



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO
TRABALHO

MARIA SÔNIA SOUZA DE OLIVEIRA

MANAUS
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA SÔNIA SOUZA DE OLIVEIRA

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO
TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

MANAUS
2007

Ficha Catalográfica
Catalogação na fonte pela Biblioteca Central da
Universidade Federal do Amazonas

OLIVEIRA, Maria Sônia Souza de.

Trabalho e Educação: um olhar sobre a educação de jovens e adultos e a relação com o mundo do trabalho./Maria Sônia Souza de Oliveira. – Manaus: UFAM, 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas.

175

1. Educação 2. EJA 3. Trabalho 4. Jovens.

CDU 22222

MARIA SÔNIA SOUZA DE OLIVEIRA

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO
TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

Aprovado em 07 de fevereiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira – Presidente
Universidade Federal Do Amazonas

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

Em especial aos meus pais (Terezinha e João), que sonharam em me ver formada e sempre me motivaram para a realização desse sonho;

Aos meus filhos Robson e Tuyla, pelo apoio e carinho sempre dispensados nos momentos de dificuldade, compreendendo as inúmeras ausências, nos momentos mais difíceis de nossas vidas.

Ao meu companheiro Amorim, que, mesmo nas horas difíceis, ponderou as minhas ausências como esposa, amiga e mãe.

À professora Maria Almerinda Matos, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou para a realização deste trabalho. Sem suas chamadas certamente não teria encarado este desafio.

Ao professor Dr. Luiz Carlos Cerquinho Brito, um exemplo de sabedoria e humildade e sua dedicação em prol de uma educação mais humana.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me manteve forte e me levou acreditar por meio da fé que seria possível chegar ao término deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Selma Baçal de Oliveira, pela orientação do trabalho. Em especial, ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho Brito, que muito contribuiu com suas brilhantes orientações desta pesquisa.

À Universidade Federal do Amazonas, por intermédio do Programa da Capes, e a todos os professores, cujos esclarecimentos contribuíram para a produção do conhecimento;

Ao Jaspe Valle Neto, sempre disposto a contribuir com sua indescritível atenção.

À Escola Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, em especial, às pessoas da diretora Nazaré, que me recebeu, e da querida amiga Rita Santos, sempre disposta a responder às minhas perguntas e esclarecer dúvidas.

Aos jovens incansáveis, pelo elevado espírito de colaboração com o trabalho acadêmico.

Aos funcionários da Escola, que facilitaram o acesso às informações preciosas e documentos para muitas pistas no percurso da pesquisa. E, por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Às companheiras da SEMED, em especial do Distrito Educacional Oeste, às professoras: Jaqueline, Rosenilce, Madalena, Luiziane e Joseane.

Com muita saudade, à minha querida cadela Tanna (in memoriam), que me proporcionou muitos momentos de alegria e descontração, em momentos difíceis deste trabalho.

AGRADEÇO.

