falas e nos silêncios dos sujeitos (Minayo, 2010).

A escola, compreendida na perspectiva gramsciana como aparelho de hegemonia e, simultaneamente, como espaço de disputa (Gramsci, 2004), constitui o território concreto no qual se desenrolam as tensões entre adaptação ao mercado e possibilidade de emancipação.

A presente seção está dedicada ao perfil socioeconômico dos estudantes, apresenta os dados do questionário e os analisa sob as categorias de totalidade, mediação e contradição, situando os sujeitos no interior das condições materiais que conformam suas trajetórias. A coleta de dados desta seção foi realizada por meio de questionário fechado, aplicado de forma coletiva e presencial a 34 estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop/MT. A aplicação do questionário ocorreu em

sala de aula durante aula de Sociologia com autorização da escola e cedência da professora regente da turma.

O questionário fechado, enquanto instrumento metodológico, é definido por Gil (2019, p. 128) como aquele em que as questões apresentam opções de resposta previamente estabelecidas, permitindo ao respondente selecionar a alternativa que melhor representa sua situação ou opinião.

Sua utilização nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de traçar, de forma sistemática e comparável, o perfil socioeconômico dos sujeitos investigados condição prévia indispensável para a análise qualitativa das entrevistas realizadas na etapa subsequente. Minayo (2010, p. 57) esclarece que, mesmo em pesquisas de orientação qualitativa, instrumentos de natureza quantitativa podem ser empregados de forma complementar, desde que subordinados à compreensão da realidade social em sua complexidade e totalidade.

Nesse sentido, os dados do questionário não foram tratados como fins em si mesmos, mas como ponto de partida para a apreensão das condições materiais concretas que condicionam as experiências dos jovens pesquisados procedimento coerente com os fundamentos do materialismo histórico-dialético adotado como método desta investigação.

O levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos constitui passo metodológico fundamental na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Sob essa ótica, a categoria da totalidade tal como formulada por Marx (2013) e sistematizada por Lukács (2018) exige que o fenômeno investigado seja apreendido não em seus fragmentos isolados, mas no conjunto das determinações que o constituem historicamente. Compreender quem são esses jovens — suas condições de moradia, renda familiar, raça, escolaridade dos responsáveis e vínculo com o trabalho — é condição para interpretar, nas seções seguintes, os sentidos que atribuem à escola e ao mundo do trabalho.

Como afirma Marx (2013, p. 47), não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. O perfil socioeconômico é, portanto, a materialidade a partir da qual toda análise subsequente se sustenta.

No que diz respeito à faixa etária, 94,1% dos respondentes declararam ter menos de 17 anos, e apenas 5,9% declararam ter 18 anos ou mais. Trata-se, portanto, de adolescentes em plena fase de escolarização básica obrigatória, o que torna ainda mais significativa e contraditória a pressão para inserção precoce no mercado de trabalho,

como será aprofundado nas seções seguintes. A contradição entre o direito à formação plena e a necessidade de trabalhar precocemente constitui, nesse sentido, uma das expressões concretas das determinações estruturais que atravessam a vida desses sujeitos (Marx; Engels, 2007). Quanto ao sexo, 52,9% se identificaram como do sexo feminino e 44,1% do sexo masculino, com uma pequena parcela optando por outra identificação.

O dado sobre autodeclaração racial revela uma composição predominantemente não branca: 64,7% dos estudantes se autodeclararam pardos, 23,5% brancos e 8,8% pretos, sem a presença de estudantes indígenas. Considerando que a maioria expressiva 73,5% pertence ao grupo racial pardo, preto, os dados confirmam que a escola pesquisada atende, sobretudo, jovens que historicamente foram os mais atingidos pelas desigualdades estruturais do capitalismo brasileiro.

Como aponta Antunes (2018, p. 89), a precarização do trabalho não atinge a todos de forma igual, incidindo de maneira mais intensa sobre trabalhadores negros, moradores de periferias e jovens sem qualificação formal. Raça e classe, portanto, entrecruzam-se na conformação das trajetórias desses sujeitos, expressando a mediação histórica entre as relações de produção e as formas específicas de dominação social (Marx; Engels, 2007).

No tocante à renda familiar mensal, os dados evidenciam que 41,2% das famílias possuem renda entre R\$ 1.500 e R\$ 3.000, enquanto 23,5% vivem com menos de R\$ 1.500 valor inferior ao salário mínimo. Apenas 35,3% declararam renda igual ou superior a R\$ 3.000. Somados os dois estratos de menor renda, constata-se que aproximadamente 65% dos estudantes pertencem a famílias com rendimento mensal inferior a três salários mínimos, configurando quadro de significativa vulnerabilidade socioeconômica.

Essa realidade não é casual: ela expressa a posição estrutural que as famílias trabalhadoras ocupam na divisão social do trabalho. A remuneração insuficiente, que Marx (2013) identifica como expressão da extração de mais-valia, coloca essas famílias em situação permanente de subsistência, transferindo para os jovens a pressão de contribuir precocemente para a composição da renda doméstica. Sob a categoria da totalidade, compreende-se que a baixa renda não é um dado isolado, mas expressão de uma formação social organizada sobre a exploração do trabalho e a concentração da riqueza Marx (2013).

Em relação à moradia, 76,5% dos estudantes residem em casa própria, ao passo que 23,5% moram em imóvel alugado. A expressiva proporção de residências próprias pode indicar, em parte, o perfil histórico de Sinop como cidade de colonização planejada, onde a posse da terra foi, em certos períodos, parte do projeto migratório das famílias.

O elevado percentual de moradias próprias identificado no bairro não pode ser interpretado, de maneira imediata, como indicador de estabilidade econômica ou de superação das condições de vulnerabilidade social. No contexto da formação urbana de Sinop, marcada por processos de colonização privada, venda facilitada de lotes e expansão periférica com parcelamentos acessíveis, consolidou-se historicamente a prática da autoconstrução como estratégia de reprodução material da vida pelas famílias trabalhadoras. A aquisição de lotes a baixo custo, muitas vezes sem intermediação do sistema bancário formal, permitiu que as famílias construíssem suas residências gradativamente, conforme a disponibilidade de renda, o que contribui para o alto índice de casa própria.

Essa dinâmica frequentemente resulta em moradias edificadas ao longo do tempo, por vezes inacabadas, com infraestrutura limitada ou regularização fundiária tardia. Assim, a propriedade do imóvel deve ser compreendida não como expressão automática de ascensão social, mas como estratégia concreta de enfrentamento às determinações do mercado imobiliário e às restrições impostas pela renda no modo de produção capitalista, revelando as formas pelas quais a classe trabalhadora organiza sua permanência no território e busca minimizar custos com aluguel para garantir meios de subsistência da família.

Contudo, a presença de imóveis alugados em quase um quarto das famílias, situação que implica despesa fixa e vulnerabilidade à perda de moradia, reforça a dimensão da instabilidade material que atravessa a vida desses jovens, constituindo uma das mediações concretas entre as condições objetivas de existência e as possibilidades de inserção social (Marx, 2013; Lukács, 2018).

A situação de trabalho do responsável principal, oferece uma janela privilegiada para compreender as condições objetivas dos meios de subsistência dessas famílias. Os dados revelam que apenas 38,2% dos responsáveis estão empregados com carteira assinada, isto é, com acesso à formalidade e às proteções trabalhistas. Somando as demais condições empregadas sem carteira assinada (23,5%), trabalhador autônomo (23,5%) e desempregado (8,8%), constata-se que mais de 60% dos responsáveis principais vivem fora dos marcos da formalidade ou em situação de desemprego.

Esse panorama ilustra concretamente o que Antunes (2018, p. 34) denomina de novo proletariado de serviços: trabalhadores submetidos à precarização estrutural, à instabilidade e à ausência de direitos, como resultado direto da reestruturação produtiva e da lógica neoliberal analisada por Harvey (2008). As condições de trabalho dos pais

funcionam, assim, como mediação histórica a partir da qual os filhos constroem suas expectativas e projetam seus futuros no mundo do trabalho.

A escolaridade dos responsáveis principais também é reveladora. Os dados indicam que 50% possuem apenas o Ensino Médio completo, 17,6% têm Ensino Fundamental completo, 11,8% têm Ensino Fundamental incompleto e 8,8% Ensino Médio Incompleto, não houve margem para porcentagem os que não estudaram. Apenas uma pequena parcela atingiu o Ensino Superior incompleto (8,8%).

Esse perfil de escolaridade reproduz o fenômeno que Frigotto (2005) denomina de dualidade estrutural: as classes populares historicamente recebem uma escolarização truncada, insuficiente para o acesso às melhores posições no mercado de trabalho, perpetuando, de geração em geração, a subalternidade na divisão social do trabalho. Os jovens pesquisados são, em sua maioria, filhos de trabalhadores que não completaram ou não acessaram o Ensino Superior, o que confere ainda mais peso simbólico e material à escola como possível, embora contraditória, via de emancipação (Frigotto, 2005; Gramsci, 2004).

Quanto à inserção laboral dos próprios estudantes, 79,4% declararam já ter trabalhado ou trabalhar atualmente, dado expressivo considerando que a maioria tem menos de 17 anos. Entre aqueles que trabalham, 52,9% afirmaram que seu trabalho não garante direitos trabalhistas formais, como carteira assinada, férias e previdência, e 17,6% declararam ter apenas acesso parcial a esses direitos. Apenas 29,4% trabalham com registro formal. Além disso, 23,5% declararam exercer atividade remunerada por meio de plataformas digitais ou aplicativos.

A categoria trabalho, central na perspectiva marxiana, permite compreender que o ingresso desses jovens no mundo laboral não se dá sob a forma do trabalho como realização humana, mas como mercadoria submetida à lógica da exploração Marx, (2013). A informalidade e o trabalho por plataformas expressam a face contemporânea da precarização descrita por Antunes (2018) como uberização do trabalho fenômeno que fragmenta vínculos, elimina direitos e transfere riscos para os trabalhadores sob o véu ideológico da autonomia e da liberdade.

Entre os que ainda não trabalham, 76,5% afirmaram já ter pensado em começar a trabalhar em breve. Quando perguntados sobre a necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente em casa, 41,2% responderam que provavelmente precisarão fazê-lo e 35,3% que talvez precisem, a depender da situação financeira da família. Apenas 14,7% afirmaram não acreditar que isso seja necessário.

Esses dados revelam que a pressão para a inserção precoce no mercado de trabalho é uma realidade presente ou iminente para a grande maioria desses jovens. Trata-se de uma compulsão estrutural, e não de uma opção de desenvolvimento pessoal: a vulnerabilidade socioeconômica das famílias transfere para os jovens uma responsabilidade que, em condições de maior proteção social e política pública efetiva, não lhes caberia Harvey (2008).

A contradição entre o direito à formação integral e a necessidade imediata de sobrevivência manifesta-se, aqui, em sua forma mais crua. Os motivos declarados para querer trabalhar ou ter trabalhado aprofundam essa leitura. A opção mais marcada foi 'ter meu próprio dinheiro para minhas coisas', com 82,4% das respostas, seguida por 'ajudar financeiramente minha família', com 29,4%, e 'adquirir experiência para o futuro', com 20,6%. Nenhum estudante marcou 'não tenho interesse em trabalhar agora'.

A predominância do motivo ligado ao consumo individual não deve ser lida como superficialidade juvenil, mas como expressão da internalização da lógica neoliberal que Harvey (2008), identifica como produção de subjetividades compatíveis com a acumulação flexível: necessidades coletivas são recodificadas como desejos individuais, e a inserção no mercado é naturalizada como caminho único de realização.

Nessa perspectiva, a possibilidade emancipatória reside justamente na capacidade de tensionar essa naturalização, de oferecer aos jovens instrumentos teóricos e reflexivos que lhes permitam reconhecer as determinações históricas de suas escolhas (Freire, 1987; Gramsci, 2004). Quando perguntados sobre o que seria mais importante em um trabalho, 61,8% priorizaram 'um bom salário' e 50% indicaram 'horários que não atrapalhem os estudos', revelando a tensão real, e concreta, entre trabalhar e estudar que perpassa as trajetórias desses sujeitos.

Em síntese, o perfil socioeconômico traçado a partir dos questionários revela que os 34 estudantes da Escola Estadual Edeli Mantovani pertencem, em sua esmagadora maioria, à classe trabalhadora: são jovens não brancos, filhos de trabalhadores precários ou informais, de baixa escolaridade, inseridos em famílias de baixa renda, pressionados a ingressar cedo no mundo do trabalho e já majoritariamente nele inseridos, quase sempre sem direitos garantidos.

Esse conjunto de determinações não é acidente biográfico, mas expressão concreta de uma formação social historicamente produzida pela exploração do trabalho, pela acumulação concentrada de riqueza e pela dualidade estrutural que reserva às classes trabalhadoras de jovens por uma escola e um trabalho de segunda ordem (Frigotto, 2005;

Marx, 2013). Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, compreender essa totalidade é o primeiro passo para identificar, nas seções seguintes, tanto as contradições que limitam as trajetórias desses jovens quanto as possibilidades emancipatórias que emergem da consciência crítica sobre essas mesmas determinações (Freire, 1968; Gramsci, 2004).

4. DO CONCRETO VIVIDO AO CONCRETO PENSADO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO JUVENIL NO MUNDO DO TRABALHO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

É neste capítulo que o percurso investigativo construído ao longo desta dissertação encontra sua razão de ser mais concreta: as vozes dos jovens trabalhadores da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani. Toda a elaboração teórica desenvolvida nos capítulos anteriores as transformações do capitalismo contemporâneo, o neoliberalismo como projeto de classe, a condição da juventude trabalhadora brasileira e os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético converge aqui para um único movimento: tornar inteligível o que esses sujeitos vivem, pensam e dizem sobre o trabalho, a escola e as possibilidades de futuro. Não se trata, portanto, de uma etapa isolada do processo investigativo, mas de sua síntese o momento em que o concreto imediato das falas é elevado, pela mediação teórica, ao concreto pensado.

A análise está organizada em torno das cinco categorias centrais do Materialismo Histórico- Dialético: Trabalho, Totalidade, Mediação, Contradição e Emancipação, que orientaram tanto a construção dos instrumentos de coleta quanto a interpretação do material empírico produzido pelas sete entrevistas semiestruturadas.

O tratamento das falas dos estudantes participantes dessa pesquisa organiza-se, inicialmente, por meio de códigos em conformidade da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Segundo essa metodologia a codificação constitui uma parte fundamental do processo analítico, por meio do que dados brutos, são transformados sistematicamente permitindo ao pesquisador identificar e agregar unidades de registros que expressam sentidos recorrentes no conjunto, como instrumentos de organização e rastreabilidade do material empírico.

Essas categorias não foram aplicadas de fora para dentro, como grades classificatórias externas à fala dos sujeitos: emergiram do próprio movimento dialético entre o referencial teórico e o material empírico, no processo de pré-análise, exploração e inferência que a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) operacionalizou como recurso técnico-procedimental a serviço do método.

Cada categoria ilumina uma dimensão específica da realidade investigada e, ao mesmo tempo, só adquire seu pleno sentido analítico em relação às demais porque a totalidade, como Marx (2008) ensinou, não é a soma das partes, mas a estrutura de relações que as produz e as conecta.

As falas dos sete estudantes entrevistados — identificados pelos pseudônimos E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7 — são tratadas aqui não como dados a serem simplesmente descritos, mas como expressões concretas de uma experiência social historicamente determinada. Elas carregam, simultaneamente, as marcas da ideologia dominante, a naturalização da desigualdade, a crença no mérito individual, a resignação diante da necessidade e os indícios de uma consciência crítica que emerge, muitas vezes de forma ainda fragmentada, da própria experiência vivida da exploração e da contradição. Capturar essa tensão com rigor e com respeito à complexidade dos sujeitos é o desafio central que orienta cada seção da análise que se segue.

4.1 O trabalho como categoria central na vida dos jovens

A categoria *Trabalho* ocupa posição fundante no método do Materialismo Histórico-Dialético. Para Marx (2013), o trabalho não é simplesmente uma atividade econômica entre outras, mas a mediação ontológica por excelência entre o ser humano e a natureza, o processo pelo qual o homem transforma o mundo exterior e, nessa mesma operação, transforma a si mesmo.

Essa concepção é decisiva para a análise das falas dos estudantes entrevistados: permite distinguir, em cada enunciado, aquilo que expressa o trabalho em seu potencial humanizador daquilo que revela sua forma histórica específica sob o modo de produção capitalista — o trabalho alienado, estranhado, reduzido à condição de mercadoria. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) orienta a sistematização desse material empírico por meio da identificação de unidades de registro, da codificação de seus sentidos e de seu agrupamento em categorias analíticas, operação que aqui se realiza sob a perspectiva teórica marxiana e de seus interlocutores críticos.

A concepção marxiana do trabalho como atividade ontológica encontra sua formulação mais precisa em *O Capital*:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ao atuar sobre a natureza externa e ao modificá-la por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 255)

É precisamente essa dimensão ontológica e transformadora do trabalho que se encontra negada, deformada ou sequer reconhecida nas falas dos jovens entrevistados. O

que se observa, em sua maioria, não é o trabalho como atividade consciente de realização do ser social, mas o trabalho como imposição da necessidade, como meio de sobrevivência e como forma de acumulação individual de recursos o que Marx (2004), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, denomina *trabalho estranhado*: aquele em que o produto do trabalho se torna algo estranho ao trabalhador, no qual a atividade laboral não é a afirmação, mas a negação do ser humano.

A fala de E4, 16 anos, que trabalha informalmente auxiliando o pai, oferece o exemplo mais imediato dessa redução do trabalho à sua função mercantil e de ocupação do tempo: "Para ocupar as pessoas, pra, sei lá, não passar o dia todo à toa e ter um dinheirinho, né?" (Estudante 4, 2026). Codificada como [TRABALHO COMO OCUPAÇÃO DO TEMPO E FONTE DE RENDA MÍNIMA], essa enunciação revela um esvaziamento quase completo do conteúdo ontológico do trabalho.

A atividade laboral não aparece aqui como ato de criação, de objetivação do ser humano no mundo, mas como antídoto à ociosidade e meio de obtenção de um rendimento mínimo. Tal redução não é casual: ela é o resultado da forma histórica que o trabalho assume sob o capitalismo, na qual, conforme Lukács (2013, p. 43), a riqueza que o trabalhador produz se autonomiza em relação a ele, assumindo a aparência de uma coisa independente o que Lukács denomina de *reificação*. A naturalidade com que E4 enuncia essa concepção o deslize do "sei lá", a diminuição afetiva do "dinheirinho" revela que a alienação não é percebida como tal, mas vivenciada como o simples modo de ser do trabalho.

E1, 17 anos, imigrante do Paraguai e única provedora do domicílio compartilhado com a tia, atribui ao trabalho uma dimensão formativa mais explícita: "Para mim o trabalho é... Pra aprender mais as coisas. E aprender para o futuro ser outra pessoa que possa também ajudar as outras pessoas a trabalhar" (Estudante 1, 2026).

O trecho, codificado como [TRABALHO COMO APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO PESSOAL], expressa uma concepção do trabalho como meio de formação individual e de superação de si mesma. Há, nessa fala, um eco da dimensão ontológica do trabalho tal como formulada por Marx: a ideia de que, ao trabalhar, o ser humano se transforma.

No entanto, a perspectiva de E1 permanece circunscrita ao plano individual e moralizante, "ser outra pessoa", "ajudar as outras pessoas" — sem que as mediações de classe, gênero e nacionalidade que estruturam sua inserção laboral sejam nomeadas ou

problematizadas. O trabalho aparece como virtude pessoal, não como relação social historicamente determinada.

Frigotto (2004) observa que, para os filhos das classes trabalhadoras, o trabalho tende a ser vivenciado como imperativo moral antes mesmo de ser compreendido como relação de exploração: "a ideologia do trabalho como valor em si mesmo cumpre a função de naturalizar a compulsoriedade ao trabalho".

E5, 16 anos, caixa de supermercado, que relata trabalhar desde os 11 anos de idade, apresenta uma fala que evidencia, com particular nitidez, a interiorização da lógica do capital sobre o tempo de vida.

Ao ser questionada sobre o significado da juventude, responde: "Eu acho que é uma parte importante da nossa vida, né? Quando você faz a escolha certa. [...] eu precisava começar a projetar minha vida desde agora, né? Quanto mais cedo, melhor" (Estudante 5, 2026).

A codificação dessa enunciação como [JUVENTUDE COMO ETAPA DE ESCOLHAS E ACELERAÇÃO DO PROJETO DE VIDA] aponta para o que Antunes (2018) identifica como a subsunção do tempo de vida ao tempo do capital: a jovem não concebe a si mesma como sujeito que tem o direito de experienciar a própria juventude em sua especificidade, mas como projeto de investimento cujo rendimento futuro depende da precocidade do início.

O trabalho, aqui, não é apenas uma atividade é o organizador de toda a temporalidade subjetiva. Não por acaso, ao justificar sua preferência por estudar e trabalhar, E5 acrescenta: "É uma forma de eu ocupar também a mente, né? Eu sou uma pessoa muito ansiosa, então assim, se eu só estudasse, eu ia ficar... Meu Deus!" (Estudante 5, 2026).

E7, 16 anos, jovem aprendiz em uma creche, articula sua concepção de trabalho em torno do futuro e da acumulação de experiência: "Trabalhar para ajudar, conquistar algumas coisas lá no futuro, contar também que já trabalhou nisso, ter experiência" (Estudante 7, 2026).

O código correspondente [TRABALHO COMO INVESTIMENTO NO FUTURO E ACUMULAÇÃO DE EXPERIÊNCIA] ilumina a assimilação do discurso do capital humano pelos jovens das classes populares. Tal discurso, analisado por Dardot e Laval (2016) como núcleo da racionalidade neoliberal, transforma o trabalhador em empreendedor de si mesmo, cuja existência inteira deve ser gerida como um portfólio de competências e experiências acumuláveis e conversíveis em valor de mercado.

O trabalho, nessa perspectiva, não é a atividade pela qual o ser humano se realiza coletivamente, mas um investimento individual em capital humano cujos retornos se projetam no futuro. A frase "contar também que já trabalhou nisso" é particularmente reveladora: a experiência laboral é concebida como linha do currículo, como mercadoria a ser apresentada ao mercado, não como processo de objetivação do ser social.

A dimensão ontológica do trabalho, sua potência de humanizar converte-se, no discurso neoliberal, em competência mensurável e vendável.

E6, 16 anos, jovem aprendiz em supermercado, acrescenta uma camada analítica relevante ao avaliar, de forma crítica, sua experiência anterior de trabalho informal sem carteira assinada: "por não ter carteira assinada, por não ter perdido muita coisa assim, acho que foi um pouco em vão"(Estudante6, 2026). Codificado como [TRABALHO INFORMAL JUVENIL COMO PERDA DE DIREITOS E EXPERIÊNCIA], esse enunciado expressa uma consciência incipiente sobre a relação entre formalidade, proteção jurídica e dignidade do trabalho.

O jovem reconhece que a ausência do contrato formal não apenas privou-o de direitos imediatos, férias, INSS, seguro, mas invalidou, de certa forma, a própria experiência: o tempo trabalhado "foi em vão". Essa percepção aproxima-se do que Marx (2004) descreve como alienação do produto do trabalho: o trabalhador que, ao final do processo, não se reconhece no resultado de sua atividade.

Para E6, o resultado do trabalho informal foi duplamente alienado o produto pertencia ao irmão, e a experiência não pôde ser incorporada ao currículo formal. Gramsci (2004) observa que a consciência crítica nasce, frequentemente, de contradições vividas no plano da prática antes de ser elaborada no plano teórico: a fala de E6 exemplifica esse processo.

A singularidade de E3, 17 anos, atleta profissional que representa o estado de Mato Grosso, reside no fato de que, para ele, trabalho e vocação parecem, à superfície, coincidir. Ao ser indagado sobre o que é trabalho, responde: "Trabalho? O que eu já faço já é um trabalho. Eu admiro bastante o que minha mãe faz. Eu trabalho entregando salgado, fazer, construir obras, essas coisas"(Estudante 3, 2026). A enumeração heterogênea, esporte de alto rendimento, entrega de salgado, construção civil revela que E3, não dissocia o trabalho do esforço físico cotidiano voltado à sobrevivência e à reprodução social.