Todo conhecimento parte da sensibilidade, mas se assim permanece não se constitui em saber por que só se transforma em conhecimento na medida em que, superando o nível da sensibilidade, alcança a razão de atuar.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a relação trabalho e educação na educação de jovens e adultos a partir das transformações no mundo do trabalho e as implicações destas transformações para a EJA, bem como as perspectivas criadas pelo jovem com relação ao ingresso no mundo do trabalho. Considerando a ampliação de debates em torno da educação de jovens e adultos com relação à sua configuração, ao mesmo tempo em que se circunscreve a ótica da empregabilidade; como consequência a EJA fica à mercê de uma diversidade de propostas e projetos que não atende a pluralidade e nem a necessidade dos jovens, uma vez que estes compõem mais de um terço, atualmente, da população brasileira. Nesta perspectiva, a pesquisa investiga as possibilidades de inserção do jovem da EJA no mundo do trabalho, considerando o perfil do jovem da periferia de Manaus, suas histórias de vidas e escolares que delimitam os caminhos de acesso às exigências atuais do mundo de trabalho. Dessas condições, a EJA assume na vida desses jovens uma importância capital, uma vez que aparece como uma segunda oportunidade para a melhoria de vida. Trata-se de um estudo que visa apreender a real existência da Educação de jovens e adultos na atual conjuntura econômica partindo de determinações engendradas pelo processo produtivo e as implicações para os jovens das periferias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; EJA; Trabalho; Jovens.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la relación trabajo y educación en la educación de jóvenes y adultos a partir de las transformaciones en el mundo del trabajo y las implicaciones de estas transformaciones para la EJA, bien como las perspectivas creadas por el joven con relación al ingreso en el mundo del trabajo. Considerando la ampliación de debates em torno de la educación de jóvenes y adultos con relación a su configuración, al mismo tiempo, que se circunscribe bajo una óptica de empleabilidad; como consecuencia la EJA queda a disposición de una universidad de propuestas y proyectos que no atienden a la pluralidad ni a necesidad de los jóvenes, una vez que estos componen mas de un tercio, actualmente de la población brasilera. En esta perspectiva la pesquisa investiga las posibilidades de inserción del joven de la EJA en el mundo del trabajo, considerando el perfil del joven de la periferia de Manaus, sus historias de vida y escolares que delimitan los caminos de acceso a las exigencias actuales del mundo del trabajo. En esas condiciones, la EJA asume en la vida de esos jóvenes una importancia capital una vez que aparece como una segunda oportunidad para la mejoría de su calidad de vida. Se trata de un estudio que busca aprender la real existencia de la Educación de jóvenes y adultos en el actual marco económico partiendo de las determinaciones creadas por el proceso productivo y las implicaciones para los jóvenes de las periferias.

PALABRAS CLAVES: Educación; EJA; Trabajo; Jóvenes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	116
Gráfico 2.....	119
Gráfico 3.....	132
Gráfico 4.....	136
Gráfico 5.....	143
Gráfico 6.....	143
Gráfico 7.....	144
Gráfico 8.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de Escolarização.....	34
Tabela 2 – Frequência dos níveis de ensino.....	56
Tabela 3 – Informalidade e condições de trabalho.....	135
Tabela 4 – Educação de jovens e adultos em sistema semipresencial.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEMEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conceito Nacional de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CONED – Consultoria e Assessoria Educacional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FAT – Fundo de Assistência ao Trabalhador
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo Nacional de Educação básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MST – Movimento Sem Terra
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG's – Organização Não Governamentais
ONU- Organização das Nações Unidas
PEA – População Economicamente Ativa
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação ao Trabalhador
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	16
O DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO.....	19
OS INTERLOCUTORES.....	20
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS....	21

CAPÍTULO I

1. UM OLHAR SOBRE O JOVEM	26
1.1. JUVENTUDE: CONCEITOS E PROPOSIÇÕES.....	27
1.2. JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA POLÍTICA DA JUVENTUDE NO BRASIL.....	33
1.2.1. Programas Federais Destinados à Juventude	40
1.3. ASPECTOS DA CONDIÇÃO JUVENIL NO BRASIL: UM DESAFIO... ..	50
1.3.1. Escolaridade no Brasil	55
1.3.2. Aspectos Atuais da Família: Independência da Família e Origem de um Novo Núcleo Familiar; Gênero X Maternidade/Paternidade; Classe e Renda	60
1.3.3. Outros Espaços de Socialização: Cultura, Esporte e Lazer	67

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FUNDAMENTO DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO	70
2.1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: ELEMENTOS-CHAVE ARA UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	71
2.1.1. Educação e Trabalho: Desafios para o Jovem da a EJA	74
2.2. EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	81
2.2.1. EJA: Um Campo Indefinido	81