O trecho, codificado como [TRABALHO COMO ESFORÇO FÍSICO COTIDIANO E PROJETO DE VIDA], aponta para a centralidade do trabalho corporal

na experiência dos jovens das classes populares, cuja força de trabalho é, frequentemente, a única mercadoria disponível para troca no mercado. O fato de que E3 admira o trabalho da mãe que fabrica e entrega salgados e o equipara à sua própria prática esportiva revela uma compreensão do trabalho como esforço, dedicação e meio de sustento, independentemente do seu estatuto social ou remuneração.

Frigotto (2004) observa que, para os filhos da classe trabalhadora, o trabalho é vivenciado como dimensão inseparável da vida desde a infância, não como escolha que se faz na fase adulta.

E2, 16 anos, jovem aprendiz que precisou abandonar a carreira esportiva para trabalhar, oferece uma perspectiva que merece atenção analítica especial. Ao definir o trabalho em sua experiência concreta, afirma: "Pra mim, o trabalho, no meu exato momento, é uma forma de aprender a encarar a realidade, como funciona. Inclusive no mercado, é um ambiente muito bom pra entender isso, porque lá temos muitas pessoas. Alguns são colegas, outros são mais seus inimigos, querendo te deixar pra baixo, derrubar"(Estudante 2, 2026). Codificada como [TRABALHO COMO APRENDIZAGEM DA REALIDADE E ARENA DE DISPUTAS SOCIAIS], essa fala revela a percepção do trabalho como escola da vida como espaço em que se aprende o funcionamento do mundo social por imersão direta.

Há, aqui, um resíduo da dimensão formativa do trabalho reconhecida por Lukács (2013): o trabalho como modelo de toda práxis, como atividade pela qual o ser humano aprende a conhecer e a transformar a realidade. No entanto, a naturalização da competição e do conflito "inimigos, querendo te deixar pra baixo" aponta para a assimilação da lógica concorrencial capitalista como dado da realidade objetiva, e não como produção histórica de um modo específico de organização social.

O mercado de trabalho aparece, na fala de E2, como campo de batalha natural, não como arena historicamente produzida pelas relações de produção capitalistas. Ainda em relação a E2, merece análise específica a tensão entre trabalho e projeto de vida que perpassa sua trajetória.

Ao ser questionado sobre o significado de ser jovem, ele afirma: "Ser jovem para mim significa ter a oportunidade de experimentar, testar as coisas. [...] Eu já tentei seguir [carreira esportiva], infelizmente tive que parar pra trabalhar" (Estudante 2, 2026). O advérbio "infelizmente" condensa, em uma única palavra, a contradição estrutural que organiza a experiência de grande parte dos jovens das classes trabalhadoras: a necessidade

de trabalhar para sobreviver impõe-se sobre o projeto de vida, interrompendo-o ou redirecionando-o antes que o sujeito possa efetivamente escolher.

Antunes (2018, p. 47) chama atenção para o fato de que a *classe-que-vive-do-trabalho* é composta por sujeitos para quem o trabalho não é opção de realização, mas necessidade de reprodução material condição que se estende, cada vez mais precocemente, à juventude trabalhadora. A perda do projeto esportivo não é um episódio individual na trajetória de E2: é uma expressão particular de uma determinação estrutural que recai sobre os jovens da classe trabalhadora de forma sistemática.

A síntese dialética das falas analisadas permite identificar, na categoria *Trabalho*, uma tensão constitutiva entre duas dimensões: de um lado, o trabalho em seu potencial ontológico aprendizagem, formação, transformação de si, sustento da família, afirmação de autonomia; de outro, o trabalho em sua forma histórica alienada sob o capitalismo redução ao salário, ao currículo, à ocupação do tempo, à imposição da necessidade. Nenhum dos entrevistados nomeia essa contradição como tal: ela se expressa, nas falas, de forma fragmentada, difusa, como tensão entre o que o trabalho é para eles em sua vida concreta e o que eles sentem que o trabalho poderia ou deveria ser.

É precisamente essa ruptura entre a experiência vivida e a consciência elaborada que o Materialismo Histórico-Dialético, articulado à Análise de Conteúdo de Bardin, permite desvelar: não como falha dos sujeitos, mas como produto histórico das relações sociais de produção que estruturam sua experiência antes mesmo de que possam refleti-la.

Kosik (1976, p. 15) afirma que "a realidade se apresenta aos homens, inicialmente, como um conjunto de fatos o mundo da pseudoconcreticidade¹ que deve ser destruído pela práxis crítica para que a essência das coisas possa ser revelada". As falas dos jovens entrevistados habitam, majoritariamente, o plano da pseudoconcreticidade: o trabalho

¹ O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem: o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde (Kosik, 1976, p. 11).

aparece como necessidade natural, o mercado como arena inevitável, a competição como lei da realidade.

A tarefa da análise crítica e, mais amplamente, de uma educação fundada nos princípios da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007) e da pedagogia do oprimido (Freire, 2005) é precisamente criar as condições para que esses jovens possam ir além da aparência imediata e apreender as determinações históricas e estruturais que organizam sua inserção no mundo do trabalho.

Como afirma Antunes (2018, p. 25), "o trabalho que deveria ser fonte de realização humana converte-se em seu oposto: fator de degradação e desumanização". É essa contradição entre o potencial ontológico do trabalho e sua forma histórica alienada que as vozes desses jovens, ao mesmo tempo, expressam e, ao expressá-la, reivindicam superar.

4.2 A totalidade que se revela na fala dos jovens trabalhadores

A categoria Totalidade ocupa, no interior do Materialismo Histórico Dialético, posição que transcende o plano metodológico e se inscreve no domínio ontológico: ela não é apenas um recurso do pensamento, mas uma determinação da própria realidade social. Para Marx (2008, p. 258), a realidade concreta não é um agregado de fenômenos isolados e autossuficientes, mas "a síntese de muitas determinações", um todo articulado, contraditório e em movimento que o pensamento deve reconstituir em sua complexidade.

Cada enunciado singular produzido pelos jovens trabalhadores entrevistados não pode, portanto, ser lido como expressão de uma subjetividade autônoma e autoexplicativa, destacada de seu contexto de produção.

Cada fala é, antes, um ponto de emergência de determinações coletivas, históricas e estruturais que atravessam o sujeito e que, nas próprias palavras deste, se revelam às vezes de forma direta, mais frequentemente de forma fragmentada ou involuntária. Lukács (2018, p. 78) radicaliza essa perspectiva ao afirmar que não é "a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade". É sob esse ponto de vista exigente e irrenunciável que o cruzamento dos dados empíricos coletados nas entrevistas semiestruturadas com os estudantes da Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop-MT, é aqui realizado.

As unidades de registro identificadas nas entrevistas foram submetidas a processo de codificação e agrupadas em torno da categoria Totalidade, que reúne os enunciados nos quais os jovens articulam com maior ou menor grau de elaboração as condições estruturais que determinam suas trajetórias de vida e de trabalho. Bardin (2016, p. 131) define a inferência como "o procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação".

No presente trabalho, essa passagem é orientada pelo Materialismo Histórico Dialético, que impede que as falas sejam tratadas como dados transparentes e suficientes, e as situa como expressões mediadas de uma totalidade que as produz. Os sujeitos cujas falas compõem a categoria Totalidade social são sete estudantes trabalhadores e todos pertencentes à mesma fração da classe trabalhadora que frequenta a escola pública.

O ponto de partida metodológico do Materialismo Histórico Dialético é sempre o concreto real, as condições materiais efetivas de existência dos sujeitos. Marx e Engels (2007, p. 87) enunciam esse princípio com precisão em *A Ideologia Alemã*:

As premissas de que partimos não são arbitrárias, não são dogmas; são premissas reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram prontas como as que eles mesmos produziram com sua ação. (Marx; Engels, 2007, p. 87)

Partir desse princípio significa, na análise do material empírico, tomar as condições concretas de existência de cada jovem entrevistado não como pano de fundo biográfico, mas como o solo real a partir do qual suas falas ganham sentido e no qual as determinações estruturais se tornam visíveis.

O desdobramento da categoria Totalidade exige, portanto, esse duplo movimento metodológico que Marx (2008) formula partir do concreto imediato as falas, as trajetórias, as condições de vida para ascender, por meio da análise, ao concreto pensado, isto é, à síntese das múltiplas determinações que o constituem e que, sem o trabalho do pensamento, permanecem ocultas sob a superfície dos fenômenos.

A fala de E1 (17 anos, imigrante paraguaia, vendedora e única provedora do domicílio compartilhado com a tia) constitui um dos casos mais densos e reveladores de como a totalidade das determinações estruturais se condensa sobre a trajetória de um único sujeito. Ao ser interrogada sobre quem trabalha em sua casa, E1 responde com objetividade que não admite ambiguidade: "Ninguém, só eu. Ajuda nas despesas de casa"

(Estudante 1, 2026). [CÓDIGO: JOVEM COMO PROVEDORA DO NÚCLEO FAMILIAR].

Essa enunciação sintetiza, em sua aparente brevidade, uma totalidade de determinações que o método exige desdobrar com cuidado. A condição de imigrante situa E1 em posição de vulnerabilidade jurídica, linguística e cultural no país de chegada. A condição de gênero sobrecarrega-a com responsabilidades de provisão doméstica.

A condição de classe situa seu núcleo familiar em uma fração da classe trabalhadora para a qual a reprodução material do domicílio depende do trabalho precoce da mais jovem. Essas determinações não se somam elas se articulam em uma totalidade específica que produz a situação singular de E1.

Marx (2013), em *O Capital*, demonstrou que a exploração do trabalho juvenil e feminino não é uma anomalia do capitalismo, mas uma de suas formas estruturais de extração de valor: "O valor da força de trabalho era determinado não só pelo tempo de trabalho necessário para a manutenção do trabalhador adulto individual, mas também pelo necessário para a manutenção de sua família" (Marx, 2013, p. 602). A situação de E1, materializa, no singular de uma trajetória, essa determinação estrutural que o capital impõe sistematicamente sobre as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora.

O que torna a análise da fala de E1 ainda mais reveladora é a contradição entre a experiência concreta da desigualdade estrutural e a assimilação das categorias ideológicas que a obscurecem. A jovem que sozinha sustenta o domicílio, que migrou sem os pais, que trabalha desde a adolescência em condições de precariedade material, atribui a culpa pelo desemprego à "pessoa" e afirma que o sucesso depende do esforço individual: "Da pessoa [a culpa de não conseguir emprego]. [...] Sim [o sucesso depende do esforço individual]" (Estudante 1, 2026). [CÓDIGO: MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL PELO DESEMPREGO].

Essa contradição não é uma inconsistência lógica do sujeito é a expressão daquilo que Lukács (2018, p. 139) denomina consciência reificada: a consciência que, por não ter acesso à perspectiva da totalidade, tende a naturalizar as condições dadas e a responsabilizar o indivíduo pelo que é produto de determinações estruturais e históricas.

Lukács (2018, p. 194) aprofunda essa análise ao observar que a reificação não é apenas um fenômeno econômico é uma forma de consciência que permeia todas as esferas da vida social sob o capitalismo, incluindo a percepção que os próprios trabalhadores têm de sua situação. Marx (2013, p. 873), em *O Capital*, havia identificado esse mecanismo como constitutivo da ideologia dominante: as relações de produção capitalistas

"encobrem sua própria natureza sob a aparência de relações naturais e eternas entre as coisas". A totalidade real das determinações de E1, imigração, gênero, classe, ausência de redes de apoio familiar apaga-se, no plano da consciência, diante da ideologia do mérito individual, que converte a desigualdade estrutural em diferença de esforço pessoal.

E2 (16 anos, jovem aprendiz em supermercado que precisou interromper a carreira esportiva para trabalhar) oferece uma fala que revela a totalidade capitalista em sua dimensão jurídico-estrutural: "Muitas empresas acabam não respeitando [os direitos trabalhistas] e outras acabam levando isso tão a sério ao ponto que negligenciam qualquer ideia que vá contra isso"(Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: CONTRADIÇÃO NO CUMPRIMENTO DOS DIREITOS TRABALHISTAS PELAS EMPRESAS].

Essa enunciação capta, a partir da experiência concreta do trabalho, a tensão constitutiva da totalidade capitalista entre regulação jurídica e lógica de exploração. Essa tensão não é acidental ela é, como Marx (2013, p. 342) demonstrou, o produto de uma contradição estrutural entre o capital, que tende à máxima extração de mais-valia ao menor custo possível, e o trabalho, que reage a essa tendência por meio da luta por direitos e proteções: "A criação de uma jornada normal de trabalho é o produto de uma luta secular entre capitalista e trabalhador".

O Estado e o direito do trabalho não estão acima dessa contradição eles emergem dela e expressam o equilíbrio de forças entre capital e trabalho em cada momento histórico. A percepção de E2 de que algumas empresas respeitam os direitos e outras os violam sistematicamente é, portanto, a expressão empírica e direta dessa contradição estrutural que organiza o mundo do trabalho capitalista.

Em outro momento igualmente significativo, E2 revela a contradição entre o tempo social da juventude e as exigências do capital sobre o tempo de vida: "Ser jovem para mim significa ter a oportunidade de experimentar, testar as coisas. [...] Eu já tentei seguir [carreira esportiva], infelizmente tive que parar pra trabalhar"(Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO RUPTURA DO PROJETO DE VIDA JUVENIL].

O advérbio "infelizmente" condensa, com precisão involuntária, a totalidade da situação: há uma perda real, há uma compulsoriedade não escolhida, há um projeto de vida interrompido não por decisão autônoma, mas pela necessidade de reprodução material imposta pelas condições de classe.

A fala de E2 materializa, no singular de uma trajetória juvenil, essa determinação estrutural: o tempo que deveria ser de experimentação, de descoberta de si, de constituição do projeto de vida, foi capturado pelo capital antes mesmo que o jovem pudesse completar

a transição para a vida adulta. Frigotto (2004, p. 14) complementa essa perspectiva ao demonstrar que o trabalho precoce dos jovens da classe trabalhadora, não é escolha, mas resultado da expropriação histórica que os priva do direito ao tempo de formação plena.

E3 (17 anos, atleta profissional que representa o estado de Mato Grosso) oferece uma fala que toca na dimensão mais imediata e mais brutal da totalidade capitalista: a relação entre pobreza, fome e necessidade ao trabalho juvenil.

Ao descrever a situação de seus pares, afirma: "Muitos amigos trabalhando debaixo do sol quente, ajudando os pais, porque não tinha aquelas condições boas de alimentar, né? Eu já cheguei a ajudar também"(Estudante 3, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO JUVENIL PRECARIZADO COMO RESPOSTA À POBREZA FAMILIAR].

Essa enunciação revela a totalidade social em sua expressão mais visceral: a necessidade de se alimentar necessidade biológica mais elementar como fundamento último da disponibilidade compulsória para o trabalho. Marx (2004, p. 113), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, havia demonstrado que o trabalhador que não possui meios de produção só pode sobreviver vendendo sua força de trabalho, e que essa necessidade é tanto mais intensa quanto menor for a alternativa disponível ao sujeito.

Engels (2010, p. 109), ao analisar a situação da classe operária inglesa, descreveu com precisão esse mecanismo: "A fome é o chicote mais eficaz que o capital dispõe para disciplinar a força de trabalho". A imagem de jovens trabalhando sob o sol quente para garantir a alimentação da família não é retórica nem metafórica é a forma concreta e visível pela qual a totalidade das relações capitalistas de produção se impõe sobre os corpos dos jovens das classes populares, transformando a necessidade biológica em disponibilidade mercantil antes mesmo que esses sujeitos possam fazer qualquer escolha sobre sua inserção no mundo do trabalho.

A contradição mais reveladora da fala de E3 reside no fato de que, imediatamente após descrever com precisão amigos trabalhando em condições precárias para não passar fome, o jovem afirma: "Sim, todos têm [as mesmas oportunidades]. Agora, é a pessoa ter interesse e correr atrás"(Estudante3, 2026). [CÓDIGO: CRENÇA NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E MERITOCRACIA].

E3 vê, com seus próprios olhos, a desigualdade concreta e brutal de seus pares; mas o enquadramento ideológico disponível o senso comum meritocrático converte essa visão na sua negação: a desigualdade que ele mesmo acabara de descrever desaparece sob a afirmação de que todos têm as mesmas oportunidades, bastando o interesse e o esforço

individual. Lukács (2018, p. 195) denomina esse fenômeno de falsa consciência, precisando que se trata não de um engano moral do sujeito, mas de um produto histórico necessário das relações de produção capitalistas, que tendem a apresentar as relações entre classes sociais como relações entre indivíduos livres e iguais.

Marx (2013) havia identificado essa operação ideológica como estrutural ao capitalismo: "A esfera da circulação ou da troca de mercadorias [...] é de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem. O que aí reina é liberdade, igualdade, propriedade". É nessa esfera a da aparência do mercado que E3 habita quando enuncia a igualdade de oportunidades; é na esfera da produção onde a desigualdade se produz que habitam os amigos que ele viu trabalhar sob o sol.

E4 (16 anos, que trabalha informalmente com o pai instalando rastreadores de veículos e declara não pretender cursar o ensino superior) oferece uma das falas mais diretamente articuladas à percepção da totalidade social: "Eu acho que não [todos os jovens têm as mesmas oportunidades]. Por causa de...financeiro muito bom. Às vezes não tem a mesma oportunidade de um jovem que tem uma questão financeira muito boa. Às vezes faculdade, pago, não vai conseguir fazer" Estudante 4, 2026). [CÓDIGO: DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES CONDICIONADA PELA SITUAÇÃO FINANCEIRA].

Essa enunciação representa uma ruptura significativa em relação ao padrão meritocrático que domina as falas dos demais entrevistados: E4 nomeia o financeiro a condição econômica como fator determinante da desigualdade de oportunidades educacionais e profissionais. Ainda que a formulação permaneça no nível do senso comum "questão financeira" em vez de "condição de classe", o movimento argumentativo é o oposto do senso comum ideológico dominante.

Marx (2013, p. 959), no capítulo sobre a acumulação primitiva de *O Capital*, havia demonstrado que essa distribuição desigual não é um dado natural ou o resultado de virtudes e vícios individuais: "A chamada acumulação primitiva não é, portanto, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção". E4 não usa essa linguagem, mas a experiência concreta que descreve é a consequência histórica acumulada desse processo: jovens que, por não possuírem capital econômico suficiente, estão estruturalmente impedidos de acessar determinadas oportunidades educacionais e profissionais, independentemente de seu esforço individual.

Em outro momento da entrevista, E4 articula uma dimensão específica da totalidade que limita concretamente as possibilidades de inserção formal dos jovens no

mercado de trabalho: "Eu acho que não é tão fácil [para jovens encontrarem emprego], que não é toda empresa que pode ter essa vaga de menor aprendiz" (Estudante 4, 2026). [CÓDIGO: RESTRIÇÕES ESTRUTURAIS AO EMPREGO JUVENIL FORMAL].

O recurso à informalidade trabalhar com o pai, sem contrato, sem direitos formalmente registrados surge na trajetória de E4 não como escolha livre de um sujeito autônomo, mas como a única alternativa concretamente disponível para quem está excluído do estreito corredor formal do programa de aprendizagem.

Lukács (2013, p. 112) observa que as formas jurídicas do capitalismo o contrato de trabalho, a regulação da jornada, a proteção ao menor trabalhador não suprimem a contradição fundamental entre capital e trabalho, mas a mediam, estabelecendo o terreno regulado no qual essa contradição se expressa de forma administrada.

Quando essa mediação falha ou é contornada como na informalidade estrutural do trabalho de E4, o que se revela é a contradição em sua forma mais imediata: a força de trabalho do jovem exposta à extração direta, sem a proteção que o direito do trabalho, conquistado historicamente pelas lutas da classe trabalhadora, deveria garantir.

E5 (16 anos, caixa de supermercado e relata trabalhar desde os 11 anos de idade) apresenta uma fala que articula, de forma direta e ancorada na experiência concreta de seu entorno social, as condições estruturais que determinam as trajetórias dos jovens mais vulneráveis: "Não [todos os jovens têm as mesmas oportunidades]. Porque tem muitos que são abandonados pelos pais, né? E aí tem que trabalhar pra se sustentar, que se não passa fome, né?" (Estudante 5, 2026). [CÓDIGO: RECONHECIMENTO DAS DESIGUALDADES COMO DETERMINANTES DAS TRAJETÓRIAS JUVENIS].

E5 articula, ainda que de forma intuitiva e não teorizada, a cadeia causal que conecta dissolução dos vínculos familiares, pobreza material e compulsoriedade ao trabalho precoce, com a fome como fundamento último dessa inserção forçada. Marx (2004, p. 82), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, havia demonstrado que a necessidade material é o mecanismo pelo qual o capital converte a força de trabalho em mercadoria disponível: o trabalhador que não possui meios de produção é compelido a vender sua força de trabalho não por escolha, mas pela necessidade de sobreviver.

Lukács (2013, p. 156) aprofunda essa análise ao observar que a necessidade a carência, a fome, a miséria não é um dado natural externo às relações sociais, mas uma produção histórica específica do modo de produção capitalista, que reproduz sistematicamente a privação como condição de disponibilidade da força de trabalho.

Em outro momento da entrevista, E5 demonstra uma percepção intuitiva da alienação do trabalho assalariado que, ao mesmo tempo em que se aproxima da crítica marxiana, revela seus próprios limites históricos: "Quando você trabalha pros outros, você fica só ali, né? Você não evolui. [...] Eu não pretendo trabalhar pros outros pra sempre, né? Eu quero ter meu próprio negócio"(Estudante 5, 2026). [CÓDIGO: CRÍTICA AO TRABALHO ASSALARIADO E ASPIRAÇÃO AO EMPREENDEDORISMO].

Essa enunciação contém, em seu núcleo, uma percepção que Marx (2004, p. 80) formulou com precisão nos *Manuscritos*: o trabalho alienado é aquele no qual o trabalhador não se reconhece, não se realiza, não se objetiva é o trabalho que deixa o sujeito "só ali", imóvel, sem desenvolvimento. E5 não dispõe dos instrumentos conceituais marxianos, mas a experiência que descreve é a do estranhamento: o trabalho para o outro é o trabalho que não faz crescer, que mantém o sujeito paralisado em sua posição de subordinação.

O problema analítico reside na saída que E5 vislumbra: o empreendedorismo individual como resposta à alienação do trabalho assalariado. Lukács (2018, p. 204) havia observado que a consciência que percebe a alienação, mas não alcança a perspectiva da totalidade histórica tende a propor saídas individuais para problemas que são estruturais e coletivos saídas que, no limite, apenas deslocam a subordinação ao capital de uma forma para outra, sem questioná-la em sua raiz.

Harvey (2004, p. 119) demonstra que o neoliberalismo opera exatamente nessa captura: converte a percepção real da alienação em impulso empreendedor individual, transformando a crítica em mercadoria.

E6 (16 anos, jovem aprendiz em supermercado) oferece uma das falas mais elaboradas sobre a totalidade social ao descrever a situação de sua namorada, impedida pela família de trabalhar em razão de seu gênero: "Com certeza não [todos os jovens têm as mesmas oportunidades]. [...] a sociedade é muito diferente coisa pra outra, dentro de casa, até como que essa pessoa é na sociedade, não o valor dela [...], mas como ela é vista" (Estudante 6, 2026). [CÓDIGO: DESIGUALDADE ESTRUTURAL COMO CONDICIONANTE DAS OPORTUNIDADES].

A distinção que E6 traça entre o valor da pessoa que ele iguala para todos e o como ela é vista que ele reconhece como socialmente diferenciado antecipa, no plano do senso crítico não teorizado, uma das tensões centrais da teoria social marxiana: a contradição entre a igualdade formal produzida pelo capitalismo e a desigualdade real que esse mesmo sistema produz e reproduz sistematicamente.