2.2.2. EJA: Novas Possibilidades	90
2.2.3. O Mundo do Trabalho e o Desafio da EJA	95
2.2.3.1. <i>Educação e Formação Profissional</i>	100

CAPÍTULO III

3. UM OLHAR SOBRE O PERFIL DOS JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	112
3.1. O PERFIL DO JOVEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	113
3.1.1. Escolaridade	114
3.1.2. Início da Escolarização e Rupturas Escolares	115
3.1.3. Motivos do Abandono	119
3.1.3.1. <i>Gravidez</i>	120
3.1.3.2. <i>Trabalho</i>	123
3.1.3.3. <i>Amizade</i>	126
3.1.3.4. <i>Desestrutura Familiar</i>	127
3.1.3.5. <i>Violência e Drogas</i>	129
3.1.3.6. <i>Problemas de Aprendizagem</i>	131
3.2. CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS DOS JOVENS DA EJA: RENDA, FORMAÇÃO DOS PAIS, LAZER E CULTURA.....	134
3.3. AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DA EJA COM RELAÇÃO AO ESTUDO E AO TRABALHO.....	139
3.3.1. A Percepção do Jovem Com Relação à Educação da EJA	139
3.3.1.1. <i>Retorno à Escola</i>	146
3.3.2. Percepção dos Jovens Com Relação às Possibilidades de Trabalho	149
3.3.3. Ocupação X Formação Profissional	151
3.4. OS SENTIDOS DO TRABALHO NO IMAGINÁRIO DO JOVEM DA EJA: SOBREVIVÊNCIA E VALOR.....	153
3.4.1. O Sentido do Trabalho Como Sobrevivência	154
3.4.2. O Sentido do Trabalho Como Valor	157
CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

INTRODUÇÃO

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto desta dissertação é a relação trabalho e educação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino que ora pende para a inclusão social a partir do reconhecimento na Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96,¹ ora é tratada como mais um componente de exclusão, quando a referida LDB gera interpretações ambíguas, tal como ocorreu com o Fundef, ao possibilitar à sociedade (Instituições privadas, ONG's etc.) oferecimento à população de serviços de educação de jovens e adultos sem definir critérios e mecanismos que viabilizem o acompanhamento e os resultados das ações. Esse fato gera um campo aberto para propostas paliativas e várias intervenções passageiras, inclusive, para atender às exigências ocorridas no mundo do trabalho.

Esses determinantes processam-se a partir das mudanças em curso no mundo do trabalho. A repercussão nos processos educativos, a diversidade de projetos e várias iniciativas de grupos populares e organizações governamentais consubstanciando-se na falta de definição teórica e conceitual, repercutindo num movimento de inclusão e exclusão, que

¹ No Art. 208 da Constituição Federal e Art. 37 da LDB 9.394/96, são considerados como indicadores de inclusão de direito, aqueles que se encontravam desatendidos pelo Estado.

dependendo do olhar que se tem do sujeito, ou seja, a EJA pode ser vista como um meio para a ampliação da força produtiva ou para o desenvolvimento dos processos emancipatórios.²

Desse modo, a educação de jovens e adultos, ao considerar os sujeitos na sua concreticidade histórica e cultural, é tomada como uma educação que vai além dos processos escolares. Esta perspectiva exige um posicionamento político e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos.

Nesse processo, a construção do aspecto teórico conceitual, que define a EJA, ainda é um campo complexo, carregado de indefinições, favorecendo a permanência da visão de suplência,³ um conceito restrito com relação à EJA. Embora esta seja uma concepção superada de educação, ainda permanece vivo o seu caráter compensatório e meramente escolar, tanto para os educandos como para a maioria dos educadores da EJA.

Nesse contexto de indefinições, a tentativa de compreensão do momento vivido atualmente pela EJA, tomando-a como objeto da relação trabalho e educação do jovem, deu-se de forma gradual, mediada pelas nossas inquietações fomentadas ao longo de dois anos de trabalho na área como pedagoga. Várias direções abriram-se para a maturação do tema de estudo, principalmente na tentativa de vincular a EJA como um elemento a mais nos processos de exclusão social.