Marx (2013, p. 251) havia demonstrado que o capitalismo produz sujeitos formalmente iguais ao mesmo tempo em que produz desigualdades reais fundadas nas condições materiais de existência. Lukács (2018, p. 157) aprofunda essa análise ao observar que a igualdade formal do direito burguês é, ela mesma, uma forma de desigualdade real, porque universaliza as condições abstratas da troca sem universalizar as condições concretas que tornariam essa troca efetivamente livre e igualitária. A fala de E6 ao distinguir valor e visibilidade social, capta essa contradição em seu aspecto mais imediato e cotidiano.

Em outro momento de sua entrevista, E6 demonstra uma consciência rara entre os jovens entrevistados ao nomear explicitamente o sistema econômico como estrutura organizadora das relações de competição no mercado de trabalho: "Como nós estamos em um mundo capitalista, sempre o melhor acaba saindo na frente. Então sempre tem que se aprimorar para tentar chegar..." (Estudante 6, 2026). [CÓDIGO: NATURALIZAÇÃO DA COMPETIÇÃO CAPITALISTA COMO LÓGICA INEVITÁVEL].

E6 nomeia o capitalismo algo que a esmagadora maioria dos jovens entrevistados não faz, mas na sequência naturaliza sua lógica, tratando-o como horizonte intransponível e como lei objetiva do mundo social. Lukács (2018, p. 212) denomina esse movimento de antinomia da consciência burguesa: a consciência que consegue ver o sistema em sua forma geral, mas não consegue ver sua historicidade e, portanto, não consegue ver sua transformabilidade.

O capitalismo aparece, na fala de E6, como "o mundo em que estamos" uma estrutura dada como dado natural, não uma produção histórica e, portanto, modificável pela ação humana coletiva. Marx (2008, p. 82), já havia apontado que o pensamento que toma as categorias do capital como eternas reproduz, no plano das ideias, a operação que o capital realiza no plano das relações sociais: "Os economistas burgueses não compreendem que suas próprias categorias são formas históricas transitórias".

A fala de E6, ao nomear o capitalismo como sistema e imediatamente naturalizá-lo como horizonte inevitável, reproduz, em escala individual e juvenil, essa operação ideológica que é um dos obstáculos mais eficazes à constituição de uma consciência de classe capaz de perceber a historicidade das condições dadas.

E7 (16 anos, jovem aprendiz em creche) completa o painel da categoria Totalidade com dois enunciados reveladores. No primeiro, afirma: "Sim [acredita que todos os jovens têm as mesmas oportunidades] ... Estudar muito e... Se preparar" (Estudante 7, 2026).

[CÓDIGO: MERITOCRACIA COMO EXPLICAÇÃO PARA AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADE].

No segundo, declara: "Nunca [ouviu falar em direitos trabalhistas]. [...] Acho que dele, né? [a culpa de quem não consegue emprego é da própria pessoa]" (Estudante 7, 2026). [CÓDIGO: DESCONHECIMENTO DOS DIREITOS E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL PELO DESEMPREGO].

A articulação desses dois enunciados revela a eficácia da ideologia dominante na formação da consciência de E7: uma jovem que nunca ouviu falar em direitos trabalhistas, que trabalha desde cedo, que pertence a uma família de baixa renda, reproduz com precisão a narrativa que o capital mais necessita a de que as posições sociais são resultado do esforço individual, e não das condições estruturais de classe.

Marx e Engels (2007, p. 47), em *A Ideologia Alemã*, haviam enunciado o fundamento dessa operação: "As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante". Lukács (2018, p. 139) precisa que essa dominância não opera por imposição externa, mas por meio da reificação da consciência: o sujeito que não tem acesso à perspectiva da totalidade não percebe as determinações estruturais que o produzem e tende a naturalizar sua própria condição como resultado de capacidades e escolhas individuais.

A síntese do cruzamento dos dados empíricos com a categoria Totalidade permite reconstituir, a partir das falas dos jovens trabalhadores, o que Marx (2008, p. 258) denomina de concreto pensado: não a realidade tal como se apresenta imediatamente aos sujeitos em sua superfície, mas a realidade como síntese das múltiplas determinações que a produzem e que, sem o trabalho crítico do pensamento, permanecem ocultas sob a aparência de dados naturais e individuais.

O que emerge desse cruzamento é uma totalidade articulada e contraditória de determinações que organizam a experiência desses jovens antes mesmo que possam refleti-la: a condição de classe, que os situa em uma fração da força de trabalho para a qual a reprodução material é sistematicamente precária; a condição de gênero, que distribui de forma desigual as possibilidades de inserção laboral e as responsabilidades domésticas; a condição geracional, que os insere no mercado de trabalho em posição de vulnerabilidade jurídica e econômica estrutural; e a condição ideológica, que lhes oferece, como principal instrumento de leitura da realidade, categorias mérito, esforço individual, igualdade de oportunidades que ocultam precisamente as determinações estruturais que

os produzem como sujeitos em determinada posição social, é a condição de possibilidade de qualquer compreensão crítica da realidade social que não se contente com a reprodução ideológica das aparências.

Os jovens entrevistados vivem a totalidade em sua dimensão mais concreta e imediata: trabalham para não passar fome, interrompem projetos de vida pela necessidade do capital, sustentam famílias antes de atingir a maioridade, experienciam cotidianamente a desigualdade de gênero e de classe, percebem intuitivamente a alienação do trabalho sem dispor dos instrumentos conceituais para nomeá-la e transformá-la. Mas, em sua maioria, não dispõem dos instrumentos políticos para reconstituir essa totalidade vivida como objeto de reflexão crítica e de ação coletiva transformadora.

Marx e Engels (2007, p. 47) haviam precisado que a consciência dominante é sempre a consciência da classe dominante e é exatamente essa consciência que orienta E1, E3, E6 e E7 a interpretar a desigualdade estrutural que vivem em termos de esforço, mérito e responsabilidade individual. Marx (2013, p. 942) encerra *O Capital* com a observação de que a expropriação capitalista "produz, com a inexorabilidade de um processo natural, sua própria negação".

A análise das falas dos jovens trabalhadores de Sinop sugere que essa negação a consciência crítica que pode transformar a totalidade vivida em totalidade pensada e, a partir daí, em prática emancipatória coletiva está em processo de constituição, fraturada entre a percepção concreta e precisa da desigualdade, presente em E4 e E5 em sua expressão mais elaborada, e o enquadramento ideológico que a dissolve em responsabilidade individual, dominante nas falas de E1, E3, E6 e E7. É nessa fratura, nesse espaço tenso entre o que se vive e o que se pensa sobre o que se vive, que reside tanto o limite quanto à possibilidade histórica desses sujeitos.

4.3 A escola como mediação entre juventude e o mundo do trabalho

A categoria Mediação constitui, no interior do Materialismo Histórico Dialético, uma determinação ontológica da própria realidade social, e não apenas um instrumento metodológico do pensamento. Para Marx (2008, p. 260), nos *Grundrisse*, o concreto é sempre concreto mediado: a aparente imediatidade dos fenômenos dissimula a trama de relações que os constitui historicamente e que, sem o trabalho analítico, permanece invisível aos sujeitos.

Tomar a escola como mediação entre a juventude trabalhadora e o mundo do trabalho significa, a partir desse fundamento, recusar sua representação como instituição neutra e situá-la no interior das contradições que organizam a totalidade capitalista: a escola não é o espaço exterior ao capital, mas uma das formas históricas pelas quais o capital se reproduz ideológica, técnica e culturalmente e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, um espaço que pode servir à constituição de uma consciência crítica capaz de superar as condições que a determinam.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) fornece o dispositivo técnico-procedimental para a sistematização do material empírico articulado à categoria Mediação. As unidades de registro identificadas nas entrevistas com os estudantes trabalhadores da Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop/MT, foram codificadas e agrupadas segundo os enunciados nos quais os jovens expressam com distintos graus de elaboração reflexiva a relação que percebem entre a escola, suas trajetórias de trabalho e seus projetos de vida. Bardin (2016, p. 131) define o procedimento inferencial como "o procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação". No presente trabalho, essa passagem é governada pelas categorias do Materialismo Histórico Dialético e, especificamente, pelo conceito de mediação.

Os sujeitos cujas falas compõem esta categoria são: E1 (17 anos, vendedora, imigrante do Paraguai), E2 (16 anos, jovem aprendiz em supermercado), E3 (17 anos, atleta profissional), E4 (16 anos, trabalha informalmente com o pai), E5 (16 anos, caixa de supermercado, trabalha desde os 11 anos), E6 (16 anos, jovem aprendiz em supermercado) e E7 (16 anos, jovem aprendiz em creche).

As vozes desses sujeitos são cruzadas aqui com os autores do referencial teórico segundo o eixo das funções que a escola efetivamente desempenha e das que os próprios jovens lhe atribuem na articulação entre sua condição juvenil de classe e as exigências do mercado de trabalho capitalista.

O ponto de partida teórico indispensável para a análise da escola como mediação é o reconhecimento de que a instituição escolar, no modo de produção capitalista, não está acima das contradições de classe ela as expressa, as reproduz e, simultaneamente, é atravessada por elas. Marx (2013, p. 584), em *O Capital*, ao analisar a legislação fabril inglesa que impôs a instrução elementar obrigatória às crianças trabalhadoras, demonstrou que a escola emergiu, nas condições históricas do capitalismo industrial, não como conquista humanitária espontânea, mas como exigência contraditória do próprio capital: a reprodução ampliada da força de trabalho requer, em determinado estágio de

desenvolvimento das forças produtivas, um nível mínimo de qualificação técnica e ideológica que a família proletária, sozinha, não pode fornecer.

Gramsci (2000, p. 49), nos *Cadernos do Cárcere*, aprofundou essa análise ao demonstrar que a escola desempenha função hegemônica central na reprodução do consenso em torno das relações de produção dominantes: "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários níveis".

Saviani (2003, p. 133) articula essa perspectiva ao contexto brasileiro ao observar que a escola pública, historicamente subfinanciada e dirigida prioritariamente às frações subalternas da classe trabalhadora, cumpre função diferenciada da escola privada: não a de preparar para dirigir, mas a de preparar para executar.

Frigotto (2010, p. 67) complementa essa análise ao demonstrar que, no contexto neoliberal, a escola pública é progressivamente reconfigurada segundo a lógica do mercado, convertendo-se em instância de formação de competências individuais para a empregabilidade, em detrimento da formação humana integral. É nesse interior contraditório que a experiência escolar dos jovens trabalhadores de Sinop deve ser analisada.

A fala de E2 (16 anos, jovem aprendiz em supermercado) oferece dois enunciados centrais para a análise da mediação escolar. No primeiro, Igor afirma: "A escola a partir do sétimo ou oitavo ano já deveria começar a ensinar os alunos a mexer com investimento, finanças... a gente pra começar a trabalhar tinha que ter uns 16 anos e nós não tínhamos aula sobre finanças, sobre investimento" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: ESCOLA DESPREPARADA PARA A REALIDADE DO TRABALHO].

No segundo enunciado, declara: "Na verdade, a escola em si não [escuta os jovens]. Podemos dizer os professores, porque é muito poucos professores que vão te incentivar a seguir o seu sonho. Outros vão querer só falar, não, tem que estudar, seguir tal estudo. Às vezes não é nem pelo sonho a pessoa" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: ESCOLA COMO APARELHO DE CONFORMAÇÃO E NÃO DE ESCUTA].

Esses dois enunciados, tomados em conjunto, revelam que E2 percebe a escola como instância que falha duplamente como mediação: falha ao não preparar os jovens para as condições concretas do mundo do trabalho, e falha ao não dialogar com os projetos de vida que os jovens trazem para o espaço escolar.

Gramsci (2000, p. 96) havia identificado essa tensão como constitutiva da escola capitalista: ela pode fornecer elementos de uma concepção do mundo sem fornecer a perspectiva da totalidade que permitiria articulá-los criticamente. Freire (1987, p. 34), na

Pedagogia do Oprimido, nomeia como "educação bancária" exatamente a prática pedagógica que E2 descreve: aquela que deposita conteúdos no educando sem dialogar com sua experiência concreta, seus saberes e seus projetos de vida. A escola que "só fala" e não escuta, que impõe percursos em vez de construí-los com os jovens, é a escola que abdica de sua potência mediadora e se converte em aparelho de conformação às exigências do capital.

A trajetória de E3 (17 anos, atleta profissional que representa o estado de Mato Grosso) ilumina uma dimensão da mediação que raramente é tematizada: a escola coexistindo, de forma tensa, com outros espaços de formação e de inserção social produzidos e regulados pelo capital. O enunciado de E3 é preciso: "Daqui 5 anos? Eu tô imaginando ser um atleta olímpico, ser chamado pra correr fora e dar uma casa pra minha mãe" (Estudante 3, 2026). [CÓDIGO: PROJETO DE VIDA ARTICULANDO ASCENSÃO INDIVIDUAL E RETRIBUIÇÃO FAMILIAR].

A articulação entre aspiração individual e responsabilidade familiar, mediada pela performance esportiva, evidencia como as condições materiais da família de classe e de gênero condicionam os projetos de vida dos jovens das camadas populares.

Frigotto (2010, p. 98) demonstra que os jovens trabalhadores das frações subalternas da classe trabalhadora constroem seus projetos de vida não a partir de escolhas livres, mas a partir das possibilidades objetivamente disponíveis em sua posição de classe. Para E3, o esporte é a mediação que o Estado reconhece institucionalmente, oferecendo-lhe uma via de inserção social distinta do trabalho assalariado comum, mas é também uma mediação que o capital regula e pode interromper a qualquer momento, subordinando o corpo e o tempo do jovem às exigências do mercado esportivo. A escola, nesse contexto, comparece como mediação secundária: mantém o jovem conectado à certificação formal sem constituir o eixo central de sua trajetória de formação e inserção.

E4 (16 anos, que trabalha informalmente com o pai instalando rastreadores de veículos) declara não pretender cursar o ensino superior e enuncia, com objetividade que o método exige tomar a sério, a principal determinação que a escola não consegue mediar: "Por causa de... financeiro muito bom. Às vezes não tem a mesma oportunidade de um jovem que tem uma questão financeira muito boa. Às vezes faculdade, pago, não vai conseguir fazer" (Estudante 4, 2026). [CÓDIGO: DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES CONDICIONADA PELA SITUAÇÃO FINANCEIRA].

Essa enunciação situa a escola no interior de uma estrutura que a precede e a condiciona: a posição de classe determina o que a escola pode mediar e o que ela

estruturalmente não pode superar. Marx (2013, p. 869), em *O Capital*, demonstrou que a distribuição desigual das oportunidades não é resultado de virtudes ou vícios individuais, mas do processo histórico de separação entre produtor e meio de produção que determina as posições de cada fração da classe trabalhadora no acesso à riqueza socialmente produzida incluindo o acesso à educação superior. Em outro enunciado igualmente revelador, E4 acrescenta: "Eu acho que não é tão fácil [para jovens encontrarem emprego], que não é toda empresa que pode ter essa vaga de menor aprendiz" (Estudante 4, 2026). [CÓDIGO: RESTRIÇÕES ESTRUTURAIS AO EMPREGO JUVENIL FORMAL].

A informalidade, trabalhar com o pai, sem contrato, sem direitos formalmente registrados não é uma escolha livre, mas a única alternativa objetivamente disponível para quem está excluído do estreito corredor formal do programa de aprendizagem. Saviani (2003, p. 17) havia precisado que a escola "tem o papel de mediação ao mesmo tempo em que é mediada pelas condições materiais de existência dos sujeitos que a frequentam": quando essas condições tornam inviável a continuidade dos estudos e o acesso ao mercado formal de trabalho, a escola, por si só, não pode superar o abismo estrutural que as determina.

A trajetória de E5 (16 anos, caixa de supermercado desde os 11 anos de idade) constitui um dos casos analiticamente mais densos para compreender a mediação escolar em suas contradições constitutivas. O enunciado de E5 sobre a escola é preciso na distinção que estabelece: "A escola não [me prepara para o trabalho]. Só em relação com as pessoas, né? Que a gente lida com muitos tipos de pessoas diferentes" (Estudante 5, 2026). [CÓDIGO: ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO, NÃO DE PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO].

Essa formulação revela, com uma lucidez que não requer mediação teórica para se afirmar, a dissociação que Frigotto (2010, p. 58) identifica como estrutural à escola pública brasileira no contexto neoliberal: a escola oferece socialização a aprendizagem de conviver com a diversidade, mas não oferece os instrumentos concretos que permitiriam a esses jovens inserir-se no mundo do trabalho em condições dignas e com pleno conhecimento de seus direitos.

Antunes (2018, p. 87) havia demonstrado que a reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo demanda da escola a formação de trabalhadores flexíveis, polivalentes e autogerenciáveis mas a escola pública brasileira, desinvestida e sobrecarregada, não consegue cumprir sequer essa demanda do capital, muito menos a

demanda mais exigente de formar sujeitos críticos capazes de compreender e transformar as relações de trabalho que os submetem.

Freire (1996, p. 21), em *Pedagogia da Autonomia*, havia formulado que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção": a escola que E5 frequenta não cria essas possibilidades para o mundo do trabalho, limitando-se a reproduzir a sociabilidade sem instrumentalizar a crítica das condições que a produzem. E6, 16 anos, jovem aprendiz em supermercado) oferece um enunciado que inverte a hierarquia esperada entre escola e trabalho como instâncias formativas: "Quando você começa a criar mais responsabilidade. É mais fácil criar responsabilidade num serviço, num trabalho, do que com as suas coisas no dia a dia ou na escola mesmo. Por conta que lá você começa a ter noção das coisas e ver que as suas ações têm peso" (Estudante 6, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO INSTÂNCIA DE FORMAÇÃO DA RESPONSABILIDADE E CONSCIÊNCIA].

Esse enunciado revela a centralidade do trabalho como mediação formativa na percepção de E6: é o trabalho, e não a escola, que produz no jovem a consciência de que suas ações têm consequências reais no mundo. Marx (2004, p. 80), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, havia demonstrado que o trabalho é, em sua dimensão ontológica, a atividade pela qual o ser humano se objetiva no mundo e, ao objetivar-se, transforma a si mesmo: o trabalho transforma quem trabalha.

Lukács (2013, p. 87) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que é no e pelo trabalho que o ser social se constitui como tal, desenvolvendo capacidades teleológicas que o distinguem da causalidade natural. A percepção de E6 capta, sem o vocabulário teórico, essa determinação ontológica: o trabalho forma porque exige do sujeito que assuma responsabilidade por suas ações em um mundo de consequências reais. O problema analítico, no entanto, é que E6 percebe essa função formativa do trabalho sem questionar as relações de poder que o estruturam.

Antunes (2018, p. 112) havia observado que a reestruturação produtiva contemporânea converte exatamente essa disposição subjetiva, a responsabilidade, o engajamento, a identificação com as metas da empresa em mais uma forma de extração de valor do trabalhador, agora não apenas de seu tempo, mas de sua subjetividade.

E7 (16 anos, jovem aprendiz em creche) confirma, por meio de dois enunciados complementares, o hiato estrutural que separa a escola da realidade laboral dos jovens trabalhadores. No primeiro, declara: "Acho que nem sempre [a escola prepara para o trabalho], não sei. [...] Nunca [participou de projetos sobre profissão ou mercado de

trabalho]" (Estudante 7, 2026). [CÓDIGO: AUSÊNCIA DA ESCOLA NA PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO].

No segundo enunciado, afirma: "Trabalhar para ajudar, conquistar algumas coisas lá no futuro, contar também que já trabalhou nisso, ter experiência" (Estudante 7, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO INVESTIMENTO NO FUTURO E ACUMULAÇÃO DE EXPERIÊNCIA].

A articulação entre esses dois enunciados revela uma consciência que a escola não ajudou a constituir, mas que o próprio processo de inserção precoce no trabalho foi produzindo: a noção de que experiência é um capital acumulável que poderá ser trocado por melhores posições no mercado de trabalho futuro. Harvey (2004, p. 118) havia demonstrado que o neoliberalismo opera exatamente nessa conversão: transforma o trabalhador em empreendedor de si mesmo, que investe em sua própria força de trabalho como se fosse um capital a ser valorizado.

Laval (2019, p. 67) complementa essa análise ao observar que a escola neoliberal abandona progressivamente a formação integral do cidadão para adotar o modelo do capital humano: o estudante é interpelado como investidor de si, e a escola é reconfigurada como mercado de competências. A fala de E7 revela que essa lógica já se instalou na consciência dos jovens trabalhadores de Sinop, mesmo sem que a escola tenha ensinado explicitamente o mercado de trabalho ensinou antes e de forma mais eficaz.

A trajetória de E1 (17 anos, imigrante paraguaia, vendedora e única provedora do domicílio compartilhado com a tia) ilumina a dimensão mais concreta e mais brutal da mediação escolar: a escola que precisa ser frequentada ao mesmo tempo em que se trabalha para sobreviver. Nenhum dos enunciados de E1 na categoria Mediação nega a escola ao contrário, ela a frequenta e nela permanece apesar de todas as determinações que a pressionam para fora.

Sua condição concreta jovem que sozinha sustenta o domicílio, que migrou sem os pais, que trabalha desde a adolescência em condições de precariedade material e jurídica revela o que Frigotto (2010, p. 47) identifica como a contradição estrutural que a escola pública brasileira não resolve: ela inclui formalmente os jovens das frações mais vulneráveis da classe trabalhadora, mas não transforma as condições materiais que tornam essa inclusão precária e ameaçada.

Marx e Engels (2007, p. 87), em *A Ideologia Alemã*, enunciaram o princípio que a trajetória de E1 materializa em sua forma mais imediata: "As premissas de que partimos não são arbitrarias, não são dogmas; são premissas reais [...]. São os indivíduos reais, sua

ação e suas condições materiais de vida". As condições materiais de E1 imigração, gênero, classe, ausência de redes de apoio familiar são a premissa real a partir da qual qualquer mediação escolar deve ser pensada. Uma escola que não parte dessas premissas não media: reproduz, com a aparência da inclusão, a exclusão estrutural que deveria superar.

A síntese do cruzamento dos dados empíricos com a categoria *Mediação* permite reconstituir a escola como uma instituição que opera, contraditoriamente, em dois sentidos simultâneos e inseparavelmente articulados. Por um lado, a escola é mediação reprodutiva: certifica a força de trabalho segundo as hierarquias de classe existentes, distribui desigualmente o conhecimento que distribuirá desigualmente as posições no mercado de trabalho e quando se orienta pela lógica do capital humano reforça o empreendedorismo de si como horizonte ideológico de emancipação individual. Por outro lado, a escola é mediação potencialmente emancipatória: é o espaço que mantém esses jovens conectados à certificação formal sem a qual a precariedade já grave tornar-se-ia ainda mais brutal; é o espaço onde, mesmo que de forma fragmentada, podem encontrar professores que escutam, conhecimentos que permitem nomear o que vivem e a experiência de conviver com a diferença que E5 reconhece como o principal aprendizado escolar.

Saviani (2003, p. 69) sintetiza essa contradição ao afirmar que "a escola é determinada pela sociedade de classes, mas é também, contraditoriamente, condição de sua transformação".

Gramsci (2000, p. 33) havia formulado o fundamento político dessa contradição ao distinguir o intelectual orgânico das classes subalternas, aquele que emerge das próprias condições de exploração e as articula criticamente do intelectual orgânico da classe dominante, que naturaliza essas condições como inevitáveis. A escola que esses jovens frequentam ainda não produz sistematicamente intelectuais orgânicos da classe trabalhadora; mas as falas que eles produzem a percepção da desigualdade, da alienação, da insuficiência da escola sugerem que essa potência existe e que o trabalho pedagógico crítico pode, como queria Freire (1987, p. 68), converter a palavra verdadeira que eles já enunciam em práxis transformadora.

O que emerge da análise das falas dos jovens trabalhadores sob a categoria *Mediação* é, portanto, uma escola que medeia sem resolver, que conecta sem transformar, que certifica sem emancipar — mas que, precisamente por isso, constitui um terreno de disputa política e pedagógica que não pode ser abandonado.

Harvey (2004, p. 76) havia demonstrado que o neoliberalismo não destrói as instituições públicas — ele as reconfigura segundo sua lógica, esvaziando seu conteúdo crítico e convertendo-as em instrumentos de reprodução do capital. A escola pública que E2, E4, E5 e E7 descrevem como insuficiente, despreparada e não dialogante é, em parte, o produto histórico dessa reconfiguração.

Antunes (2018, p. 145) observa que a precarização do trabalho e a precarização da escola são faces do mesmo processo: o capital que precariza o trabalho dos jovens é o mesmo que precariza a escola que deveria mediar sua inserção digna no mundo do trabalho. Freire (1996, p. 98) havia enunciado a saída que a análise dos dados empíricos também sugere: "a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa". Pode, especificamente, partir das condições reais dos jovens trabalhadores da dupla jornada de E1, do projeto esportivo de E2 interrompido pela necessidade de trabalhar, da fome que E3 viu nos amigos, do "financeiro" que E4 nomeia sem ainda nomear de classe, da alienação que E5 percebe sem o conceito, da competição capitalista que E6 nomeia sem problematizar e, a partir dessas premissas reais, construir as mediações que a escola, em sua versão reprodutiva, sistematicamente recusa.

4.4 Contradições entre escola, trabalho e realidade social

A categoria contradição constitui um dos pilares fundamentais do Materialismo Histórico Dialético, sendo compreendida não como anomalia ou disfunção, mas como motor do movimento histórico e social. Para Marx e Engels (2007), a realidade não é estática nem harmônica: é atravessada por tensões internas que impulsionam a transformação das condições concretas de existência.

A contradição, no interior do modo de produção capitalista, manifesta-se na relação estrutural entre capital e trabalho, entre a riqueza socialmente produzida e sua apropriação privada, entre o discurso da igualdade formal e a desigualdade real das condições materiais de vida. Nessa perspectiva, analisar as falas dos estudantes entrevistados a partir da categoria contradição significa identificar os pontos de tensão entre o que o sistema proclama igualdade de oportunidades, meritocracia, liberdade individual e o que esses jovens efetivamente vivenciam em suas trajetórias concretas de trabalho, estudo e sobrevivência.

Uma das contradições mais recorrentes nas falas dos entrevistados diz respeito à tensão entre a adesão ao ideário meritocrático e a vivência concreta de condicionantes

estruturais que limitam objetivamente as possibilidades de cada jovem. E1, estudante imigrante do Paraguai, de 17 anos, que trabalha como vendedora e é a única provedora de seu núcleo doméstico, afirma que o sucesso depende do esforço individual e que a culpa pelo desemprego é "da pessoa": "Da pessoa [a culpa de não conseguir emprego]. [...] Sim [o sucesso depende do esforço individual]" (Estudante 1, 2026). [CÓDIGO: MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL PELO DESEMPREGO].

Essa fala revela, com notável nitidez, o que Laval (2019) denomina de hegemonização do sujeito neoliberal: a internalização, pelos próprios subalternos, dos valores que os responsabilizam individualmente por situações estruturalmente produzidas. Da mesma forma, E3, atleta profissional pelo Estado, afirma que "todos têm as mesmas oportunidades" (Estudante 3, 2026). [CÓDIGO: CRENÇA NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E MERITOCRACIA], ao mesmo tempo em que descreve amigos trabalhando "debaixo do sol quente, ajudando os pais, porque não tinha aquelas condições boas de alimentar".

A contradição entre o que E3 enuncia como princípio e o que narra como experiência concreta é expressão do que Lukács (2018) identificou como reificação: a consciência que não consegue apreender a totalidade das determinações que produzem a desigualdade tende a naturalizá-la como resultado de atributos individuais. E7, jovem aprendiz em creche, reitera a mesma lógica ao afirmar que "estudar muito e se preparar" seria o caminho suficiente para superar as desigualdades (Estudante 7, 2026). [CÓDIGO: MERITOCRACIA COMO EXPLICAÇÃO PARA AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADE], desconhecendo inteiramente seus direitos trabalhistas e responsabilizando o próprio desempregado por sua condição.

Outra contradição estruturante que emerge das falas refere-se ao papel da escola. O discurso hegemônico amplamente reproduzido nos currículos, nos projetos pedagógicos e no senso comum atribui à instituição escolar a função de preparar os jovens para a vida e para o trabalho. Contudo, os estudantes entrevistados denunciam, com precisão, o abismo entre esse discurso e a realidade que experienciam. E2, jovem aprendiz em supermercado de 16 anos, afirma que "a escola a partir do sétimo ou oitavo ano já deveria começar a ensinar os alunos a mexer com investimento, finanças" e que, ao iniciar no trabalho, "não tínhamos aula sobre finanças, sobre investimento" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO RUPTURA DO PROJETO DE VIDA JUVENIL].

Embora a crítica de E2 esteja circunscrita a uma perspectiva financeira individual tributária da racionalidade neoliberal, ela aponta para uma falha real da escola em mediar o encontro dos jovens das classes trabalhadoras com o mundo do trabalho.

Saviani (2011) argumenta que a escola pública tem o papel de transmitir o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade, dotando os trabalhadores dos instrumentos intelectuais necessários à compreensão de sua condição e à sua transformação. Quando a escola se omite dessa tarefa seja por subordinação ao mercado, seja por negligência ela falha em sua função mais essencial. E5, caixa de supermercado que trabalha desde os 11 anos por necessidade, é ainda mais direta: "a escola não me prepara para o trabalho. Só em relação com as pessoas". E7 confirma que nunca participou de projetos escolares voltados ao mundo do trabalho ou ao mercado de emprego.

Diante dessas falas, é impossível não evocar a crítica de Paulo Freire (2019) à educação bancária: uma escola que não dialoga com a realidade concreta dos educandos, que não parte de sua experiência vivida, não apenas deixa de emancipar contribui para a reprodução da subalternidade.

A contradição entre o potencial emancipatório da escola e sua função real de conformação é explicitada com singular força na fala de E2. Ao relatar sua experiência institucional, afirma: "a escola em si não escuta os jovens. Podemos dizer os professores, porque é muito poucos professores que vão te incentivar a seguir o seu sonho. Outros vão querer só falar: não, tem que estudar, seguir tal estudo. Às vezes não é nem pelo sonho a pessoa" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: ESCOLA COMO APARELHO DE CONFORMAÇÃO E NÃO DE ESCUTA].

Essa descrição coincide com o que Gramsci (2004) denominou de hegemonia escolar: a escola como aparelho que, ao impor determinados percursos e valores como universais, invisibiliza os projetos, os saberes e as experiências dos sujeitos das classes subalternas. A escola que não escuta os jovens não é uma escola neutra é uma escola que escolheu um lado.

Na perspectiva gramsciana, a contra hegemonia exige que a escola se converta em espaço de elaboração crítica da experiência dos subalternos, e não de sua simples adequação às demandas do capital. A escola que silencia os sonhos dos jovens trabalhadores está, ainda que involuntariamente, cumprindo a função que Frigotto (2010) denomina de subsunção da educação ao mercado.

A contradição entre o tempo da juventude historicamente concebido como tempo de formação, experimentação e construção de projetos de vida e o tempo do capital que

subordina toda a existência humana às exigências da produção e da reprodução da força de trabalho atravessa de maneira incisiva as trajetórias dos sujeitos desta pesquisa. E2 relata que tentou seguir carreira esportiva, "infelizmente tive que parar pra trabalhar" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO RUPTURA DO PROJETO DE VIDA JUVENIL].

A palavra "infelizmente" condensa, em si mesma, toda a violência simbólica de uma ordem social que priva os jovens pobres do direito ao sonho, impondo-lhes a lógica da necessidade imediata. Ricardo Antunes (2020) demonstra que o processo de uberização e precarização do trabalho não apenas degrada as condições laborais, mas coloniza o tempo de vida dos trabalhadores, subordinando suas subjetividades e seus projetos às demandas do mercado.

E5, que trabalha desde os 11 anos, revela ter interiorizado essa lógica ao afirmar: "quanto mais cedo, melhor", como se a aceleração produtiva fosse um valor em si. O apagamento da especificidade da experiência juvenil seu direito ao erro, à descoberta, à formação em favor da inserção precoce no mercado constitui uma das contradições mais agudas do capitalismo contemporâneo sobre as classes populares, conforme analisado por Frigotto (2010) ao examinar a relação entre trabalho e educação no Brasil.

Em E4, jovem de 16 anos que trabalha com o pai na instalação de rastreadores, a contradição entre o direito à educação e a necessidade de trabalhar para sobreviver assume uma forma particularmente reveladora. Ao ser indagado sobre seus planos, E4 afirma: "condição financeira é o maior desafio para realizar sonhos. Terminar o ensino médio eu acho que eu vou parar de estudar" (Estudante 4, 2026). [CÓDIGO: CONDIÇÃO FINANCEIRA COMO BARREIRA À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E REALIZAÇÃO DOS SONHOS].

A escola que deveria ser o espaço de superação das desigualdades é percebida como um projeto inconcluso, cuja continuidade é inviabilizada pelas mesmas determinações materiais que tornam o trabalho precoce inevitável.

Saviani (2011) afirma que a escola pública é historicamente o espaço de disputas entre as classes sociais: enquanto a burguesia busca instrumentalizá-la para a reprodução de sua hegemonia, os trabalhadores têm na educação um instrumento de tomada de consciência e de luta por sua emancipação. Mas para que a escola cumpra essa função, é preciso que os filhos dos trabalhadores possam nela permanecer.

A evasão anunciada por E4 não é uma escolha individual: é o resultado de uma contradição estrutural entre o direito constitucional à educação e as condições materiais

de existência das classes trabalhadoras. Paulo Freire (2019) advertia que não se pode falar em educação libertadora sem antes enfrentar as condições concretas de vida que aprisionam os sujeitos.

A contradição entre nomear o sistema e naturalizá-lo aparece de forma exemplar na fala de E6, jovem aprendiz em supermercado de 16 anos: "como nós estamos em um mundo capitalista, sempre o melhor acaba saindo na frente. Então sempre tem que se aprimorar para tentar chegar" (Estudante 6, 2026). [CÓDIGO: NATURALIZAÇÃO DA COMPETIÇÃO CAPITALISTA COMO LÓGICA INEVITÁVEL].

E6 é capaz de nomear o capitalismo como sistema e identificar sua lógica competitiva. Contudo, ao invés de problematizá-lo como construção histórica, passível de transformação, o naturaliza como dado imutável da condição humana. Essa posição reflete o que Marx e Engels (2007) denominaram de ideologia dominante: a classe que domina materialmente domina também as ideias de sua época, apresentando os arranjos historicamente produzidos como naturais e eternos.

Lukács (2018) aprofunda essa análise ao demonstrar que a reificação das relações sociais sua aparência de coisa natural é condição necessária para a reprodução do capitalismo. A contribuição de Harvey (2014), ao examinar o neoliberalismo como projeto de classe que se apresenta como racionalidade universal, é igualmente fundamental para compreender como E6 pode ser simultaneamente lúcido sobre a existência do capitalismo e incapaz de concebê-lo como contingente e transformável.

É em E5 que a contradição entre a percepção intuitiva da alienação do trabalho e a ausência de um horizonte coletivo de superação se manifesta de forma mais sofisticada. E5 afirma: "quando você trabalha pros outros, você fica só ali, né? Você não evolui."

Essa percepção aproxima-se da crítica marxiana ao trabalho alienado: o trabalho que não pertence ao trabalhador, que não o realiza, que não lhe permite desenvolver suas capacidades humanas, mas apenas garante sua reprodução biológica (Marx, 2010). Contudo, a resposta que E5 encontra para essa contradição não é a transformação coletiva das relações de produção, mas o empreendedorismo individual: "eu quero ter meu próprio negócio" (Estudante 5, 2026) [CÓDIGO: CRÍTICA AO TRABALHO ASSALARIADO E ASPIRAÇÃO AO EMPREENDEDORISMO].

Laval (2019) demonstra que o empreendedorismo é a resposta que o neoliberalismo oferece à alienação do trabalho: em vez de superar as relações de exploração, individualiza a saída, deslocando a contradição estrutural para o plano da escolha subjetiva. O que poderia ser o germe de uma consciência de classe a percepção

de que o trabalho assalariado não realiza o trabalhador é capturado pela lógica do capital e convertido em projeto individual de ascensão dentro do próprio sistema que produz a alienação.

Uma última dimensão da contradição que merece análise refere-se ao conhecimento dos direitos trabalhistas. E1 afirma que nunca ouviu falar em direitos trabalhistas, reduzindo a garantia de direitos ao "mostrar interesse" (Estudante 1, 2026) [CÓDIGO: INDIVIDUALIZAÇÃO DOS OBSTÁCULOS PARA A REALIZAÇÃO PESSOAL].

E3 reconhece a importância dos direitos, mas declara não os conhecer. E7 nunca ouviu falar no tema e responsabiliza individualmente quem perde o emprego: "Nunca [ouviu falar em direitos trabalhistas]. [...] Acho que dele, né? [culpa de quem não consegue emprego é da própria pessoa]" (Estudante 3, 2026). [CÓDIGO: DESCONHECIMENTO DOS DIREITOS E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL PELO DESEMPREGO].

Essa tríade de desconhecimento não é casual: é o produto de uma contradição estrutural entre o ordenamento jurídico formal, que reconhece direitos aos trabalhadores e as condições concretas em que esses direitos são (ou não) acessados.

Gramsci (2004) argumentou que a hegemonia das classes dominantes se sustenta não apenas pela força, mas pela produção do consentimento dos subalternos. Uma das formas mais eficazes desse consentimento é manter os trabalhadores ignorantes de seus próprios direitos. A escola, que poderia ser o espaço de formação para a cidadania e para a consciência de classe, é omissa nessa tarefa como os próprios estudantes denunciam.

Frigotto (2010) aponta que a subordinação da educação ao mercado produz exatamente esse resultado: jovens tecnicamente adaptados às demandas do capital, mas desprovidos das ferramentas intelectuais e políticas para compreender e disputar sua condição de classe.

Em síntese, a categoria contradição permite apreender, nas falas dos estudantes entrevistados, não apenas inconsistências discursivas individuais, mas os reflexos subjetivos de contradições objetivas que estruturam a sociedade capitalista contemporânea.

A tensão entre meritocracia e determinações estruturais de classe, entre escola prometida e escola real, entre o tempo de vida e o tempo do capital, entre o direito formal e o desconhecimento concreto, entre a percepção da alienação e a ausência de horizonte coletivo todas essas contradições são expressões particulares da contradição fundamental

entre capital e trabalho, que Marx e Engels (2007) identificaram como o motor da história moderna.

Compreendê-las a partir do Materialismo Histórico Dialético significa não apenas descrevê-las, mas situá-las em sua gênese histórica e em suas possibilidades de superação tarefa que, como Paulo Freire (2019) insistia, não se cumpre sem o diálogo crítico com os próprios sujeitos que as vivenciam.

4.5 A emancipação que se anuncia e se limita: falas dos jovens trabalhadores

A categoria Emancipação ocupa, no interior do Materialismo Histórico Dialético, posição simultaneamente central e tensionada: ela não designa um estado dado nem um horizonte abstrato, mas um processo histórico de constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente as condições que os determinam e de agir coletivamente para transformá-las. Gramsci (2000, p. 93), situa esse processo no terreno da hegemonia e da contra hegemonia: a emancipação das classes subalternas pressupõe a construção de uma consciência crítica que rompa com o senso comum produzido pela ideologia dominante e constitua uma visão de mundo coerente, capaz de orientar a ação política.

Freire (1987, p. 38), na *Pedagogia do Oprimido*, formula essa exigência em termos pedagógicos precisos: "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

Frigotto (2010, p. 47) a situa no terreno específico das classes populares brasileiras: a educação que parte da experiência concreta do trabalho é a que pode articular esses sujeitos em torno de uma consciência emancipatória.

É a partir desse horizonte teórico que as falas dos jovens trabalhadores da Escola Estadual Edeli Mantovani são aqui analisadas não para inventariar o que lhes falta, mas para identificar, nas contradições que expressam, os germes de uma consciência crítica em processo de constituição e os obstáculos históricos que a contêm.

O primeiro e mais imediato obstáculo à emancipação que emerge das falas é o desconhecimento sistemático dos direitos trabalhistas. E1, ao ser interrogada sobre como garantir seus direitos no trabalho, responde: "Mostrar interesse [para garantir direitos no trabalho]. [...] Não [ouviu falar em direitos trabalhistas]" (Estudante 1, 2026). [CÓDIGO: DESCONHECIMENTO DOS DIREITOS TRABALHISTAS E INDIVIDUALIZAÇÃO DA GARANTIA DE DIREITOS].

A jovem que mais necessita da proteção que o direito do trabalho oferece mulher, imigrante, jovem e trabalhadora precária é exatamente aquela que desconhece inteiramente a existência desses direitos. Gramsci (2000, p. 96) havia identificado que a hegemonia das classes dominantes se sustenta, entre outros mecanismos, pela produção do consentimento dos subalternos e manter os trabalhadores ignorantes de seus próprios direitos é uma das formas mais eficazes desse consentimento.

Freire (1987, p. 41) nomeia essa condição como *cultura do silêncio*: a situação dos oprimidos que, sem acesso às ferramentas críticas necessárias para nomear e compreender sua condição, tendem a reproduzir como natural a visão de mundo dos opressores inclusive quando essa visão os prejudica diretamente. Que E1 reduza a garantia de direitos ao "mostrar interesse" revela, com precisão dolorosa, a eficácia dessa cultura: a proteção coletiva, historicamente conquistada pelas lutas da classe trabalhadora, é percebida como atributo do comportamento individual.

A fala de E2 sobre a luta por direitos trabalhistas revela, com singular densidade, a profundidade da captura ideológica neoliberal sobre a consciência dos jovens trabalhadores. Ao ser interrogado sobre como os jovens devem garantir seus direitos, E2 responde: "Individual [a luta por direitos]. Porque querendo ou não, como eu disse, tem uns que têm vontade e outros que não. Muitos estão jogados aí pelo mundo [...] sendo explorados e trabalham de graça" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: INDIVIDUALIZAÇÃO DA LUTA POR DIREITOS E NATURALIZAÇÃO DA EXPLORAÇÃO].

Esse enunciado é analiticamente denso por sua ambivalência constitutiva: E2 percebe com agudeza que existem jovens sendo explorados o que implica uma consciência real, ainda que fragmentada, da exploração como fenômeno social. Mas esse diagnóstico correto é imediatamente capturado por um enquadramento individualizante: a solução é a "vontade" de cada um, e os que "estão jogados" são responsáveis por sua própria condição.

Gramsci (2000, p. 103) havia demonstrado que essa é a operação ideológica da hegemonia: converter problemas estruturais e coletivos em questões de virtude ou vício individual, esvaziando a possibilidade de uma resposta coletiva e organizada. Freire (1987, p. 57) aprofunda essa análise ao demonstrar que os oprimidos, quando não dispõem de uma consciência crítica constituída, tendem a aderir à visão de mundo dos opressores inclusive responsabilizando outros oprimidos por sua própria condição de opressão. Frigotto (2010, p. 62) situa esse fenômeno no terreno da educação: a escola que

não forma para a consciência de classe produz exatamente essa consciência que vê a exploração sem conseguir nomeá-la como estrutural.

Em outro momento, E2 elabora uma concepção de emancipação que revela os limites do horizonte disponível para esses jovens: "O trabalho pode trazer liberdade se eu souber trabalhar e investir de forma consciente. [...] Temos muitos casos de pessoas que vão trabalhando, trabalhando, trabalhando, não investem em nada" (Estudante 2, 2026). [CÓDIGO: LIBERDADE CONDICIONADA À GESTÃO INDIVIDUAL DO TRABALHO E DO CAPITAL].

A concepção de liberdade que E2 enuncia está integralmente subordinada à lógica do capital: liberdade é a capacidade de gerir individualmente o produto do próprio trabalho de forma a acumular riqueza. Essa formulação não questiona as relações de produção ela as pressupõe como horizonte natural.

Frigotto (2010, p. 73) demonstra que a pedagogia do capital humano, dominante nas concepções de educação e trabalho no neoliberalismo, opera exatamente nessa direção: converte a emancipação coletiva em projeto individual de investimento em si mesmo, responsabilizando o sujeito pelo retorno de seu próprio capital. Freire (1996, p. 50), em *Pedagogia da Autonomia*, opõe a essa concepção uma noção radicalmente distinta: a autonomia não é a capacidade de gerir individualmente o que o sistema oferece, mas a capacidade de ler criticamente o mundo para transformá-lo. A liberdade que E2 concebe é a liberdade dentro do sistema; a liberdade que Freire propõe é a liberdade *do* sistema e essa diferença é, precisamente, a diferença entre a emancipação capturada e a emancipação como práxis transformadora.

E3, atleta profissional de 17 anos, apresenta uma contradição interna reveladora no interior da categoria Emancipação: afirma que conhecer os direitos trabalhistas é importante "Sim [é importante conhecer direitos trabalhistas], demais" (Estudante3, 2026). [CÓDIGO: RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS TRABALHISTAS SEM DOMÍNIO DO CONTEÚDO] mas declara, imediatamente, que ele próprio não os conhece.

Essa distância entre o reconhecimento formal da importância e o desconhecimento efetivo do conteúdo é, para Gramsci (2000, p. 96), expressão da contradição interna do senso comum: ele contém simultaneamente elementos de verdade a percepção de que os direitos existem e são relevantes e elementos de mistificação a incapacidade de acessar e utilizar esses direitos concretamente. Freire (1987, p. 71) havia observado que essa contradição não é resolvida pela mera transmissão de informações, mas pelo processo de

conscientização: "a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica".

Que E3 reconheça a importância dos direitos sem acessá-los revela que ele ainda habita a "esfera espontânea" a percepção de que algo existe e importa, sem os instrumentos de sua apropriação crítica. Frigotto (2010, p. 58) situa a responsabilidade por essa lacuna na escola: a instituição que não ensina direitos trabalhistas a jovens que já trabalham não é omissa por acidente é omissa por função.

E4, 16 anos apresenta uma compreensão dos direitos trabalhistas que, embora revele uma consciência real de sua importância, permanece circunscrita à dimensão formal e contratual: "Pra ter todos os direitos, né? Receber tudo certinho. [...] Assinar carteira, né? Tem que ter carteira assinada, trabalhar certinho" (Estudante 4, 2026). [CÓDIGO: DIREITOS TRABALHISTAS COMO CUMPRIMENTO FORMAL DO CONTRATO].

A redução dos direitos à carteira assinada revela o que Gramsci (2000, p. 49) identifica como o limite do senso comum: uma consciência que percebe a necessidade dos direitos, mas não consegue articulá-los como conquistas históricas das lutas coletivas da classe trabalhadora, nem como instrumentos de uma emancipação mais ampla que a inserção formal no mercado. Freire (1987, p. 51) havia observado que os oprimidos, sem uma formação crítica que lhes permita compreender a totalidade das condições que os determinam, tendem a reduzir a transformação desejada à superação de sua situação imediata mais visível.

Para E4, o problema não é a relação capital-trabalho, mas a falta do documento que o insere formalmente nessa relação o que é real e relevante, mas não esgota as dimensões da emancipação. Frigotto (2010, p. 89) aponta que a educação subordinada ao mercado produz exatamente essa consciência truncada: jovens que conhecem os mecanismos formais do sistema sem conhecer as relações de poder que os produzem.

É em E5 que a categoria Emancipação encontra sua expressão mais produtiva e mais próxima de uma consciência crítica efetiva. E5, afirma: "Eles não podem demitir uma pessoa grávida, né? E assim, muitas vezes a pessoa não tem esse conhecimento, aí é demitida... O conhecimento. Você... você aprender a... Conhecer as leis" (Estudante 5, 2026). [CÓDIGO: CONHECIMENTO DOS DIREITOS COMO PROTEÇÃO CONTRA A EXPLORAÇÃO].

A especificidade e a concretude dessa enunciação, E5 não fala abstratamente de "direitos", mas nomeia um direito específico, num contexto concreto de vulnerabilidade

revela uma consciência que emergiu da experiência direta de trabalho e da observação das condições de exploração ao redor. Gramsci (2000, p. 96) denomina *bom senso* o núcleo sadio que existe no senso comum: a percepção correta, ainda que fragmentada e não sistematizada, de aspectos da realidade que a ideologia dominante tende a encobrir.