É evidente que, ao iniciar a construção do objeto de estudo, a busca da compreensão da natureza e da perspectiva criada pelo jovem em face do desafio do mundo do trabalho torna-se fascinante, se pensar numa proposta educacional com base numa visão ampliada do

² A emancipação é uma categoria presente em toda a obra de Marx, e é entendida como a liberação do homem da opressão do capital a partir da superação da exploração/alienação (GADOTTI, 1988).

³ Na Lei n.º 5.692/71, no capítulo do Ensino Supletivo, educação de jovens e adultos se fazia pelo atendimento de cursos e exames supletivos, o que se tornava restrito se comparado ao atendimento que se tem hoje de EJA. Nesse caso, o Ensino Supletivo é uma concepção já superada de educação compensatória, que não considera as experiências e as especificidades do jovem e do adulto, imprimindo ao longo dos anos uma conotação pejorativa.

sujeito, a formação do homem omnilateral,⁴ caracterizada pela relação entre o ensino e os processos produtivos que emergiram como eixo central desta pesquisa.

Dessa forma, em função da especificidade do estudo tomado como problema, buscou-se compreender as relações entre trabalho e educação na educação de jovens e adultos, em que o jovem sujeito histórico-cultural se constitua nas relações com os outros. Daí o jovem ter fundamental importância no estudo da relação da EJA com o mundo do trabalho, a partir de suas práticas político-pedagógicas atuais.

A partir desse problema, traçou-se o perfil dos jovens da EJA, com base nas condições materiais objetivas em que reproduzem sua existência, trajetórias humanas e escolares, interrompidas quando lhes são negados direitos como: educação, trabalho, lazer, etc. Desse modo, analisaram-se os limites e as perspectivas da EJA com relação às expectativas criadas na vida laboral – trabalho e educação – dos jovens.

Algumas dificuldades, no entanto, foram encontradas ao longo da pesquisa. A primeira decorre do entendimento da condição atual do jovem sem se deixar influenciar pela imagem negativa construída historicamente, que, muitas vezes, acaba emergindo em nosso pensamento, até pela nossa imaturidade intelectual, ao conduzir processos de construção e reconstrução do objeto. A segunda, da compreensão do papel dos jovens dos estratos mais baixos da sociedade como elemento de ampliação na compreensão da EJA e a relação com o mundo do trabalho.

Diante do exposto, é necessário dizer que o estudo abre várias questões, por vezes não explicitadas a contento. Dentre elas, destaca-se a questão da formação do professor da EJA, currículo e da inclusão digital, salientando a importância desta última para a inclusão social, sem, evidentemente, desconsiderar a importância de outras questões. Neste sentido,

⁴ Formação global do homem, realização do homem pelo trabalho (MARX *apud* GADOTTI, 1992).

reconhecemos o caráter de provisoriedade do nosso estudo no sentido de se constituir como ponto de partida para outras abordagens sobre o tema tratado.

O DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO

Nosso estudo desenvolve as questões que envolvem a relação trabalho e educação na educação de jovens e adultos e as expectativas criadas no jovem da EJA com relação ao trabalho e ao estudo. Os capítulos foram divididos, portanto, enfocando as seguintes questões.

No primeiro capítulo, destacam-se os momentos marcantes da visibilidade juvenil, que emerge a partir das transformações do capitalismo, buscando identificar e caracterizar as diferentes representações que a sociedade tem dessa fase da vida, que conjuga um tempo de espera ao mesmo tempo, um ciclo da vida que deve ser reconhecido como um tempo de direito e, portanto, um sujeito histórico e cultural; trata-se de reconhecer a condição da juventude atual, nas diferentes situações. No segundo momento, os aspectos dessas diferentes situações de classe social, gênero, escolarização são abordados, elucidando que elas demarcam a condição juvenil, restringindo o acesso aos bens materiais e culturais produzidos. No terceiro momento, abordam-se um pouco as políticas públicas brasileiras para a juventude, cujas características, resultantes de uma imagem negativa, refletem em programas de caráter compensatório e assistencialista. Trata-se de uma reflexão sobre os limites e possibilidades dos jovens dos estratos mais baixos da sociedade e das perspectivas com relação à educação e ao trabalho.