A fala de E5 é expressão legítima desse bom senso: ela percebe, com base na experiência concreta, que o conhecimento das leis é instrumento de defesa contra a exploração. Freire (1987, p. 89) havia formulado que a consciência crítica nasce exatamente dessa problematização da experiência vivida: quando o oprimido começa a nomear as condições que o oprimem, inicia o processo de sua superação.

E6 oferece, em dois enunciados complementares, a formulação mais dialética e elaborada sobre a emancipação entre os jovens entrevistados. No primeiro, afirma: "O trabalho pode trazer liberdade... Ao mesmo tempo que pode ao contrário do que liberdade, prender a pessoa. Mas se para um trabalho que respeite as leis trabalhistas... entenda o seu funcionário a ver que ele tem uma outra vida. Pode ser esse libertador" (Estudante 6, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO POTENCIAL LIBERTADOR CONDICIONADO AO RESPEITO DOS DIREITOS].

Esse enunciado é notável por sua estrutura dialética: E6 não afirma nem que o trabalho liberta nem que o trabalho aprisiona afirma que o trabalho *pode* fazer as duas coisas, e que a diferença está nas condições concretas em que é realizado. Essa percepção aproxima-se, sem o vocabulário teórico, da distinção marxiana entre trabalho como atividade ontológica e trabalho alienado. Gramsci (2000, p. 57) havia observado que a consciência que percebe a contradição interna de uma prática social que vê que ela pode servir tanto à dominação quanto à emancipação é uma consciência que já rompeu com o determinismo ideológico.

No segundo enunciado, E6 afirma: "Como são direitos, são direitos do indivíduo. Se ele não sabe, ele acaba passando a perna nele [...] todos têm que ter acesso à informação dos próprios direitos" (Estudante 6, 2026). [CÓDIGO: DIREITOS TRABALHISTAS COMO PROTEÇÃO INDIVIDUAL E ACESSO À INFORMAÇÃO COMO CONDIÇÃO].

Freire (1996, p. 120) havia afirmado que não há ignorância em geral: o desconhecimento dos direitos não é déficit intelectual dos trabalhadores, mas produto de uma estrutura que sistematicamente os priva das condições de acesso a esse conhecimento. E6, ao afirmar que "todos têm que ter acesso", enuncia, ainda que de forma

não plenamente teorizada, uma exigência igualitária com dimensão política o acesso à informação sobre direitos é uma questão de justiça, não de mérito individual.

E7 apresenta uma concepção de emancipação que, ao mesmo tempo em que expressa uma aspiração legítima à autonomia, revela os limites do horizonte disponível: "A gente não vai ficar sempre dependendo dos pais. Então, tipo, casa em um emprego e trabalhando e ganhando seu próprio dinheiro, pode comprar o que você quiser" (Estudante 7, 2026). [CÓDIGO: TRABALHO COMO AUTONOMIA FINANCEIRA E INDEPENDÊNCIA FAMILIAR].

A emancipação que E7 enuncia é a emancipação da dependência familiar conquista real e significativa para uma jovem de 16 anos de família de baixa renda. Mas o horizonte dessa emancipação é o consumo individual: a liberdade é o poder de "comprar o que você quiser". Frigotto (2010, p. 62) demonstra que a conversão da emancipação em capacidade de consumo é operação característica da hegemonia neoliberal sobre as classes populares: ao apresentar o consumo como liberdade, o sistema converte a inserção no trabalho explorado em experiência subjetiva de autonomia.

Freire (1987, p. 35) havia advertido que a emancipação que reproduz a lógica do opressor que aspira apenas a consumir como o opressor, não é emancipação, mas *aderência ao opressor*. A aspiração de E7 não é culpável ela é compreensível e legítima no interior das condições concretas de sua existência. O problema não é E7, mas o sistema que lhe oferece o consumo como único horizonte imaginável de liberdade. Gramsci (2000, p. 94) havia precisado que a tarefa da educação crítica é exatamente ampliar o horizonte do possível para além do que o sistema apresenta como natural.

A síntese do cruzamento dos dados empíricos com a categoria Emancipação permite reconstituir um quadro analítico complexo e contraditório. Os jovens entrevistados não estão plenamente capturados pela ideologia dominante como a percepção concreta de E5, a visão dialética de E6 e o questionamento de E4 sobre a desigualdade financeira demonstram. Tampouco dispõem de uma consciência de classe plenamente constituída, capaz de articular a percepção individual da exploração em projeto coletivo de transformação.

O que emerge é uma consciência em processo, fraturada entre percepções corretas da realidade e enquadramentos ideológicos que as dissolvem em responsabilidade individual, gestão pessoal e consumo como horizonte de liberdade. Gramsci (2000, p. 33) havia formulado que a constituição de uma consciência emancipatória das classes subalternas é sempre um processo histórico longo, contraditório e disputado:

A filosofia de uma época não pode ser uma filosofia individual. Ela é um conjunto de atividades culturais cujo objetivo é reformar a consciência coletiva para torná-la capaz de produzir uma vontade coletiva que transforme a realidade. (Gramsci, 2000, p. 97)

Essa "vontade coletiva" que Gramsci evoca está em estado embrionário nas falas dos jovens trabalhadores de Sinop. E5 sabe que não se pode demitir uma grávida. E6 percebe que o trabalho pode libertar ou aprisionar. E4 nomeia o financeiro como determinante da desigualdade. Esses fragmentos são os germes de uma consciência crítica que a experiência concreta da exploração vai constituindo, apesar do silêncio da escola sobre os direitos dos trabalhadores e do ensurdecido ruído da ideologia do mérito individual.

Freire (1987, p. 78) havia enunciado a condição pedagógica desse processo: "a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo". As palavras que esses jovens pronunciam sobre seu trabalho, seus direitos e sua liberdade são palavras verdadeiras emergem da experiência concreta e carregam a autoridade insubstituível de quem viveu o que descreve.

A tarefa que Freire, Gramsci e Frigotto convergem em propor é a de criar as condições para que essas palavras verdadeiras sejam pronunciadas em sua plenitude crítica: que a percepção fragmentada da exploração se converta em consciência coletiva capaz de transformar não apenas as condições individuais de existência, mas as relações de produção que as determinam.

A emancipação, como categoria analítica do Materialismo Histórico Dialético, é uma possibilidade histórica inscrita nas próprias contradições que o capitalismo produz. Que a escola não ensine direitos trabalhistas a jovens que já trabalham é uma omissão com dimensão política, como os próprios estudantes denunciam.

Frigotto (2010, p. 97) havia afirmado que a educação que parte do trabalho concreto da classe trabalhadora é a que pode articular esses fragmentos de consciência em visão crítica orientada para a ação. Freire (1996, p. 97) encerra: "O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão". É exatamente essa insubmissão fragmentada, contraditória, mas real que as falas dos jovens trabalhadores de Sinop já

contêm, e que uma educação comprometida com a emancipação tem a tarefa histórica de desenvolver.

5 O CÍRCULO DE CULTURA COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: PROPOSIÇÃO DE UM CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A análise desenvolvida no capítulo anterior revelou, com nitidez, o que a experiência cotidiana da pesquisadora já sinalizava: os jovens trabalhadores da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani chegam à escola carregando não apenas o cansaço físico de jornadas de trabalho precoces, mas também uma compreensão de sua própria condição ainda fortemente marcada pela naturalização da desigualdade, pela crença no mérito individual e pela ausência de instrumentos conceituais que lhes permitam nomear, criticamente, as determinações estruturais que organizam suas trajetórias.

Ao mesmo tempo, as falas dos sete estudantes entrevistados revelaram algo igualmente significativo: os germes de uma consciência crítica estão presentes dispersos, ainda fragmentados, mas presentes na experiência vivida da contradição entre o direito à formação e a necessidade de sobreviver. É precisamente nessa tensão que se situa o desafio pedagógico que este capítulo se propõe a enfrentar: como a escola pública, e especificamente o ensino de Sociologia no Ensino Médio, pode constituir-se em espaço de elaboração coletiva dessa experiência, convertendo o vivido em consciência crítica e a consciência crítica em práxis emancipatória?

A resposta que esta dissertação oferece a essa pergunta assume a forma de uma proposta de produto pedagógico: um Caderno Pedagógico intitulado "Juventude, Trabalho e Emancipação", estruturado a partir da metodologia do Círculo de Cultura de Paulo Freire.

A escolha do Círculo de Cultura como matriz metodológica não é ornamental. Freire (1987; 1996) concebeu essa metodologia como a expressão prática de uma concepção de educação radicalmente distinta da educação bancária que ainda organiza, em larga medida, a escola pública brasileira: uma educação que parte da palavra e da experiência dos próprios sujeitos, que recusa a separação entre quem ensina e quem aprende, e que compreende o ato pedagógico como um ato político de conscientização.

Em um contexto em que os jovens trabalhadores chegam à escola com saberes forjados na experiência concreta da exploração, o Círculo de Cultura oferece o dispositivo

metodológico capaz de transformar essa experiência em objeto de reflexão crítica coletiva condição primeira de qualquer processo emancipatório genuíno.

O Caderno Pedagógico aqui proposto nasce, portanto, dos próprios dados desta investigação, das palavras, dos silêncios e das contradições que emergiram nas falas desses estudantes e se ancora em um referencial teórico-pedagógico que articula Freire (1987; 1996; 2019), Gramsci (2000; 2004), Saviani (2011; 2012) e Frigotto (2004; 2010).

De Gramsci, recupera-se a compreensão da escola como espaço contraditório de disputa hegemônica, onde o intelectual orgânico das classes subalternas tem papel central na construção de uma contra hegemonia cultural.

De Saviani, incorpora-se a exigência de que a escola transmita o saber sistematizado historicamente produzido pela humanidade, sem o qual a emancipação permanece retórica vazia.

De Frigotto, retoma-se a crítica à dualidade estrutural da educação brasileira e a defesa de uma formação omnilateral que recuse a redução dos jovens trabalhadores à sua função no mercado.

É importante registrar que, dado o tempo disponível no âmbito do mestrado profissional, o Caderno não pôde ser aplicado e avaliado empiricamente nesta pesquisa sua proposição fundamentada constitui, contudo, uma contribuição autônoma e necessária, que abre caminho para investigações futuras comprometidas com sua implementação e com a avaliação de seus efeitos formativos.

5.1 Da análise da pesquisa à proposta da elaboração de um recurso pedagógico

A análise das cinco categorias do Materialismo Histórico-Dialético Trabalho, Totalidade, Mediação, Contradição e Emancipação a partir das falas dos estudantes trabalhadores da Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop-MT, não se encerra em si mesma como exercício interpretativo.

Ela constitui, antes, o fundamento empírico e teórico de uma intervenção pedagógica que tem, na própria escola campo da pesquisa, seu lócus privilegiado de realização. O produto educacional vinculado a esta dissertação de mestrado o Caderno Pedagógico *Juventude, Trabalho e Emancipação: Círculos de Cultura para problematizar a inserção no mundo do trabalho* emerge diretamente desse cruzamento entre o que os jovens revelam em suas falas e o que a teoria indica como possibilidade de superação. Não se trata de um material elaborado de fora para dentro, imposto sobre a

realidade dos sujeitos: ele nasce da escuta rigorosa de suas palavras, de suas contradições, de suas percepções fragmentadas e de seus horizontes possíveis, e propõe devolver a esses sujeitos, sob forma sistematizada e crítica, as condições para que possam pronunciar o mundo com mais plenitude.

Freire (1987), havia formulado com precisão a articulação entre pesquisa e intervenção que fundamenta essa escolha: "investigar o tema gerador é investigar o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis".

O Caderno Pedagógico proposto não é, portanto, um recurso didático genérico sobre o mundo do trabalho é um material construído a partir dos temas geradores identificados na pesquisa: a inserção precoce dos jovens no trabalho, a meritocracia como explicação ideológica da desigualdade, o papel contraditório da escola, o desconhecimento dos direitos trabalhistas e o horizonte emancipatório como possibilidade histórica real. Esses temas não foram escolhidos arbitrariamente pelo pesquisador emergiram das falas dos próprios estudantes, como exige a metodologia freireana da investigação temática.

5.2 O Círculo de Cultura como metodologia: fundamentos e princípios

A escolha dos Círculos de Cultura como metodologia estruturante do caderno pedagógico não é aleatória, ela é coerente com o conjunto das escolhas teóricas e metodológicas que organizam esta dissertação.

O Círculo de Cultura, criado por Paulo Freire (2011) no contexto das experiências de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, constitui muito mais do que uma técnica pedagógica: é uma forma de conceber a relação entre educação, sujeito e transformação social que rompe estruturalmente com a educação bancária aquela que Freire (1987, p. 57) definiu como a prática de "narrar" ao educando conteúdos que devem ser "recebidos, memorizados e repetidos".

No Círculo de Cultura, não há professor que ensina e aluno que aprende: há um *mediador* que provoca o diálogo, e *participantes* que, a partir de sua experiência concreta e de seu saber popular, constroem coletivamente o conhecimento. A horizontalidade do processo é constitutiva, não decorativa.

Os princípios que organizam o Círculo de Cultura são, simultaneamente, os princípios que organizam o caderno pedagógico proposto. O primeiro é o *diálogo* como

fundamento da relação pedagógica: Freire (1987, p. 91) o define como "o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo". O diálogo que o caderno propõe não é uma técnica de dinamização da aula é o próprio método pelo qual os jovens são convidados a tomar a palavra sobre sua realidade.

O segundo princípio é a *práxis*: a unidade indissolúvel entre reflexão e ação, entre o ato de compreender criticamente a realidade e o ato de agir sobre ela para transformá-la. Freire (1987, p. 38) precisa que "a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos".

O terceiro princípio é a *consciência crítica*: a passagem da consciência ingênua que percebe os fenômenos em sua aparência imediata, os naturaliza e os atribui a causas individuais para a consciência crítica, que os capta em sua gênese histórica e em sua determinação estrutural. É exatamente esse processo que os quatro Círculos de Cultura do caderno buscam desencadear.

Gramsci (2000, p. 94), por sua vez, havia formulado a tarefa que o Círculo de Cultura cumpre no plano da hegemonia: criar as condições para que os sujeitos das classes subalternas elaborem uma visão de mundo própria, coerente e crítica, em substituição ao senso comum fragmentado e permeado pela ideologia dominante.

O *bom senso*, o núcleo sadio presente no senso comum dos oprimidos, que Gramsci (2000, p. 96) distingue da ideologia mistificadora é o ponto de partida do processo pedagógico proposto no caderno: as percepções corretas, ainda que não sistematizadas, que os jovens já possuem sobre sua realidade são o material bruto a partir do qual a consciência crítica pode ser constituída. Frigotto (2010, p. 97) situa essa tarefa no terreno específico da escola pública brasileira e da sociologia como componente curricular: cabe à Sociologia, entre as disciplinas do Ensino Médio, oferecer aos jovens da classe trabalhadora os instrumentos intelectuais necessários para compreender as relações sociais que os produzem como sujeitos em determinada posição de classe.

5.3 Estrutura e organização do caderno pedagógico

O Caderno Pedagógico *Juventude, Trabalho e Emancipação* está organizado em quatro Círculos de Cultura, cada um centrado em um tema gerador identificado na pesquisa empírica e articulado à categoria analítica correspondente do Materialismo Histórico Dialético.

Cada Círculo possui estrutura interna coerente, composta por: *Objetivo* que enuncia a direção da problematização; *Perguntas Disparadoras* que partem da experiência concreta dos estudantes e avançam progressivamente em direção à análise estrutural; *Dinâmica* que materializa o processo dialógico por meio de atividades participativas, corporais e coletivas; *Sistematização* que consolida, de forma coletiva, as sínteses produzidas no diálogo; e *Quadro de Aprofundamento* que oferece ao mediador o suporte teórico necessário para conduzir o processo com rigor crítico.

O educador é concebido, ao longo de todo o caderno, não como transmissor de conteúdos, mas como *mediador do diálogo* aquele que, na linguagem freireana, "cria as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor, ensaiam a experiência profunda de assumir-se" (Freire, 1996, p. 42).

O *Círculo 1, Trabalho* tem como tema gerador o significado do trabalho na vida dos jovens e a problematização de sua inserção precoce. As perguntas disparadoras "O que é trabalho para você?", "Você pretende trabalhar por escolha ou necessidade?", "Todos podem escolher quando começar a trabalhar?" Partem deliberadamente do plano da experiência imediata dos estudantes, muitos dos quais, como revelou a pesquisa, já trabalham ou trabalharam desde a infância.

A dinâmica propõe que cada estudante escreva três palavras que definem trabalho, construindo coletivamente um painel cujos significados são problematizados pelo grupo. A sistematização convida os estudantes a produzirem coletivamente um pequeno texto respondendo à pergunta: "Trabalho é liberdade ou necessidade?" Questão que, como demonstrou a análise das falas, divide os entrevistados entre a experiência da compulsoriedade e a ideologia da escolha. Freire (1987, p. 87) havia precisado que o tema gerador "contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas": o trabalho como tema gerador inaugural abre, assim, o caminho para os círculos seguintes.

O *Círculo 2, Meritocracia e Desigualdade* enfrentam diretamente a contradição mais recorrente nas falas dos entrevistados: a adesão ao ideário meritocrático por parte de jovens que vivem cotidianamente a desigualdade estrutural. O objetivo explícito é "desnaturalizar a ideologia do esforço individual".

A dinâmica *A Corrida Injusta* é exemplar na materialização pedagógica desse objetivo: todos em pé, a mediadora lê afirmações sobre condições de vida "tenho internet em casa", "nunca precisei trabalhar para ajudar", "já fiz curso pago fora da escola" e quem se identifica avança um passo. Ao final da dinâmica, os estudantes estão em posições

visivelmente distintas na sala, e as perguntas de problematização “Todos se esforçam? Quem está atrás se esforça menos? A corrida começou no mesmo ponto?” incidem sobre uma experiência corporal e coletiva que os próprios estudantes acabam de viver. Freire (1987, p. 71) havia observado que o processo de conscientização que move os sujeitos da “esfera espontânea de apreensão da realidade” para a “esfera crítica” passa, necessariamente, pela experiência de estranhamento daquilo que era tido como natural. A Corrida Injusta produz esse estranhamento de forma imediata e visceral.

O *Círculo 3, Estado e Políticas Públicas* aborda o desconhecimento quase universal dos direitos trabalhistas identificado na pesquisa presente nas falas de E1, E3 e E7, e o articula à compreensão crítica do papel do Estado em uma sociedade de classes. As perguntas disparadoras “O Estado ajuda ou administra as desigualdades?”, “O que são direitos trabalhistas?”, “Políticas Públicas são direito ou favor?” partem de questões que os estudantes raramente tiveram oportunidade de formular, dado que a escola, como denunciaram os próprios entrevistados, omite sistematicamente essa formação.

A dinâmica *Quem Decide sobre Nossa Vida?* propõe que grupos analisem situações concretas do cotidiano transporte, SUS, escola pública, trabalho juvenil e as articulem às questões: “É problema individual ou social? O Estado tem responsabilidade? Existe política pública envolvida?” A sistematização conduz os estudantes à conclusão que Gramsci (2000, p. 49) havia enunciado: o Estado não é neutro, atua em uma sociedade dividida em classes, e os direitos são conquistas históricas das lutas dos trabalhadores não favores concedidos pelo poder.

O *Círculo 4, Trabalho e Emancipação* constitui a síntese do percurso crítico percorrido nos três círculos anteriores. Seu objetivo é construir coletivamente uma síntese crítica que responda à pergunta que percorre toda a dissertação: o trabalho pode ser emancipatório?

A dinâmica *A Balança do Trabalho* propõe que os estudantes classifiquem situações concretas de trabalho jovem que trabalha dez horas por dia, estágio sem remuneração, trabalho com carteira assinada, trabalho que impede continuar estudando nas colunas “Trabalho que Emancipa” e “Trabalho que Aprisiona”. A frase disparadora “O trabalho dignifica o homem” é problematizada: “Essa frase é sempre verdadeira? Em quais situações ela não se confirma?” A dinâmica conduz os estudantes, pela via da análise de sua própria experiência, à distinção marxiana entre o trabalho como atividade ontológica humana e o trabalho alienado sem que essa distinção precise ser enunciada de forma abstrata, porque ela emerge do próprio debate. A pergunta que encerra o Círculo 4

é também a pergunta que encerra o caderno inteiro: "Estamos formando jovens para o trabalho ou para a emancipação?" e ela não é retórica.

É a pergunta que esta pesquisa coloca à escola, ao componente curricular de Sociologia e a todo educador que se comprometa com a formação crítica dos jovens das classes populares.

5.4 O caderno pedagógico como expressão da práxis docente em Sociologia

A articulação entre o Caderno Pedagógico e o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio não é circunstancial ela é teoricamente necessária. A Sociologia, como disciplina escolar, tem na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e nas Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) a determinação de desenvolver nos estudantes as competências de "analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial", de "compreender e analisar as relações de poder" e de "reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violação de direitos".

O caderno pedagógico proposto não apenas cumpre essas determinações curriculares ele as radicaliza: não basta que os estudantes *reconheçam* as desigualdades, é preciso que as *problematizem* em sua gênese histórica e que *vislumbrem* possibilidades coletivas de sua superação.

Frigotto (2010, p. 89) havia afirmado que a subordinação da educação ao mercado produz jovens "tecnicamente adaptados às demandas do capital, mas desprovidos das ferramentas intelectuais e políticas para compreender e disputar sua condição de classe".

O Caderno Pedagógico *Juventude, Trabalho e Emancipação* propõe a inversão dessa lógica: em vez de adaptar os jovens ao mercado, oferece-lhes instrumentos para compreender o mercado como construção histórica, disputada e, portanto, transformável. Gramsci (2000, p. 33) havia definido como tarefa dos intelectuais orgânicos das classes populares e o professor de Sociologia da escola pública pode assumir essa função "elaborar e tornar coerente os princípios e os problemas que as massas colocam com sua atividade prática".

A perspectiva que orienta o Caderno Pedagógico articula-se, ainda, ao conceito de formação omnilateral, tal como formulado pela tradição marxista da educação. Diferentemente da formação unilateral imposta pelo capital, que reduz o ser humano a força de trabalho fragmentada e substituível, a formação omnilateral pressupõe o

desenvolvimento integral das dimensões intelectual, física, estética, política e ética dos sujeitos. Para Marx (2013), a superação da divisão capitalista do trabalho é condição para o pleno desenvolvimento humano; para Frigotto (2010), a formação omnilateral constitui a resposta educacional à exploração capitalista da juventude trabalhadora, articulando ciência, cultura e trabalho numa perspectiva unitária e emancipatória. Nesse sentido, cada Círculo de Cultura proposto neste caderno não apenas problematiza as condições concretas de trabalho dos jovens: busca constituir, no processo do próprio diálogo crítico, as bases para uma formação que amplie as capacidades de compreensão, de posicionamento e de ação coletiva dos sujeitos — dimensões constitutivas da formação omnilateral que a escola pública comprometida com a emancipação das classes subalternas tem o dever de promover.

As falas dos jovens entrevistados nesta pesquisa são exatamente esses princípios e problemas postos pela prática: o caderno pedagógico é a proposta de elaborá-los e torná-los coerentes, devolvendo-os ao coletivo como instrumento de consciência crítica.

A proposição deste caderno pedagógico tem, ainda, uma dimensão que transcende a sala de aula da Escola Estadual Edeli Mantovani e o recorte específico desta pesquisa: ela inscreve a intervenção educativa no campo mais amplo da disputa pela hegemonia no sistema público de ensino.

Freire (1996, p. 97) havia enunciado a obrigação ética do educador democrático: "reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão". O caderno pedagógico proposto é, nessa perspectiva, um instrumento de insubmissão não a insubmissão irresponsável que recusa o conhecimento, mas a insubmissão crítica que recusa a naturalização da exploração, que recusa a meritocracia como explicação da desigualdade, que recusa o silêncio sobre os direitos dos trabalhadores.

Que essa insubmissão seja cultivada nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, com jovens que já trabalham, que já sustentam famílias, que já experimentaram a violência simbólica de uma escola que não os escuta esse é o horizonte que esta pesquisa, e o produto educacional que dela deriva, buscam contribuir para realizar.

Em síntese, o Caderno Pedagógico *Juventude, Trabalho e Emancipação* constitui a expressão prática e pedagógica de tudo o que a análise teórica e empírica desta dissertação demonstrou: que os jovens trabalhadores da escola pública possuem, em suas falas, fragmentos reais de consciência crítica; que esses fragmentos precisam de condições concretas para se articularem em visão de mundo coerente e orientada para a ação; e que a escola especialmente a aula de Sociologia, orientada pelos princípios do

Círculo de Cultura de Paulo Freire, pode e deve ser o espaço de produção dessas condições.

Como Freire (1987, p. 78) insistia, "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo". O caderno propõe, em cada um de seus quatro círculos, que os jovens trabalhadores de Sinop pronunciem seu mundo e que, ao pronunciá-lo criticamente, encontrem nessa pronúncia o ponto de partida de sua emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu de uma interrogação que a realidade concreta impôs: por que estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop/Mato Grosso, inserem-se tão precocemente no mundo do trabalho? E o que esse fenômeno revela sobre as condições objetivas e subjetivas que organizam a vida desses jovens?

A pergunta central que orienta esta dissertação é: como as condições objetivas e subjetivas de inserção dos jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Edeli Mantovani no mundo do trabalho se expressam em suas trajetórias formativas, e em que medida a escola contribui ou pode contribuir para a constituição de uma consciência crítica e emancipatória sobre essa realidade?

Essa questão desdobra-se em interrogações específicas que guiaram o percurso investigativo: Quais são as determinações concretas de classe, gênero, geração e contexto regional que condicionam a inserção dos jovens estudantes no trabalho? Como os próprios estudantes compreendem e significam essa inserção, e em que medida essa compreensão reproduz a lógica meritocrática ou revela indícios de leitura crítica das condições estruturais? Que papel a escola desempenha, na percepção dos jovens e na análise crítica dos dados, na mediação entre trabalho, formação e possibilidade de emancipação?

Para responder a essas questões, o presente estudo buscou, como objetivo geral, analisar as condições de inserção dos jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani no mundo do trabalho, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, investigando as determinações estruturais que organizam essa inserção e as possibilidades de formação crítica e emancipatória mediadas pela escola.

Para tanto, os objetivos específicos foram: identificar e caracterizar o perfil socioeconômico dos jovens estudantes trabalhadores, mapeando as condições objetivas de classe, gênero, renda familiar, jornada e tipo de trabalho que determinam a entrada dos jovens estudantes no mercado de trabalho; analisar os sentidos e significados que os jovens atribuem ao trabalho, à escola e às possibilidades de futuro, investigando em que medida suas percepções expressam a naturalização da exploração ou revelam germes de consciência crítica; examinar o papel da escola como mediação contraditória entre a juventude trabalhadora e o mundo do trabalho, avaliando em que medida a Escola Edeli Mantovani cumpre ou contraria sua potencial função de espaço de formação crítica; e propor um material pedagógico elaborado a partir dos resultados da pesquisa empírica.

Essas questões dialogam diretamente com o método do materialismo histórico-dialético, ao buscar compreender o fenômeno não como uma escolha individual isolada, mas como expressão das determinações sociais, econômicas e históricas que estruturam a vida da juventude trabalhadora no contexto do capitalismo contemporâneo.

A pesquisa que aqui se conclui não nasceu de uma curiosidade abstrata, mas de uma inquietação forjada na própria prática educativa no cotidiano de uma escola pública situada em uma cidade de rápida expansão capitalista no interior do Brasil, onde as contradições entre formação humana e exigências do mercado se apresentam de forma aguda e visível.

A investigação foi conduzida sob a orientação epistemológica e metodológica do Materialismo Histórico Dialético, que ofereceu não apenas um conjunto de categorias analíticas, Trabalho, Totalidade, Mediação, Contradição e Emancipação, mas uma perspectiva de compreensão da realidade que recusa tanto o empirismo ingênuo quanto o idealismo especulativo.

Compreender a inserção precoce dos jovens no trabalho exigiu situá-la no interior das contradições que estruturam o capitalismo contemporâneo: a separação entre produtores e meios de produção, a transformação da força de trabalho em mercadoria, a produção sistemática da desigualdade e a naturalização ideológica dessas condições como se fossem dados da natureza e não produções históricas.

Os instrumentos de coleta de dados um questionário fechado aplicado a aproximadamente trinta e quatro estudantes, com função de caracterização e contextualização, e sete entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes trabalhadores permitiram acessar, pela via do concreto singular, as determinações estruturais que organizam a experiência coletiva desses jovens.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), articulada às categorias do Materialismo Histórico Dialético, operou como dispositivo de passagem entre a descrição e a interpretação, entre o dito e o não-dito, entre a experiência imediata e as determinações históricas que a produzem.

As páginas que se seguem sintetizam os achados centrais da investigação, articulam-nos com o referencial teórico mobilizado ao longo da dissertação e apontam tanto os limites quanto as possibilidades que emergem da análise. Ao final, propõem-se perspectivas de continuidade da pesquisa em um viés específico, que se mostrou particularmente fecundo ao longo do percurso investigativo.

O primeiro e mais imediato achado da pesquisa confirma o que o referencial teórico já anunciava: a inserção dos jovens pesquisados no mundo do trabalho não resulta de uma escolha plenamente autônoma, mas de determinações estruturais que condicionam suas trajetórias sociais.

Em todos os sete casos estudados nas entrevistas, a entrada no mercado de trabalho foi determinada, direta ou indiretamente, pela necessidade de contribuir com a renda familiar, pela ausência de alternativas materiais ou pela pressão de um contexto socioeconômico que não oferece tempo de formação plena.

O advérbio "infelizmente", proferido por E2 ao narrar a interrupção de sua carreira esportiva para trabalhar, condensa, em uma única palavra, a dimensão coercitiva que atravessa as trajetórias de todos os entrevistados: o trabalho não é opção de realização, mas necessidade de reprodução material — condição que, como demonstrou Antunes (2018), recai sobre a classe-que-vive-do-trabalho de forma cada vez mais precoce.

O segundo achado refere-se à presença dominante da consciência meritocrática entre os jovens pesquisados. Com exceção de E4 e, parcialmente, de E5, os demais entrevistados reproduzem, com distintos graus de elaboração, a narrativa que atribui o sucesso ou o fracasso profissional ao esforço e à vontade individual, obscurecendo as determinações estruturais de classe, gênero e geração que organizam suas trajetórias antes mesmo que possam escolhê-las.

Essa consciência não é um defeito moral dos sujeitos: é, como Marx e Engels (2007) demonstraram em *A Ideologia Alemã*, a expressão necessária de uma ordem social que transforma os interesses da classe dominante em ideias universais.

Lukács (2018) precisou desse mecanismo ao nomear o fenômeno de consciência reificada: a consciência que, sem acesso à perspectiva da totalidade, tende a naturalizar as condições dadas e a responsabilizar o indivíduo pelo que é produto de determinações históricas e estruturais.

O terceiro achado diz respeito ao papel contraditório que a escola ocupa na experiência desses jovens. Ao mesmo tempo em que é valorizada como promessa de mobilidade social e como espaço de formação, a escola aparece, nas falas dos entrevistados, como instituição que não dialoga com suas experiências concretas de trabalho, que não os forma para o conhecimento de seus direitos trabalhistas e que não os instrumentaliza para uma leitura crítica das condições estruturais que determinam sua inserção no mercado.

Essa contradição foi teoricamente antecipada por Gramsci (2004), que identificou a escola como aparelho da sociedade civil capaz tanto de reproduzir a hegemonia dominante quanto de constituir-se em espaço de contra hegemonia; por Saviani (2012), que demonstrou sua dupla função de reprodução ideológica e transmissão do saber histórico; e por Frigotto (2010), que evidenciou como a subordinação da educação ao mercado produz sujeitos tecnicamente adaptados às demandas do capital, mas desprovidos das ferramentas intelectuais para compreender e disputar sua condição de classe.

O quarto achado, talvez o mais significativo para os propósitos emancipatórios desta pesquisa, refere-se ao que as falas dos jovens revelam sobre os germes de uma consciência crítica em constituição. Nos enunciados de E4, que nomeia a condição econômica como fator determinante da desigualdade de oportunidades, e de E5, que articula de forma intuitiva a cadeia causal entre dissolução dos vínculos familiares, pobreza e naturalização ao trabalho precoce, é possível identificar o início de uma compreensão que excede o senso comum meritocrático dominante.

Essas falas, ainda que formuladas em linguagem do cotidiano e não em linguagem teórica, apontam para o que Kosik (1976) denominou de destruição da pseudoconcreticidade — o movimento pelo qual a aparência imediata dos fenômenos começa a ser tensionada pela percepção das determinações que a produzem. São germes frágeis, mas reais, de uma consciência que pode tornar-se crítica e emancipatória se encontrar, na escola e em outros espaços de formação, as condições pedagógicas e políticas para seu desenvolvimento.

A análise empírica, articulada ao referencial teórico, permite afirmar que a inserção precoce dos jovens da Escola Edeli Mantovani no mundo do trabalho expressa, em escala local e singular, as contradições que estruturam o capitalismo em sua fase contemporânea. A cidade de Sinop, polo de expansão econômica do norte de Mato Grosso, concentra as marcas do que Harvey (2004) denominou acumulação por espoliação: crescimento econômico acelerado que se faz pela precarização das relações de trabalho, pela informalidade estrutural e pela transferência de custos de reprodução da força de trabalho para as próprias famílias trabalhadoras.

É nesse contexto que os jovens pesquisados transitam entre a escola e o trabalho não como experiência de formação integrada, mas como sobrevivência cotidiana. O trabalho, nesse contexto, manifesta sua dupla natureza identificada pelo Materialismo Histórico Dialético: de um lado, sua dimensão ontológica como atividade pela qual o ser

humano transforma a natureza e a si mesmo, produz cultura, desenvolve capacidades e constrói sua humanidade dimensão que Lukács (2013) identificou como fundante do ser social; de outro, sua forma histórica alienada no capitalismo, na qual essa atividade essencial se transforma em meio de sobrevivência, em mercadoria vendida a quem detém os meios de produção, em processo de extração de mais-valia que desumaniza ao mesmo tempo em que produz riqueza.

Marx (2004), nos Manuscritos econômico-filosóficos, havia demonstrado que essa alienação não é apenas econômica: ela atinge a subjetividade dos trabalhadores, fragmenta sua consciência, naturaliza a exploração e dificulta a construção de uma perspectiva coletiva de transformação.

O que os dados empíricos acrescentam a esse quadro teórico é a dimensão concreta e geracional dessa alienação: jovens de dezesseis e dezessete anos, em pleno período de formação, experimentam precocemente o estranhamento do trabalho assalariado, que em uma sociedade capitalista, como analisou Karl Marx, (2013) grande parte das pessoas não possui meios próprios de subsistência. Assim, a venda da força de trabalho torna-se uma necessidade para garantir a sobrevivência através da fragmentação de seus projetos de vida. E5, que afirma trabalhar desde os onze anos de idade e declara que "quando você trabalha pros outros, você fica só ali, você não evolui", enuncia, sem dispor dos instrumentos conceituais marxianos, a experiência precisa do trabalho alienado. Mas a saída que vislumbra o empreendedorismo individual revela como a percepção da alienação, sem mediação crítica, pode ser capturada pela ideologia neoliberal e convertida em projeto individual que apenas desloca, sem questionar, a subordinação ao capital.

Essa dinâmica evidencia a urgência do que Freire (1987) denominou conscientização: o processo pedagógico pelo qual os oprimidos passam de uma consciência ingênua, que naturaliza sua condição, a uma consciência crítica, capaz de perceber as determinações históricas que a produzem e de agir coletivamente para transformá-las.

Sem essa mediação pedagógica, a percepção real da desigualdade e da exploração tende a ser capturada pelo senso comum dominante e convertida em responsabilização individual exatamente o movimento que as falas de E1, E2, E3 e E7 exemplificam com precisão analítica.

Um dos resultados mais relevantes desta pesquisa refere-se à caracterização do papel contraditório que a Escola Estadual Edeli Mantovani e, por extensão, a escola

pública brasileira em contextos análogos desempenha na mediação entre a juventude trabalhadora e o mundo do trabalho. Essa contradição não é acidental, nem resulta de falhas individuais de professores ou gestores: ela é constitutiva da própria instituição escolar no interior da sociabilidade capitalista, como Gramsci (2004) demonstrou ao identificar a escola como um dos aparelhos privados de hegemonia por meio dos quais a classe dominante produz e reproduz seu projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que esse espaço é atravessado por contradições que podem ser exploradas em favor das classes subalternas.

Os dados empíricos indicam limites na forma como a escola tem se constituído, para os jovens pesquisados, como espaço de mediação crítica entre trabalho e formação humana. O desconhecimento recorrente dos direitos trabalhistas por parte de E1, E3 e E7 — jovens que trabalham ou estão em processo de inserção no mundo do trabalho — sugere que o currículo escolar ainda não integra, de maneira sistemática e aprofundada, a educação para o trabalho como dimensão constitutiva da formação cidadã.

Ciavatta (2005) argumentou que o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, articulando ciência, cultura e técnica em uma perspectiva unitária de formação; mas o que os dados revelam é uma escola que, na prática, ainda opera segundo a dualidade estrutural que Frigotto (2005) identificou como marca do sistema educacional brasileiro: uma formação para os filhos das elites e outra, empobrecida, para os filhos das classes trabalhadoras.

Entretanto, a mesma escola que reproduz essas limitações também é o espaço em que os jovens pesquisados afirmam encontrar vínculos significativos, perspectivas de futuro e, em alguns casos, instrumentos de leitura crítica da realidade.

A valorização da escola como possibilidade de mobilidade social, presente em praticamente todos os entrevistados, contém, ainda que de forma não elaborada, o reconhecimento de que a educação é um direito e que sua conquista pode alterar as condições de vida. Não se trata de uma consciência crítica constituída, mas de um ponto de partida real, que uma pedagogia comprometida com a emancipação pode problematizar, aprofundar e transformar.

É nesse sentido que as contribuições de Saviani (2012) sobre a pedagogia histórico crítica adquirem relevância concreta para os achados desta pesquisa. A proposta de Saviani a partir da prática social concreta, instrumentalizar os alunos com o saber científico historicamente acumulado, catalisar a compreensão das determinações que organizam essa prática e retornar à prática com uma consciência transformada essa

proposta não é uma abstração pedagógica, mas uma resposta concreta ao problema que os dados desta pesquisa evidenciam: jovens trabalhadores que vivem intensamente as contradições do capitalismo sem dispor dos instrumentos teóricos para compreendê-las e, portanto, sem condições de agir coletivamente para transformá-las.

O percurso analítico desta pesquisa mobilizou cinco categorias centrais do Materialismo Histórico Dialético como eixos de interpretação dos dados empíricos. Cada uma delas permitiu iluminar uma dimensão específica da realidade investigada, ao mesmo tempo em que sua articulação revelou a totalidade contraditória que organiza a experiência dos jovens pesquisados.

A categoria Trabalho permitiu identificar a tensão constitutiva entre o potencial ontológico do trabalho como atividade de autoformação, produção de sentido e transformação da realidade e sua forma histórica alienada no capitalismo como meio de sobrevivência, espaço de exploração e fator de desumanização. As falas dos jovens expressam essa tensão de forma fragmentada e, por vezes, involuntária: o trabalho é simultaneamente valorizado como conquista de autonomia e vivenciado como compulsoriedade que interrompe projetos de vida.

A categoria Totalidade revelou que as trajetórias individuais dos jovens entrevistados não são o resultado de escolhas autônomas ou de atributos pessoais, mas a expressão singular de determinações coletivas, históricas e estruturais. A condição de classe, de gênero, de geração e de imigração que confluem de forma particular na trajetória de E1, mas que atravessam, em configurações distintas, todos os sujeitos pesquisados são determinações de uma totalidade social que os produz como trabalhadores precoces antes mesmo que possam escolher o ser.

A categoria Mediação demonstrou que a escola, o Estado, a família e o mercado não são instâncias autônomas e desconexas, mas mediações por meio das quais as contradições fundamentais do capitalismo se expressam nas práticas cotidianas e nas subjetividades dos jovens. Analisar a escola como mediação e não como instituição neutra significou reconhecer que suas práticas pedagógicas, seu currículo e sua organização interna são campos de disputa entre projetos distintos de sociedade.

A categoria Contradição revelou que as falas dos jovens pesquisados não são apenas enunciados individuais, mas expressões subjetivas de contradições objetivas que estruturam a sociedade capitalista contemporânea: entre meritocracia e determinações estruturais de classe; entre escola prometida e escola real; entre o tempo de vida e o tempo do capital; entre o direito formal ao trabalho protegido e o desconhecimento concreto

desses direitos; entre a percepção intuitiva da alienação e a ausência de um horizonte coletivo de superação.

A categoria Emancipação, por fim, permitiu identificar tanto os obstáculos históricos quanto os germes de uma consciência crítica em constituição. O desconhecimento dos direitos trabalhistas, a individualização da luta e a naturalização da exploração são expressões dos mecanismos de hegemonia que Gramsci (2004) identificou como condição de reprodução da ordem dominante. Mas as falas de E4, de E5 e, parcialmente, de E6 revelam que a experiência concreta da desigualdade pode produzir percepções que excedem o senso comum meritocrático e que, com mediação pedagógica adequada, podem constituir-se em consciência crítica e emancipatória.

Toda pesquisa científica comprometida com a honestidade intelectual deve reconhecer seus próprios limites. Esta dissertação não escapa a essa exigência. O universo empírico investigado, sete entrevistados e aproximadamente trinta e quatro respondentes do questionário, todos vinculados a uma única escola pública de Sinop/MT não autoriza generalizações estatísticas para o conjunto da juventude trabalhadora brasileira. Os resultados obtidos têm validade qualitativa e interpretativa: revelam tendências, expressam contradições e iluminam dimensões da realidade que pesquisas de larga escala frequentemente obscurecem em nome da representatividade amostral.

O período de realização das entrevistas e a natureza do vínculo entre pesquisador e pesquisados estabelecido no interior da própria escola investigada constitui simultaneamente uma riqueza e uma limitação: a proximidade favoreceu a profundidade das narrativas, mas pode ter induzido, em alguns casos, respostas orientadas pela expectativa do que o interlocutor desejava ouvir. A consciência dessa limitação orientou a análise no sentido de valorizar as contradições internas das falas o que o sujeito diz e o que contradiz no curso do mesmo enunciado como dados analíticos mais reveladores do que as afirmações lineares e coerentes.

No plano das implicações para a prática educativa, os resultados desta pesquisa apontam para um conjunto de tarefas concretas que se colocam à escola pública e, especificamente, à Escola Estadual Edeli Mantovani. A primeira é a integração, ao currículo do Ensino Médio, de conteúdos e práticas pedagógicas voltados à educação para o trabalho como dimensão formativa não como preparação para o mercado, mas como compreensão crítica das relações de produção, dos direitos trabalhistas e das possibilidades de organização coletiva, sugestivamente componente curricular de Sociologia. A segunda é o reconhecimento, por parte da escola, dos jovens trabalhadores

como sujeitos com experiências concretas que devem ser tomadas como ponto de partida pedagógico, e não como problemas a serem administrados. A terceira é o investimento na formação de professores capazes de articular os conteúdos científicos às experiências de trabalho dos estudantes, promovendo o que Freire (1996) chamou de leitura do mundo como condição para a leitura da palavra.

O percurso desta dissertação revelou uma tensão analítica que não foi possível resolver no escopo desta pesquisa, mas que aponta com precisão o caminho para investigações futuras: a tensão entre a consciência meritocrática dominante e os germes de consciência crítica presentes nas falas de alguns jovens pesquisados. Essa tensão coloca uma questão que permanece em aberto: em que condições a experiência concreta da desigualdade e da exploração pode constituir-se em consciência de classe e, a partir daí, em disposição para a ação coletiva transformadora?

A continuidade mais fecunda desta pesquisa orienta-se, portanto, para a investigação dos processos de formação política da juventude trabalhadora especificamente, das condições pedagógicas, institucionais e organizativas que favorecem a passagem de uma consciência ingênua, que naturaliza a exploração, a uma consciência crítica, capaz de compreendê-la em sua gênese histórica e de projetar alternativas coletivas.

Esse percurso investigativo dialoga diretamente com a tradição gramsciana dos intelectuais orgânicos a ideia de que a transformação social depende da constituição, no interior das próprias classes subalternas, de sujeitos capazes de articular saber popular e conhecimento científico, experiência concreta e análise estrutural.

Uma primeira perspectiva de continuidade desta pesquisa diz respeito à investigação comparativa entre jovens trabalhadores que tiveram acesso a experiências de educação política seja por meio de movimentos sociais, organizações juvenis, currículos de educação popular ou práticas pedagógicas críticas e aqueles que não tiveram, verificando se e como essa diferença se expressa nos modos de compreender a inserção no trabalho e as possibilidades de transformação social.

Essa investigação poderia mobilizar, além dos autores já presentes nesta dissertação, contribuições de Rui Canário (2006) sobre a escola e as dinâmicas comunitárias, de Ira Shor (1992) sobre o empoderamento pedagógico, e de pesquisadores brasileiros como Roseli Caldart (2004), que investigou os processos de formação política no contexto do MST como modelo alternativo de educação vinculada à luta de classes. O objetivo não seria romantizar experiências específicas, mas identificar, em perspectiva

comparativa, quais elementos pedagógicos e organizativos são decisivos para a constituição de uma consciência crítica entre jovens trabalhadores.

A trajetória de E1 jovem imigrante paraguaia, único sustento do domicílio compartilhado com a tia, exposta à precariedade jurídica, linguística e econômica revelou uma dimensão que esta pesquisa não teve condições de aprofundar adequadamente: a articulação entre gênero, classe e inserção no trabalho como formas combinadas de determinação das trajetórias juvenis femininas.

O dado de que E6 descreve a namorada impedida pela família de trabalhar por razões de gênero evidencia como as opressões de gênero se articulam às de classe para produzir formas específicas de subalternidade que nem a teoria marxista clássica nem o feminismo liberal, tomados isoladamente, conseguem explicar plenamente.

Uma pesquisa futura que investigue especificamente as trajetórias de jovens trabalhadoras da classe trabalhadora articulando as categorias do Materialismo Histórico Dialético, com o feminismo marxista e com as contribuições de Ângela Davis (2016) sobre mulher, raça e classe, e de Heleieth Saffioti (2004) sobre gênero, patriarcado e capital na realidade brasileira poderia contribuir significativamente para a compreensão de formas de opressão que permanecem sub representadas nos estudos sobre juventude e trabalho no Brasil.

A reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo marcada pela uberização do trabalho, pela plataformização das relações laborais e pelo que Antunes (2020) denominou Indústria 4.0 produz formas inéditas de precarização que afetam de modo particular a juventude trabalhadora. O dado de que E5 aspira ao empreendedorismo individual como saída da alienação do trabalho assalariado é sintomático de uma transformação mais ampla: o capital converteu a instabilidade estrutural do trabalho em "liberdade" e a exploração plataformizada em "autonomia". Investigar como esses discursos incidem sobre a consciência dos jovens trabalhadores, e como a escola pode constituir-se em espaço de problematização dessas narrativas, constitui uma agenda de pesquisa urgente e politicamente necessária para os próximos anos.

O referencial teórico desta dissertação especialmente Harvey (2004; 2013), Antunes (2009; 2018; 2020) e Gramsci (2004) oferece instrumentos analíticos potentes para essa investigação, mas ela exigiria também a articulação com pesquisadores mais recentes que têm se debruçado sobre as formas contemporâneas de trabalho plataformizado entre jovens, no contexto brasileiro, pesquisadores vinculados aos Grupos de Estudos sobre Trabalho e Tecnologia.