No segundo capítulo, abordamos não somente a educação como fundamento da formação ontológica humana, mas também as determinações das contradições num determinado tempo histórico e cultural a partir das implicações engendradas pelas mudanças no mundo do trabalho. Trata-se de refletir sobre a relação dessas mudanças para a educação

de jovens e adultos sob a ótica do *télos* competitivista (RODRIGUES, 1998 *apud* VENTURA s/d) e as implicações na vida do jovem.

No terceiro capítulo, analisam-se a educação da EJA e as possibilidades dos jovens de ingressar no mundo do trabalho, sob a luz do primeiro e do segundo capítulos. No primeiro momento, traça-se um perfil dos jovens da EJA, considerando as situações de sua vivência em condições familiares, classe social, escolaridade, abandono, etc. e, por fim, busca-se compreender a percepção dos jovens sobre a EJA, conhecimento e trabalho.

OS INTERLOCUTORES

Para a realização do estudo, observou-se o pensamento de autores cujos conceitos teórico e prático definem a educação e o trabalho como processos complementares para a formação do homem numa perspectiva emancipadora. Dentre algumas obras de Marx, tomadas como referências das reflexões teórico-conceituais, destaca-se *O Capital*, particularmente o capítulo IV, alínea 4, livro 1. Mészáros, Antunes e Frigotto, que adotam uma perspectiva marxiana, tratam do processo material engendrado pela produção capitalista, seu movimento histórico, seus limites e possibilidades da riqueza social e do desenvolvimento do homem.

Sobre a educação, privilegiaram-se autores que tratavam do tema trabalho-educação, como Frigotto e Gadotti. Em relação à Educação de Jovens e Adultos destacaram-se não somente autores como Miguel Arroyo, Paulo Freire e Lair Miranda, que trataram dessa modalidade de educação, mas também artigos, resultados dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Enejas.

A questão do jovem é tratada especialmente a partir do livro *Perfil da Juventude Brasileira*, que traz um retrato atual das questões que envolvem essa população em suas diferentes dimensões (social, política, antropológica, pedagógica, etc.) e sob vários olhares dos

pesquisadores do Grupo de Trabalho – Anped, como Sposito, Abramo, Juarez Dayrel, Vanilda Paiva, dentre outros brasileiros.

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O universo investigado da nossa pesquisa é a escola municipal Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – Cemeja, da Zona Leste de Manaus, cujo funcionamento ocorre nos turnos da manhã, tarde e noite desde 2003, somente com educação de jovens e adultos. Em decorrência não somente da grande procura por essa modalidade, mas também da especificidade da demanda – pais e mães trabalhadores e jovens com urgência de concluir a educação básica –, a escola atendeu até 2005 no sistema semipresencial. A partir de 2006, funcionou nos dois sistemas: no turno diurno semipresencial e presencial; já no noturno, funciona apenas o semipresencial.

A proposta pedagógica da escola tem como base o Parecer n.º 11/2000, do Conselho Nacional de Educação Básica, onde consta o Parecer n.º 4, aprovado em 29 de janeiro de 1998, que versa sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, e o Parecer n.º 15, aprovado em 1.º de junho de 1998, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. O Parecer n.º 11 é dirigido aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se “ocupar da educação de jovens e adultos sob forma presencial e semipresencial de cursos; e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica” (CURY, 2000).

Com base neste parecer, a escola tem autonomia para optar pela forma presencial ou semipresencial. A metodologia é modular, ou seja, cada componente curricular corresponde a um módulo. Os componentes com maior carga horária (Língua Portuguesa e Matemática) são oferecidos até duas vezes ao ano, no início e no meio do ano letivo. Os demais, com menor carga horária, são oferecidos até quatro vezes ao ano. Assim, os componentes curriculares são

divididos de acordo com a carga horária e disponibilizados para a matrícula de acordo com a demanda, cursando-se concomitantemente até três componentes curriculares. Exemplo: Língua Portuguesa, Inglês e Artes. A duração do curso é de um ano e seis meses.

Ao flexibilizar ao máximo a conclusão do curso, a proposta da EJA, embora facilite a vida dos educandos, não permite que façam eles uma reflexão sobre os conteúdos e saberes necessários para o ingresso no mundo do trabalho. Além disso, mascara as precárias condições de aprendizagem, contribuindo para o aumento das estatísticas do índice de analfabetismo funcional⁵ e da precarização da mão-de-obra dos trabalhadores. No Cemeja percebe-se, entretanto, a preocupação dos educadores em trabalhar numa perspectiva dialógica, buscando desenvolver no educando uma consciência crítica a partir da reflexão e do desvelamento das suas reais condições de existência.

Dessa feita, partimos da hipótese de que educação de jovens e adultos, na sua essência, carrega o caráter de classe e de suplência. Embora exista um conjunto de eventos nacionais e internacionais que fomentam debates e possibilitam reflexões em torno da configuração da EJA, a partir da jovialização da demanda, sinalizando para o processo de inclusão, ainda permanece o seu caráter de suplência, tanto na postura da maioria dos educadores e educandos como também na constituição de mecanismos de ampliação nos processos de exclusão, uma vez que, apesar da substituição da denominação de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos na LDB 9.394/96, na prática, ficou reduzida a cursos e exames supletivos, não correspondendo, portanto, à compreensão ampla que se tem atualmente da EJA.

Em razão da vontade de entender o objeto em questão, e ao tentar definir os procedimentos metodológicos mais adequados para nossa pesquisa, não tínhamos a clareza da dificuldade para atingir o objetivo do conhecimento, a partir do olhar do jovem sobre a EJA.

⁵ Trataremos dessa questão no decorrer do estudo.

Metodologicamente, a investigação foi conduzida de maneira a viabilizar o levantamento de dados em situações de observação dos jovens em diferentes momentos de atividades focais, bem como observação livre.

Segundo Triviños (1994), essa técnica de observação é feita por amostragem de tempo e executada em momentos de sociabilidade não sistematizada (horário de chegada, intervalo e atividades extraclasse). Utilizamos também a técnica de entrevista semi-estruturada visando ao cruzamento de dados.

Por entender que o objeto de estudo exige apreender o real nas condições naturais, optamos pela abordagem qualitativa em estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN, 1994, p. 89), com base na observação dialética do fenômeno, contextualizando-o.

“Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagem e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), o que nos remete maior domínio intelectual e compreensão das relações entre os fenômenos estudados. Enriquecemos o estudo, apresentando alguns dados quantitativos sobre o perfil do jovem, comparando-os com os do restante do país.

A necessidade de desvelamento do objeto do conhecimento, a partir do processo empírico de investigação, levou-nos a selecionar, inicialmente, os alunos a serem investigados, de um universo de aproximadamente 1.200 alunos – somente dos turnos vespertino e noturno. Tomamos como critério primeiro a idade dos pesquisados, por considerar a complexidade de cada grupo etário: seja o adolescente, o jovem ou adulto,⁶ bem como as particularidades individuais. Portanto, optamos por trabalhar com a faixa etária de 18 a 24 anos, de ambos os sexos. A partir desse critério, os jovens foram escolhidos

⁶ A modalidade de jovens e adultos compõe-se numa pluralidade de tempos de vida e etnias. Em razão da ampliação de debates e preocupação com a causa da juventude, achamos pertinente definir a idade de 18 a 24 anos. Conforme as pesquisas sociais e os dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

aleatoriamente, independentemente de cor, raça, gênero, etc. possibilitando-nos uma mostra bastante diversificada.