A dimensão que mais diretamente se articula à prática educativa desta pesquisadora diz respeito às condições concretas sob as quais a escola pública pode constituir-se, efetivamente, em espaço de contra hegemonia. Esta dissertação identificou as contradições que atravessam a Escola Edeli Mantovani e as limitações de sua ação formativa junto aos jovens trabalhadores; mas não investigou, sistematicamente, quais práticas pedagógicas, quais projetos curriculares e quais dinâmicas institucionais seriam capazes de deslocar a escola de sua função predominantemente reprodutora para uma função mais consistentemente emancipatória.

Uma pesquisa de intervenção que combinasse pesquisa ação com análise institucional e estudo de práticas pedagógicas críticas poderia não apenas identificar essas condições de forma mais rigorosa, mas contribuir para sua criação no interior da própria escola investigada. Esse tipo de pesquisa, inspirado na tradição freireana de pesquisa-ação participante e nas contribuições de Thiollent (2011) sobre metodologia da pesquisa-ação, articularia de forma mais consequente a dimensão científica e a dimensão política desta investigação realizando, no plano da própria produção do conhecimento, o que o referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético exige: a unidade entre teoria e prática, entre análise e transformação.

Ao concluir esta dissertação, é possível afirmar, com o respaldo dos dados empíricos e do referencial teórico mobilizado, que a inserção precoce dos jovens estudantes da Escola Estadual Edeli Mantovani no mundo do trabalho não é um fenômeno natural, neutro ou inevitável: é a expressão localizada e concreta de contradições históricas que estruturam o capitalismo brasileiro em sua fase contemporânea, marcada pela precarização, pela informalidade e pela transferência dos custos de reprodução da força de trabalho para as próprias famílias da classe trabalhadora.

Essa inserção precoce produz efeitos reais e mensuráveis sobre as trajetórias escolares, os projetos de vida e os processos de formação subjetiva dos jovens pesquisados. Mas seus efeitos mais profundos e politicamente significativos se expressam no plano da consciência: ela tende a produzir sujeitos adaptados às exigências do capital, que naturalizam a exploração, individualizam os problemas estruturais e carecem dos instrumentos teóricos e políticos para compreender e transformar coletivamente suas condições de vida.

A escola pública, no contexto investigado, ainda não cumpre, de forma consistente, seu potencial de mediação crítica entre a experiência de trabalho e a formação emancipatória. Mas as contradições que a atravessam e que os próprios jovens, em suas

falas, expressam com precisão involuntária revelam que esse potencial existe e que sua realização depende de escolhas pedagógicas, curriculares e institucionais que são, antes de tudo, escolhas políticas.

Como afirmou Gramsci (2004, p. 18), todos os homens são intelectuais o que varia é a função que desempenham. A tarefa da escola pública comprometida com as classes subalternas é criar as condições para que os jovens trabalhadores possam desempenhar, cada vez mais conscientemente, a função de intelectuais orgânicos de sua própria classe.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar esse horizonte, pretendeu, modestamente, contribuir para cartografá-lo. Se ela contribuiu para iluminar as determinações que organizam a experiência desses jovens, para identificar os germes de consciência crítica que emergem de suas falas e para apontar caminhos de investigação e de prática pedagógica comprometidos com a emancipação humana, terá cumprido sua função no interior de uma luta mais ampla a luta pela construção de uma escola pública que seja, efetivamente, um direito de todos e um instrumento de transformação social.

Afinal, como nos lembra Paulo Freire (1987, p. 38), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Foi nessa comunhão construída no diálogo entre pesquisadora, estudantes, escola e comunidade que essa dissertação encontrou seu sentido mais profundo. Mais do que um exercício acadêmico, esta pesquisa constituiu-se como um processo de reflexão coletiva sobre as condições concretas de vida da juventude trabalhadora e sobre o papel da escola na construção de possibilidades formativas que ampliem a compreensão crítica da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- AGRO NORTÃO. **Sinop (MT) consolida posição como hub do agronegócio no norte do Mato Grosso**. [S.l.], 23 jun. 2025. Disponível em: <https://agronortao.com.br/sinop-mt-consolida-posicao-como-hub-do-agronegocio-no-norte-de-mato-grosso/>. Acesso em: 21 mar. 2026.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 58).
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. Tradução de Murillo van der Laan e Marco Gonsales. São Paulo: Boitempo, 2020. (Coleção Mundo do Trabalho). ISBN 978-65-5717-012-0.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 3.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. **Lei n. 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017b.

CAFIERO, Carlo. **“O Capital”**: uma leitura popular. Tradução: Mário Cruvello. São Paulo: Polis, 1981.

COSTA, Paulo Henrique Lima da. **Trabalho, educação e juventude: contexto dos jovens do conjunto habitacional Terra Nossa em Francisco Beltrão/PR**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010b. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A juventude e a crise do capital: o que a educação tem com isso?** Rio de Janeiro: Vozes, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Ana Paula; MEDEIROS, Sônia; ALMEIDA, Carlos; SILVEIRA, Rafael. **Legislação em trabalho infantil: uma introdução à temática.** Revista Brasileira de Direito do Trabalho, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 45-62, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1-2.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude e modernidade: as organizações juvenis no século XX**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. **Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Campinas: Paco Editorial, 2017.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Para entender O Capital: livro I**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2018. Disponível em: https://traficantes.org/sites/default/files/pdfs/PC18_Harvey_web.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022: trabalho infantil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Aldorico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Josiane Soares. **Trajetórias das juventudes em tempos sombrios: um olhar para a educação e o trabalho das juventudes do Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

LIMA, Kenedy Everaldo Rufino; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **A omnilateralidade na produção de materiais didáticos para a educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868399/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20%E2%80%93%20A%20OMNILATERALIDADE%20NA%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20MATERIAIS%20DID%C3%81TICOS%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20-%20Kenedy%20Rufino.pdf>. Acesso em: 6 de abril de 2026.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução de Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. volume 14/ Georg Lukács; [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858** — esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REZENDE, Débora; RESENDE, Marcos; COSTA, Fernanda. **O impacto do trabalho precoce na adolescência**. Revista Brasileira de Saúde Escolar, Brasília, v. 12, n. 1, p. 88-105, 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia dos Santos; LIMA, Rafael Rodrigues. **Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202–220, ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215>. Acesso em: 6 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões sobre juventude e escolarização no Brasil**. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-108.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO APLICADO PELO FORMS

Experiência no Mundo do Trabalho do Adolescente

Você já trabalhou ou trabalha atualmente?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se não, você já pensou em começar a trabalhar em breve?

- ☐ Sim, tenho pensado nisso
- ☐ Talvez, dependendo da situação
- ☐ Não, não tenho planos de trabalhar agora
- ☐ Não sei dizer

Contexto Familiar e Socioeconômico

Informações sobre os Pais/Responsáveis:

Qual a situação de trabalho dos seus pais ou responsável principal atualmente?

- ☐ Empregado(a) com carteira assinada
- ☐ Empregado(a) sem carteira assinada
- ☐ Trabalhador(a) autônomo(a)
- ☐ Desempregado(a)
- ☐ Aposentado(a)/Pensionista
- ☐ Não trabalha (por outros motivos)
- ☐ Não sei informar

Qual a escolaridade dos seus pais ou responsável principal?

- ☐ Não estudou
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto
- ☐ Ensino Fundamental Completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Ensino Superior Incompleto

Aspirações e Percepções

Pensando na situação da sua família, você acredita que precisará começar a trabalhar em breve para ajudar financeiramente em casa?

- ☐ Sim, provavelmente precisarei
- ☐ Talvez, se a situação financeira piorar

☐ Não, não acredito que seja necessário

☐ Não sei dizer

Qual o seu principal motivo (ou possível motivo) para querer trabalhar (ou ter trabalhado)? (Marque a opção mais importante)

☐ Ajudar financeiramente minha família

☐ Ter meu próprio dinheiro para minhas coisas

☐ Adquirir experiência para o futuro

☐ Não tenho interesse em trabalhar agora

☐ Outro: _____

Se você precisar começar a trabalhar em breve, o que seria mais importante para você em um trabalho? (Marque até duas opções)

☐ Um bom salário

☐ Horários que não atrapalhe meus estudos

☐ Aprender coisas novas

☐ Um trabalho que eu goste

☐ Ter benefícios (vale-transporte, etc.)

☐ Outro: _____

☐ Não penso em trabalhar agora

Como você se autodeclara:

☐ Pardo

☐ Preto

☐ Indígena

☐ Branco

☐ Amarela

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação

1. Idade
2. Você trabalha atualmente? () sim () não
3. Se sim, em que trabalha?
4. Já trabalhou antes? Em quê?
5. Com quem você mora?
6. Alguém da sua família está desempregado atualmente?

Juventude e Projeto de Vida

1. O que significa ser jovem para você?
2. Como você imagina a sua vida daqui a cinco anos?
3. Você pensa em continuar estudando após o ensino médio? Por quê?
4. Qual a profissão você gostaria de ter? O que te levou a escolher essa profissão?

Trabalho e Necessidade

1. Para você, o que é o trabalho?
2. Você acha que o jovem deve começar a trabalhar cedo? Por quê?
3. Como você sente que existe pressão para trabalhar? De quem vem essa pressão?
4. Você acredita que trabalhar ajuda ou atrapalha os estudos?
5. Se pudesse escolher, você preferiria só trabalhar, estudar ou estudar e trabalhar? Por quê?

Escola e Formação

1. Qual você acha que é o papel da escola na sua vida?
2. A escola te prepara para o mundo do trabalho? De que forma?
3. Você já participou de algum projeto na escola sobre profissão ou mercado de trabalho?
4. Você acha que a escola escuta os jovens sobre seus sonhos e dificuldades?
5. O que poderia melhorar na escola para ajudar os jovens no futuro profissional?

Trabalho, Sociedade e Desigualdade

1. Você acredita que é fácil conseguir um emprego hoje? Por quê?
2. O que você acha que é mais importante para conseguir trabalho: estudo, indicação ou esforço?
3. Você já viu alguém da sua comunidade trabalhando em condições difíceis? Como você vê isso?
4. Você acredita que algumas profissões são mais valorizadas que as outras? Por quê?
5. Você já ouviu falar em direitos trabalhistas? Sabe o que são?

Neoliberalismo e Responsabilidade Individual

1. Você acredita que o sucesso depende apenas do esforço individual?
2. Quando alguém não consegue um emprego, você acha que a culpa é de quem?
3. Você sente que precisa "ser melhor que os outros" para conseguir oportunidades?
4. O que você entende por empreender?
5. Você acredita que todos os jovens têm as mesmas oportunidades? Por quê?

Emancipação e Futuro

1. O que seria, para você, ter uma vida digna?
2. Você acredita que o trabalho pode trazer liberdade? Por quê?
3. O que precisa mudar na sociedade para que os jovens tenham mais oportunidades?
4. Qual é o maior desafio que você enfrenta hoje para realizar seus sonhos?
5. Você acredita ser importante conhecer os direitos trabalhistas?
6. O que você acha importante para você garantir seus direitos no trabalho?

APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO FALAS DOS JOVENS ESTUDANTES TRABALHADORES E CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Pesquisa: Jovens que trabalham: contradições entre formação humana e trabalho precoce — O Ensino de Sociologia como Práxis Emancipatória

Método: Materialismo Histórico-Dialético - Técnica: Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)

Escola Estadual Professora Edeli Mantovani — Sinop/MT - Mestranda: Renata Lucia Maluf - PROFSOCIO/UNEMAT - 2026

Entrevistado	Trecho da fala (Unidade de registro)	Código	Categoria de Análise	Síntese do sentido da fala
E1 (17 anos, vendedora, imigrante do Paraguai)	"Para mim o trabalho é... Por que que se trabalha? Pra aprender mais as coisas. E aprender para o futuro ser outra pessoa que possa também ajudar as outras pessoas a trabalhar."	Trabalho como aprendizagem e transformação pessoal	Trabalho	E1 concebe o trabalho primariamente como meio de aprendizagem e superação de si mesma, revelando uma visão instrumental do trabalho que não contempla sua dimensão ontológica (Marx) nem as relações de produção que o determinam.
E1	"Ninguém, só eu [trabalha em casa]. Ajuda nas despesas de casa."	Jovem como provedora do núcleo familiar	Totalidade	A inserção de E1 no trabalho está condicionada por sua situação socioeconômica concreta: imigrante, separada dos pais, única renda do domicílio. Expressa a totalidade das determinações estruturais sobre a trajetória individual.
E1	"O mais difícil para mim é... coisas que eu levo carregando tudo comigo mesmo, que achando que eu sozinho consigo, mas não. Precisa da pessoa... deixar o passado e ir para frente para conquistar meus sonhos."	Individualização dos obstáculos para a realização pessoal	Contradição	E1 atribui seus desafios à subjetividade (ansiedade, cargas emocionais), invisibilizando as condições objetivas (imigração, pobreza, trabalho precoce). Contradição entre a aparência (esforço individual) e a essência (determinações estruturais).
E1	"Da pessoa [a culpa de não conseguir emprego]. [...] Sim [o sucesso depende do esforço individual]."	Meritocracia e responsabilização individual pelo desemprego	Contradição	A adesão ao ideário meritocrático, característico do neoliberalismo (Laval), contradiz a própria trajetória de E1, marcada por condicionantes estruturais (imigração, gênero, classe). Revela a eficácia da ideologia dominante na formação da consciência.
E1	"Mostrar interesse [para garantir direitos no trabalho]. [...] Não [ouviu falar em direitos trabalhistas]."	Desconhecimento dos direitos trabalhistas e individualização da garantia de direitos	Emancipação	A ausência de conhecimento sobre direitos coletivos e a redução da garantia desses direitos ao comportamento individual revelam os limites da consciência emancipatória. Para o MHD, a emancipação pressupõe o reconhecimento da dimensão coletiva das lutas.
E2 (16 anos, jovem aprendiz em supermercado)	"Ser jovem para mim significa ter a oportunidade de experimentar, testar as coisas. [...] Eu já tentei seguir [carreira esportiva], infelizmente tive que parar pra trabalhar."	Trabalho como ruptura do projeto de vida juvenil	Contradição	E2 reconhece a juventude como tempo de possibilidades, mas a necessidade de trabalhar interrompe seu projeto esportivo. Contradição entre o tempo social da juventude e as exigências do capital, que subordina o tempo do ser ao tempo da produção (Antunes).

Entrevistado	Trecho da fala (Unidade de registro)	Código	Categoria de Análise	Síntese do sentido da fala
E2	"A escola a partir do sétimo ou oitavo ano já deveria começar a ensinar os alunos a mexer com investimento, finanças... a gente pra começar a trabalhar tinha que ter uns 16 anos e nós não tínhamos aula sobre finanças, sobre investimento."	Escola despreparada para a realidade do trabalho	Mediação	E2 identifica a escola como instância mediadora entre juventude e mundo do trabalho, mas aponta sua insuficiência. A crítica aponta para o papel contraditório da escola na reprodução/superação das relações sociais (Gramsci, Saviani).
E2	"Na verdade, a escola em si não [escuta os jovens]. Podemos dizer os professores, porque é muito poucos professores que vão te incentivar a seguir o seu sonho."	Escola como aparelho de conformação e não de escuta	Mediação	E2 percebe a escola como instância normativa que impõe percursos em vez de dialogar com os projetos dos jovens. Aproxima-se da crítica gramsciana à educação como reprodução de hegemonia e da pedagogia freireana da escuta.
E2	"Muitas empresas acabam não respeitando [os direitos trabalhistas] e outras acabam levando isso tão a sério ao ponto que negligenciam qualquer ideia que vá contra isso."	Contradição no cumprimento dos direitos trabalhistas pelas empresas	Totalidade	E2 percebe a contradição entre o ordenamento jurídico e a prática das empresas. Revela como a totalidade capitalista opera na tensão entre regulação e exploração do trabalho.
E2	"Individual [a luta por direitos]. Porque querendo ou não, como eu disse, tem uns que tem vontade e outros que não. Muitos estão jogados aí pelo mundo [...] sendo explorados e trabalham de graça."	Individualização da luta por direitos e naturalização da exploração	Emancipação	A percepção de que a garantia de direitos é responsabilidade individual nega a dimensão coletiva e histórica das conquistas trabalhistas. A naturalização da exploração de alguns colegas evidencia os limites da consciência de classe no contexto neoliberal.
E3 (17 anos, atleta profissional pelo Estado)	"Ser jovem e aproveitar bastante, né? Aproveitar enquanto tem tempo. [...] Aí eu estou aproveitando para fazer os esportes."	Juventude como tempo de aproveitamento e investimento no projeto esportivo	Trabalho	E3 vivencia o esporte como trabalho e projeto de vida simultaneamente. Sua fala revela como o trabalho (atletico) pode ser também expressão da subjetividade, embora mediado por instituições que o reconhecem como representação.
E3	"Daqui 5 anos? Eu tô imaginando ser um atleta olímpico, ser chamado pra correr fora e dar uma casa pra minha mãe."	Projeto de vida articulando ascensão individual e retribuição familiar	Mediação	O projeto de E3 articula aspiração individual e responsabilidade familiar, mediado pela performance esportiva. Evidencia como as condições materiais da família condicionam os projetos de vida dos jovens das camadas populares (Frigotto).
E3	"Muitos amigos trabalhando debaixo do sol quente, ajudando os pais, porque não tinha aquelas condições boas de alimentar, né? Eu já cheguei a ajudar também."	Trabalho juvenil precarizado como resposta à pobreza familiar	Totalidade	E3 testemunha condições de trabalho precário entre jovens de seu círculo social, revelando como a pobreza estrutural determina a inserção laboral forçada da juventude das classes populares.
E3	"Sim, todos têm [as mesmas oportunidades]. Agora, é a pessoa ter interesse e correr atrás."	Crença na igualdade de oportunidades e meritocracia	Contradição	A afirmação de que todos têm as mesmas oportunidades contradiz o relato imediato de E3 sobre colegas em condições precárias. Revela a contradição entre a vivência concreta da desigualdade e a assimilação do ideário meritocrático (Laval).
E4 (16 anos, trabalha informalmente com o pai — instalação de esteiras)	"Eu acho que não [todos os jovens têm as mesmas oportunidades]. Por causa de... financeiro muito bom. Às vezes não tem a mesma oportunidade de um jovem que tem uma questão financeira muito boa."	Desigualdade de oportunidades condicionada pela situação financeira	Totalidade	E4 reconhece que as condições econômicas determinam o acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Aproxima-se de uma compreensão da totalidade social, percebendo a classe como fator estruturante das trajetórias juvenis (Marx, Frigotto).

Entrevistado	Trecho da fala (Unidade de registro)	Código	Categoria de Análise	Síntese do sentido da fala
E4	"Para ocupar as pessoas, pra, sei lá, não passar o dia todo à toa e ter um dinheirinho, né?"	Trabalho como ocupação do tempo e fonte de renda mínima	Trabalho	A definição de trabalho de E4 o reduz à ocupação do tempo e à obtenção de renda, esvaziando sua dimensão ontológica (Marx) e revelando a alienação como forma naturalizada de relação com a atividade laboral.
E4	"Condição financeira [é o maior desafio para realizar sonhos]. [...] Terminar o ensino médio eu acho que eu vou parar [de estudar]."	Condição financeira como barreira à continuidade dos estudos e realização dos sonhos	Contradição	A condição financeira aparece simultaneamente como obstáculo para os sonhos e como razão para abandonar os estudos. Expressa a contradição estrutural entre a necessidade de trabalhar para sobreviver e o direito à educação como caminho de emancipação (Saviani, Freire).
E4	"Pra ter todos os direitos, né? Receber tudo certinho. [...] Assinar carteira, né? Tem que ter carteira assinada, trabalhar certinho."	Direitos trabalhistas como cumprimento formal do contrato	Emancipação	E4 reduz a garantia de direitos à formalização contratual (carteira assinada), sem perceber a dimensão coletiva e política da luta trabalhista. Indica uma compreensão limitada da emancipação, circunscrita à legalidade formal do capitalismo.
E5 (16 anos, caixa de supermercado, trabalha desde os 11 anos)	"Eu acho que é uma parte importante da nossa vida, né? Quando você faz a escolha certa. [...] eu precisava começar a projetar minha vida desde agora, né? Quanto mais cedo, melhor."	Juventude como etapa de escolhas e aceleração do projeto de vida	Trabalho	E5 concebe a juventude como urgência produtiva, revelando a interiorização da lógica do capital sobre o tempo de vida. O trabalho precoce (desde os 11 anos) condiciona sua percepção de que não há tempo a perder, apagando a especificidade da experiência juvenil (Frigotto).
E5	"Não [todos os jovens têm as mesmas oportunidades]. Porque tem muitos que são abandonados pelos pais, né? E aí tem que trabalhar pra se sustentar, que se não passa fome, né?"	Reconhecimento das desigualdades como determinantes das trajetórias juvenis	Totalidade	E5 identifica o abandono familiar e a fome como condicionantes que forçam jovens ao trabalho. Demonstra percepção da totalidade social, articulando condições familiares e estruturais como determinantes das oportunidades desiguais.
E5	"A escola não [me prepara para o trabalho]. Só em relação com as pessoas, né? Que a gente lida com muitos tipos de pessoas diferentes."	Escola como espaço de socialização, não de preparação para o trabalho	Mediação	E5 distingue a função socializadora da escola de sua (in)capacidade de preparar para o trabalho. Revela a contradição entre o discurso oficial sobre escola e trabalho e a experiência concreta dos estudantes-trabalhadores.
E5	"Quando você trabalha pros outros, você fica só ali, né? Você não evolui. [...] Eu não pretendo trabalhar pros outros pra sempre, né? Eu quero ter meu próprio negócio."	Crítica ao trabalho assalariado e aspiração ao empreendedorismo	Contradição	E5 percebe intuitivamente a alienação do trabalho assalariado, mas a resposta que encontra é o empreendedorismo individual, não a transformação coletiva das relações de trabalho. Evidencia os limites do horizonte emancipatório no contexto neoliberal (Laval, Harvey).
E5	"Eles não podem demitir uma pessoa grávida, né? E assim, muitas vezes a pessoa não tem esse conhecimento, aí é demitida... O conhecimento. Você... você aprender a... Conhecer as leis."	Conhecimento dos direitos como proteção contra a exploração	Emancipação	E5 aponta o conhecimento das leis trabalhistas como instrumento de defesa contra abusos. Embora situe a emancipação no plano individual do saber jurídico, sua fala aponta para a importância da consciência de classe como condição de resistência (Gramsci).
E6 (16 anos, jovem aprendiz)	"Trabalhei com o meu irmão. Não era carteira assinada. [...] por não ter carteira assinada, por não ter perdido	Trabalho informal juvenil como perda	Trabalho	E6 reconhece que a informalidade do trabalho anterior representou uma perda de direitos. Revela a

Entrevistado	Trecho da fala (Unidade de registro)	Código	Categoria de Análise	Síntese do sentido da fala
em supermercado)	muita coisa assim, acho que foi um pouco em vão."	de direitos e experiência		consciência incipiente sobre a relação entre formalidade trabalhista e dignidade do trabalho.
E6	"Com certeza não [todos os jovens têm as mesmas oportunidades]. [...] a sociedade é muito diferente coisa pra outra, dentro de casa, até como que essa pessoa é na sociedade, não o valor dela [...], mas como ela é vista."	Desigualdade estrutural como condicionante das oportunidades	Totalidade	E6 identifica que as oportunidades são socialmente distribuídas de forma desigual, articulando as dimensões de gênero e posição social. Demonstra percepção da totalidade social como determinante das trajetórias individuais, indo além da visão meritocrática.
E6	"Quando você começa a criar mais responsabilidade. É mais fácil criar responsabilidade num serviço, num trabalho, do que com as suas coisas no dia a dia ou na escola mesmo."	Trabalho como instância de formação da responsabilidade e consciência	Mediação	E6 percebe o trabalho como espaço formativo superior à escola no desenvolvimento da responsabilidade. Revela a centralidade do trabalho como mediação formativa (Marx), embora sem questionar as relações de poder que o estruturam.
E6	"Como nós estamos em um mundo capitalista, sempre o melhor acaba saindo na frente. Então sempre tem que se aprimorar para tentar chegar..."	Naturalização da competição capitalista como lógica inevitável	Contradição	E6 nomeia o capitalismo como sistema e a competição como sua lógica, mas não problematiza esse fato: naturaliza-o como dado imutável. A contradição reside na consciência do sistema sem o questionamento de sua necessidade histórica (Marx, Lukács).
E6	"O trabalho pode trazer liberdade... Ao mesmo tempo que pode ao contrário do que liberdade, prender a pessoa. Mas se para um trabalho que respeite as leis trabalhistas... entenda o seu funcionário a ver que ele tem uma outra vida. Pode ser esse libertador."	Trabalho como potencial libertador condicionado ao respeito dos direitos	Emancipação	E6 apresenta uma visão dialética do trabalho: pode aprisionar ou libertar, dependendo das condições em que é realizado. Aproxima-se da concepção marxista do trabalho como atividade ontológica, cuja alienação é histórica e superável, não natural.
E7 (16 anos, jovem aprendiz em creche)	"Trabalhar para ajudar, conquistar algumas coisas lá no futuro, contar também que já trabalhou nisso, ter experiência."	Trabalho como investimento no futuro e acumulação de experiência	Trabalho	E7 concebe o trabalho como investimento pessoal voltado ao futuro, alinhando-se ao discurso do capital humano. O trabalho aparece como acumulação de experiência-mercadoria, não como atividade de realização humana, revelando a assimilação da lógica neoliberal.
E7	"A gente não vai ficar sempre dependendo dos pais. Então, tipo, casa em um emprego e trabalhando e ganhando seu próprio dinheiro, pode comprar o que você quiser."	Trabalho como autonomia financeira e independência familiar	Emancipação	E7 associa o trabalho à conquista de autonomia em relação à família, mas reduz a emancipação à capacidade de consumo individual. A liberdade é concebida como poder de compra, não como transformação das condições estruturais de existência.
E7	"Acho que nem sempre [a escola prepara para o trabalho], não sei. [...] Nunca [participou de projetos sobre profissão ou mercado de trabalho]."	Ausência da escola na preparação para o mundo do trabalho	Mediação	E7 confirma a ausência de projetos escolares voltados ao mundo do trabalho, evidenciando o hiato entre a escola e a realidade laboral dos jovens das classes populares. A escola falha como mediadora entre juventude e inserção digna no trabalho (Saviani).
E7	"Sim [acredita que todos os jovens têm as mesmas oportunidades] ... Estudar muito e... Se preparar."	Meritocracia como explicação para as desigualdades de oportunidade	Contradição	A crença de E7 na igualdade de oportunidades contrasta com sua própria experiência: família de baixa renda, trabalho em creche como primeiro emprego, sem conhecimento de direitos trabalhistas. A ideologia meritocrática cumpre função de

Entrevistado	Trecho da fala (Unidade de registro)	Código	Categoria de Análise	Síntese do sentido da fala
				ocultamento das desigualdades estruturais.
E7	"Nunca [ouviu falar em direitos trabalhistas]. [...] Acho que dele, né? [culpa de quem não consegue emprego é da própria pessoa]."	Desconhecimento dos direitos e responsabilização individual pelo desemprego	Contradição	O desconhecimento dos direitos trabalhistas e a culpabilização individual pelo desemprego revelam os efeitos da hegemonia neoliberal sobre a consciência dos jovens trabalhadores. A falta de educação para os direitos reforça a subalternidade (Gramsci).