O levantamento dos dados ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, foi realizada a observação geral na escola, com o apoio da diretora, pedagoga, professores e demais funcionários. Após o reconhecimento da instituição, realizamos uma exposição para os atores sobre a idéia geral da pesquisa e as contribuições deles para o esclarecimento da situação que nos interessava.

Visitamos as salas de aula para explicar os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, convidar os educandos a participar, contribuindo com as informações por meio da entrevista e participação no grupo focal. Entretanto, foi difícil sensibilizá-los, de imediato, quanto à importância de suas participações. Mesmo durante um longo período de observação – um mês –, poucos se manifestaram, mas à medida que nossa presença tornou-se mais comum no ambiente da escola, a participação ao abordá-los intensificou-se.

Após esse processo, realizamos as entrevistas individuais na sala da pedagoga, ou no auditório, uma vez que a escola não disponibilizava ambientes para tais fins, ao mesmo tempo em que íamos compondo o grupo para as atividades do grupo focal, realizadas com 12 jovens do turno vespertino, pois tais atividades exigiam mais disponibilidades dos sujeitos. A duração do estudo foi de aproximadamente quatro meses, entre setembro e dezembro de 2005.

No segundo momento, retornamos à escola para verificar a documentação primária referente à evolução de matrículas dos jovens, bem como realizar a entrevista com os alunos egressos que, embora tivessem terminado e estivessem matriculados em outra escola, retornavam para receber o certificado. Dos egressos, realizamos entrevista com um grupo de dez jovens.

Em síntese, o procedimento metodológico escolhido deu-se por intermédio das entrevistas, das atividades de grupo focal, do mapeamento e seleção das informações. Fez-se

observação direta do dia-a-dia da escola, e as conversas com os professores foram complementadas com a análise dos documentos da escola, tais como: mapas de matrículas e dossiê de alunos. Essa combinação de técnicas objetivou evitar a fragmentação do olhar sobre a temática estudada. Levou-se em conta na pesquisa a recomendação de Burke, no sentido de reconhecer como tarefa do investigador social “proporcionar ao leitor confiança em sua competência metodológica” (BURKE, 1992 *apud* BAÇAL, 2002, p. 7).

CAPÍTULO I

1. UM OLHAR SOBRE O JOVEM

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pe las diferenças, sempre que as igualdades nos descaracterize. (Boaventura de Souza Santos)

O objetivo deste capítulo é refletir os elementos teóricos que criam e recriam uma imagem dos jovens a partir das representatividades históricas entrelaçadas com o p rocesso do desenvolvimento capitalista.

Divide-se o capítulo em três seções. A primeira busca entender as proposições conceituais de juventudes, suas matizes engendradas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo e pela sua visibilidade, que vem impondo novas maneiras de entender essa fase para além de um processo de transitoriedade.

Na segunda seção, traçou-se um perfil dos aspectos atuais da condição juvenil no Brasil, sobretudo dos estratos mais pobres da população. Explicitaram-se as condições materiais concretas da pesquisa, a partir da análise das relações entre escolaridade, família, renda, lazer, gênero, que condicionam os jovens e suas famílias a viverem em situações limítrofes da existência humana.

Na terceira seção, traçou-se um breve olhar sobre as políticas públicas no Brasil, visando elucidar a concepção de jovem que norteia as ações governamentais e não -

governamentais, bem como os seus desdobramentos a partir do reconhecimento de sujeito de direito, portanto histórico e cultural.