APÊNDICE D - PROPOSTA DE CADERNO PEDAGÓGICO “JUVENTUDE, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: Círculos de Cultura para problematizar a inserção no mundo do trabalho”

(O “Caderno Pedagógico” possui paginação própria e estará em anexo em PDF.)

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PESQUISA SEDUC/MT



Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



DESPACHO Nº 118501/2025/CDES/SEDUC

Cuiabá/MT, 10 de outubro de 2025

Ao (À) COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO

Assunto: AUTORIZAÇÃO APLICAÇÃO PESQUISA - SERVIDORA EFETIVA - RENATA LUCIA MALUF

Em atenção ao processo SEDUC-PRO-2025/151721, que trata de pedido de anuência para a realização da pesquisa científica intitulada *"Mediação Pedagógica e Trabalho: Um Projeto de Formação Crítica para Adolescentes da Classe Popular"*, de autoria da servidora efetiva **Renata Lúcia Maluf**, CPF: 154.242.828-90, matrícula 139359, lotada na Escola Estadual Edeli Mantovani, a qual não usufrui de Licença para Qualificação Profissional – LQP.

CONSIDERANDO a SEDUC-MAN-2025/25564-A;

CONSIDERANDO o SEDUC-DES-2025/117142-A;

CONSIDERANDO a *PORTARIA Nº 402/2025/GS/SEDUC/MT.

Restituo com **DEFERIMENTO** para a continuidade dos trâmites, cumpridas as disposições legais, de acordo com a justificativa e demais documentações apresentadas neste Processo.

Cordialmente,

LUCIMEIRE ALVES CASSIANO
SECRETARIO ADJUNTO
GABINETE DO SECRETARIO ADJUNTO DE GESTAO DE PESSOAS

FLAVIA EMANUELLE DE SOUZA SOARES
SEC ADJ EXECUTIVO
GABINETE DO SECRETARIO ADJUNTO EXECUTIVO



Assinado com senha por LUCIMEIRE ALVES CASSIANO - 10/10/2025 às 11:40:05 e FLAVIA EMANUELLE DE SOUZA SOARES - 20/10/2025 às 15:53:12.
+0 Pessoas - Para verificar todas as assinaturas consulte o link de autenticação.
Documento Nº: 31223108-6893 - consulta à autenticidade em
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigae/public/app/autenticar?n=31223108-6893>



SIGA

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ROMPENDO BARREIRAS, CONSTRUINDO PONTES: ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE JUARA/MT

Pesquisador: RENATA LUCIA MALUF

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86469825.9.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.504.260

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO UNEMAT), que tem como pano de fundo as modificações ocorridas na sociedade contemporânea na última década, implicadas em significados nas relações sociais, e por conseguinte, as alterações na relação família e escola. Sem se desvincular do princípio da educação como tarefa da sociedade, da família e da escola, essa tríade tem perdido adesão e consistência de grupos sociais (pais, alunos), que tornaram distintos caminhos na definição do conceito e da atribuição do ato educativo. Instigados pela urgência que a questão família e escola requer, apresenta-se esta proposta de pesquisa, que tem por objetivo identificar na comunidade contemporânea local, as barreiras que impedem a participação das famílias na vida escolar dos alunos. A investigação, que se amolda a abordagem qualitativa, reservará espaço durante as etapas da pesquisa ação, trazendo como estratégia uma intervenção pedagógica, com vistas a superar tais obstáculos. A pesquisa ocorrerá na instituição Escola Estadual Daury Riva, situada no município de Juara- MT, uma escola de ensino integral, o público-alvo será alunos do 9º ano, dos anos finais do ensino fundamental, pais e responsáveis. Elegemos o campo teórico prático da reconstrução histórica, para a partir dele, estabelecer a concepção de políticas públicas e arranjos institucionais, com objetivo de contextualizar e por evidência, ao seguinte questionamento: que fatores

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalihada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)98120-0113

Fax: (65)99989-7459

E-mail: cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.504.260

contribuem para a ausência de envolvimento das famílias, na vida escolar dos alunos? Desse modo, este projeto visa fortalecer a relação família e escola, promovendo a colaboração mútua entre pais, responsáveis e alunos, para superarem as sobreposições que atravessam o sucesso escolar e pessoal dos estudantes. Serão desenvolvidas ações interativas e de comunicação social, envolvendo os pais, os alunos, com expectativa criar uma atmosfera de respeito, alteridade, valor e ética, realizadas através das mediações nas rodas de conversa, palestras, debates, oficinas, grupos de apoio, atividades extracurriculares e canal de comunicação online.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar as barreiras que impedem a participação das famílias na vida escolar dos seus alunos e mitigar soluções a curto e médio prazo, para amenizar o problema investigado através de uma pesquisa ação.

Objetivo Secundário:

- Identificar os fatores socioeconômicos e estruturais que impedem a participação dos pais na vida escolar dos filhos, considerando as desigualdades sociais e culturais.
- Investigar as percepções dos pais na a participação dos pais na vida escolar dos filhos.
- Desenvolver estratégias para sensibilizar as famílias sobre a importância da participação na vida escolar dos filhos propondo ações para fortalecer a comunicação entre a escola e os pais, considerando as diferentes formas de comunicação e as necessidades específicas dos mesmos.
- Criar mecanismos de participação que sejam flexíveis e acessíveis a todos as famílias, considerando as suas diferentes realidades socioeconômicas, articulando políticas públicas existentes com iniciativas das escolas para promover a participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095		
Bairro: Cavallhada III		CEP: 78.200-000
UF: MT	Município: CACERES	
Telefone: (65)98120-0113	Fax: (65)99989-7459	E-mail: oep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.504.260

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2500115.pdf	26/03/2025 22:09:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_RENATA_COM_PLETO_ARRUMADO.pdf	26/03/2025 22:01:22	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	OFICIO_prontoassinado.pdf	26/03/2025 21:59:52	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_PAIS_E_FAMILIA.pdf	26/03/2025 21:58:57	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	TERMO_DE_IMAGEM_ARRUMADO_RENATAassinado.pdf	26/03/2025 21:52:33	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	26/03/2025 21:51:12	RENATA LUCIA MALUF	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)98120-0113

Fax: (65)99989-7459

E-mail: cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.504.260

Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS_RENATA.pdf	12/02/2025 18:26:01	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PAIS.pdf	12/02/2025 17:49:31	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_JOVEN S.pdf	12/02/2025 17:49:12	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE_D O_PESQUISADOR_PERANTE_RESOLUCAO assinado.pdf	12/02/2025 17:43:20	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	DECLARACAO_PESQUISA_NAO_INICIADA assinado.pdf	12/02/2025 17:41:14	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	OFICIO_assinado.pdf	12/02/2025 17:40:06	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_assinado.pdf	12/02/2025 17:39:35	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	CURRICULO_ORIENTADORA.pdf	12/02/2025 17:39:15	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	CURRICULO_RENATA.pdf	12/02/2025 17:38:33	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Outros	DECLARACAO_ORINTADORA_SANDRA assinado.pdf	12/02/2025 17:36:24	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_individual_do_pesquisador_ assinado.pdf	12/02/2025 17:35:38	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_INSTITUICOES.pdf	12/02/2025 17:34:42	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRAESTRUTURA.pdf	12/02/2025 17:33:23	RENATA LUCIA MALUF	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_RENATA.pdf	12/02/2025 17:29:22	RENATA LUCIA MALUF	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)98120-0113

Fax: (65)99989-7459

E-mail: cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.504.260

CACERES, 14 de Abril de 2025

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada III

CEP: 78.200-000

UF: MT

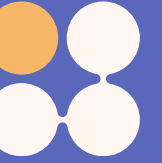
Município: CACERES

Telefone: (65)98120-0113

Fax: (65)99989-7459

E-mail: cep@unemat.br

JUVENTUDE, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO



Círculos de Cultura para problematizar a inserção no mundo do trabalho

CADERNO PEDAGÓGICO

Mestranda: Renata Lucia Maluf

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Pereira de
Carvalho

PROFSOCIO/UNEMAT
2026

**MATERIAL PEDAGÓGICO VINCULADO À
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**



Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT- Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

FICHA CATALOGRÁFICA

M261j Maluf, Renata Lucia.

JUVENTUDE, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: Círculos de Cultura para problematizar a inserção no mundo do trabalho / Renata Lucia Maluf. - Cáceres, 2026.

19 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Prof.^a Dra. Sandra Pereira de Carvalho.

1. juventude. 2. trabalho. 3. emancipação. I. Carvalho., Prof.^a Dra. Sandra Pereira de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 329.78

JUVENTUDE, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO

Caderno Pedagógico

Autora

Renata Lucia Maluf

Orientadora

Professora Doutora Sandra Pereira de Carvalho

Material Pedagógico resultante de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia

Campo empírico: Escola Estadual Professora Edeli Mantovani — Sinop, Mato Grosso, Brasil.



Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO UNEMAT), Especialista em Formação Docente: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial (FAVENI), Graduada em Pedagogia - Licenciatura (UNEMAT), Pesquisadora da Rede de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana (REDE PPPEFH), Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso (SEDUC), Membro da Direção do SINTEP-MT, Bolsista Demanda Social (CAPES/MEC).

Mestranda: Renata Lucia Maluf

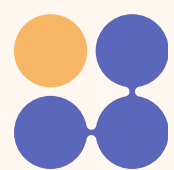


Prof.ª Dr.ª Sandra Pereira de Carvalho

Doutora em Ciência Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/UERJ). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso(UNEMAT). Especialização em Planejamento Educacional e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá(UNIC). Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem(FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)- Campus Sinop- MT.

SUMÁRIO

Contracapa	2
Apresentação	3
Referencial Teórico	4
Como Utilizar Esse Caderno	5
Círculo 1 — Trabalho	6
Círculo 2 — Meritocracia e Desigualdade	8
Círculo 3 — Estado e Políticas Públicas	10
Círculo 4 — Trabalho e Emancipação	12
Referências	16



APRESENTAÇÃO

Esta proposta de caderno pedagógico foi elaborado a partir de pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, que revelou, percepções, inquietações e contradições acerca da inserção da juventude no mundo do trabalho.

O material propõe a realização de Círculos de Cultura como espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento.

Não se trata de orientar para o mercado de trabalho, mas para compreender criticamente o trabalho, a escola, a juventude e as condições sociais que atravessam o futuro dos jovens.



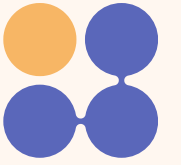
REFERENCIAL TEÓRICO

O Círculo de Cultura é uma metodologia criada por Paulo Freire (2011) que rompe com a educação bancária e propõe um processo de ensino-aprendizagem dialógico, horizontal e emancipatório. Nele, todos ensinam e todos aprendem, a partir da realidade vivida pelos participantes.

Conceitos Centrais de Paulo Freire :

- Consciência crítica
- Práxis: unidade entre reflexão e ação
- Diálogo: o saber popular e o saber sistematizado se encontram no círculo, sem hierarquias.
- Tema Gerador: gerado a partir da reflexão dos estudantes e o mediador.

COMO UTILIZAR ESSE CADERNO

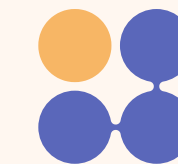


- Espaço de diálogo horizontal
- Educador como Mediador
- Partida da realidade concreta
- Construção Coletiva de sínteses

Cada círculo está organizado com:

- Objetivo
- Perguntas Disparadoras
- Dinâmica
- Sistematização

CÍRCULO 1 - TRABALHO



OBJETIVO

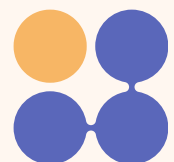
Refletir sobre o significado do trabalho na vida da juventude e problematizar sua inserção precoce.

DURAÇÃO: 90 minutos

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Cartolina
- Canetas
- Quadro /projektor/TV





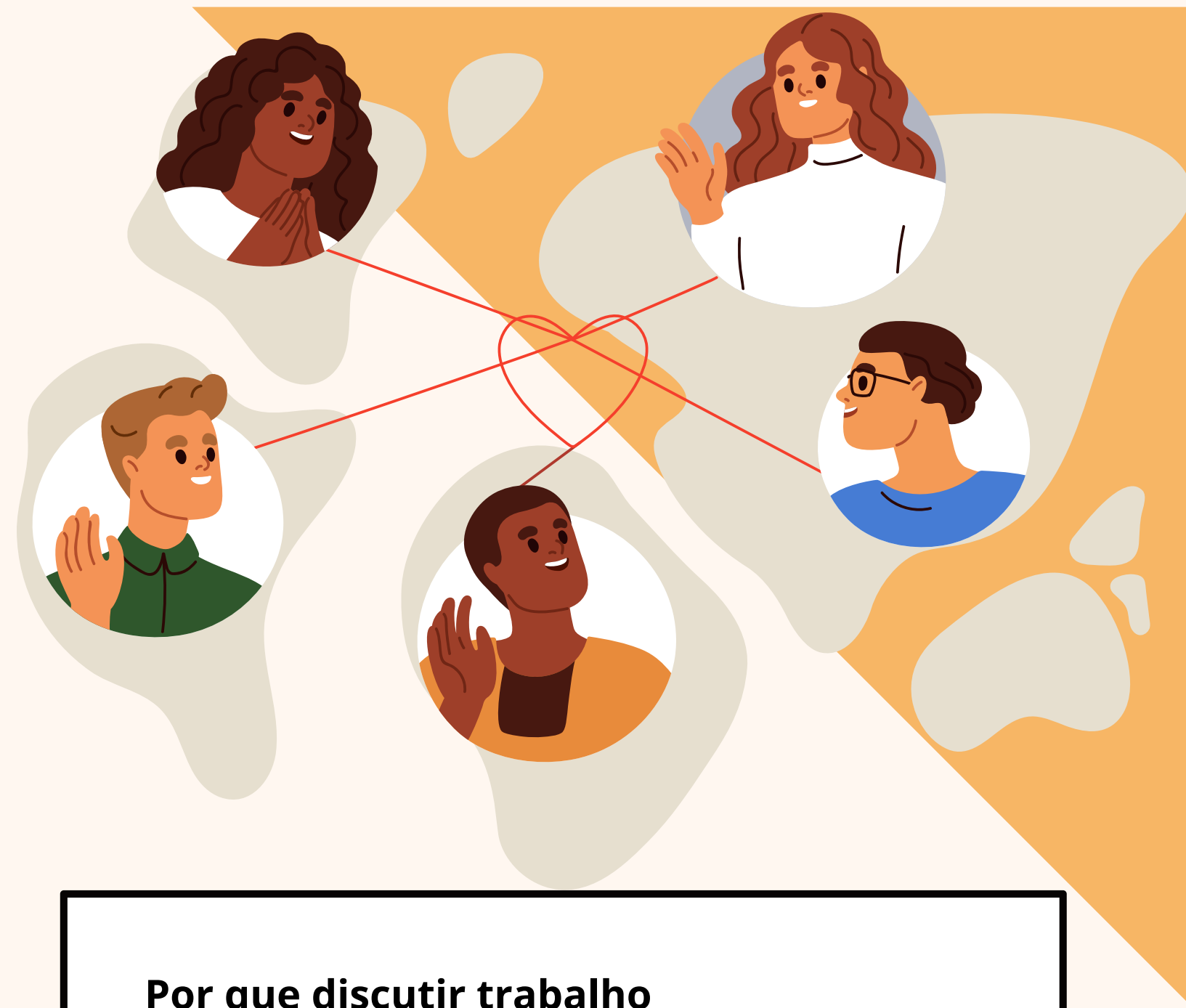
PERGUNTAS DISPARADORAS

- O que é trabalho para você?
- Você pretende trabalhar por escolha ou necessidade?
- Todos podem escolher quando começar a trabalhar?

Dinâmica: solicitar que cada estudante escreva três palavras que definem “trabalho”. Construir um painel coletivo e discutir os significados atribuídos.

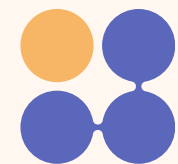
SISTEMATIZAÇÃO

Produção coletiva de um pequeno texto respondendo:
“Trabalho é liberdade ou necessidade?”



Por que discutir trabalho

O trabalho é a forma pelo qual as pessoas garantem sua sobrevivência. No entanto, nem todos tem as mesmas condições de escolha. Refletir sobre o trabalho é compreender as desigualdades que marcam a vida da juventude.



CÍRCULO 2 - MERITOCRACIA E DESIGUALDADE

OBJETIVO: Desnaturalizar a ideologia do esforço individual

Perguntas disparadoras:

- Todos têm as mesmas oportunidades?
- Se todos se esforçam, por que há desemprego?
- O que é exploração



DINÂMICA: A corrida injusta

Objetivo: mostrar que o mérito não é igual para todos.

Como fazer:

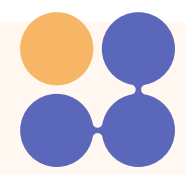
- Todos em pé para uma corrida simbólica.
- Cada afirmação lida: quem se identifica dá um passo a frente.
- Ex.: Tenho internet em casa; Nunca precisei trabalhar para ajudar; Quem tem um espaço silencioso para estudar; Quem nunca faltou a escola por falta de dinheiro; Quem já fez curso pago fora da escola; Quem tem na família que tem curso superior...

Perguntas para problematizar:

- Todos se esforçam?
- Quem está atrás se esforça menos?
- A corrida começou no mesmo ponto?
- O mérito explica essa distância?

Sistematização:

**No quadro divida entre
mérito e desigualdade e
conjuntamente com os alunos
identifique as diferenças e
percepções**



CÍRCULO 3 - ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

OBJETIVO: Compreender o papel do Estado.

PERGUNTAS DISPARADORAS:

- O Estado ajuda ou administra as desigualdades?
- O que são direitos trabalhistas?
- Políticas Públicas são direito ou favor?

ESTADO PARA QUEM?



DINÂMICA: Quem decide sobre nossa vida?

Objetivo: problematizar o papel do Estado e compreender as políticas públicas como resultado de disputas sociais

Em grupos: Analisar uma situação concreta (transporte, SUS, escola, trabalho juvenil ...)

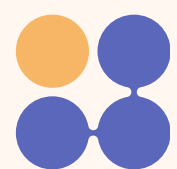
- É problema individual ou social?
- O Estado tem responsabilidade?
- Existe política pública envolvida?

Sistematização:

- O Estado é neutro.
- Atua em uma sociedade dividida em classes.
- Políticas públicas são fruto de disputas.
- Direitos são conquistas históricas, não favores



QUEM DEFINE AS PRIORIDADES DO ESTADO?



CÍRCULO 4: TRABALHO E EMANCIPAÇÃO

Objetivo: Construir síntese crítica

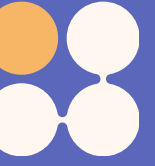
Perguntas Disparadoras:

- O trabalho pode ser emancipador?
- O que significa inserção digna?
- Como agir coletivamente?

**“SEM CRÍTICA O
TRABALHO APRISIONA;
COM REFLEXÃO,
EMANCIPA.”**



DINÂMICA: “A BALANÇA DO TRABALHO”



OBJETIVO: compreender quando o trabalho contribui para a emancipação e quando produz alienação

MATERIAIS:

- Quadro ou cartolina
- Dois títulos escritos : **TRABALHO QUE EMANCIPA; TRABALHO QUE APRISIONA**

1ª ETAPA:

Escrever no quadro:

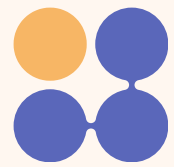
“O trabalho dignifica o homem”

Perguntar:

Essa frase é sempre verdadeira?

Em quais situações ela não se confirma?





2ª Etapa - A balança

Entregar papéis para os estudantes e pedir que escrevam situações reais que conhecem (ou vivem), como:

- Jovem que trabalha 10 h por dia.
- Estágio sem remuneração.
- Trabalho com carteira assinada.
- Trabalho que impede continuar estudando.
- Trabalho que permite autonomia financeira.

No quadro faça duas colunas, para comparar:

TRABALHO QUE EMANCIPA e **TRABALHO QUE APRISIONA**. Na sequência separar situações do cotidiano que envolvam o trabalho realizar uma reflexão oral com os estudantes.



3ª Etapa - Problemática

Conduzir o debate:

- O que faz um trabalho ser emancipador?
- O problema está no trabalho ou nas condições em que ele ocorre?
- É possível haver emancipação no capitalismo?
- Quem define essas condições?



Levar os alunos a perceberem:

- O trabalho é fundante da vida humana
- Mas, sob determinadas relações sociais, pode se tornar alienado.

SÍNTESE REFLEXIVA:

ESTAMOS FORMANDO JOVENS PARA O TRABALHO OU PARA A EMANCIPAÇÃO ?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo (org.). Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- GROPPO, Luís Antonio. Introdução à sociologia da juventude. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (coord.). Sociologia: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 15-43.