1.1. JUVENTUDE: CONCEITOS E PROPOSIÇÕES

O desenvolvimento da sociedade moderna marca profundamente a mudança na história das relações entre o homem e a natureza, e entre o homem e os outros homens. Algumas dessas mudanças são caracterizadas pelas novas formas de sociabilidade dos jovens, até então vividas em espaços públicos, até meados do século 17.

Neste contexto, a concepção de homem da sociedade moderna parte, portanto, do princípio de que a racionalidade o fragmenta, podendo-o em todas as demais formas de manifestações, como o sentimento, a criatividade e a imaginação. O homem passa a fazer uso dessa razão em benefício próprio. O domínio sobre a natureza permite uma revolução nas relações de trabalho. Esse processo dá início à Revolução Industrial, que vem acompanhada de uma nova sociabilidade nas relações da sociedade decorrente das novas relações de produção. Dessa feita, as antigas formas de relação⁷ começam, aos poucos, a ser substituídas por outras; a família e a escola assumem o núcleo institucional responsável pela formação do sujeito. Assim, a “educação e a saúde passam a ser as principais preocupações dos pais” (ARIÈS, 1978, p. 188).

A extensão da sociabilidade da criança e do jovem na escola, desde o século 18, vem acompanhada da idéia de que o período entre a infância e a vida adulta caracteriza-se por um “período de espera”. Após dois séculos, os jovens carregam a imagem de um tempo histórico marcado pela divisão social do trabalho, pelo aparecimento de novas formas de propriedades que culminam na divisão entre o público e o privado, constituindo novas formas de sociabilidade, principalmente pelo processo de transitoriedade, que marca essa fase da vida.

⁷ As famílias não se constituíam, até então, como sentimentos e como valor em si, mas como uma realidade vivida. (ARIÈS, 1988, p. 118).

Para Sandoval (1986), o conceito de juventude gerado pelo modelo urbano industrial de desenvolvimento fundamenta-se na transformação das relações existentes entre família e trabalho. Ele compreende que essa transformação é resultante do processo de socialização do jovem, que passou a responsabilidade da família para a escola, a qual assumiu a função de formar mão-de-obra qualificada para as ocupações que requeriam um determinado grau de escolaridade para atender a demanda do modelo de vida urbana que estava se configurando na época. A educação, portanto, vincula-se ao processo produtivo.

Segundo o historiador Ariès (1978), a juventude se constituiu na sociedade ocidental ao longo da progressiva instituição de espaço separado de preparação para a vida adulta. Neste contexto, a escola passou a assumir o papel desempenhado pela família. Ao mesmo tempo, foi destinada a atuar como espaço do “tempo de espera”, no processo de transição e preparação do jovem entre a fase de criança e vida adulta.⁸ Nesse processo, coube às escolas a função de preparação dessa fase da vida, que gradativamente vai adquirindo visibilidade na constituição da adolescência e da juventude.

Apesar das transformações nos processos de sociabilidade e da criação de espaços nos dois últimos séculos, a imagem que prevalece do jovem ainda é como uma fase de transição para a vida adulta, caracterizada, principalmente, pelos problemas de comportamentos. Até o início do século 20, não há efetivamente uma preocupação em torno de uma mudança na concepção de compreender esses sujeitos.

Segundo o sociólogo Ianni (1968), na América Latina a juventude ganha visibilidade a partir de 1960 com a crise do modelo econômico excludente que atingiu a maioria dos jovens filhos dos trabalhadores. Para esse autor, “a história do capitalismo tem sido a história do advento político da juventude” (IANNI, 1968, p. 55). Contudo, ressalta-se que a população

⁸ Segundo Ariès (1978), o final do período medieval é marcado pela separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, uma vez que ambos conviviam no mesmo espaço. Não havia separação entre o universo familiar e o universo social mais amplo, de modo que, nessa sociedade, a família não ocupava o núcleo básico de socialização, uma vez que esse se dava no espaço coletivo.

juvenil desse momento histórico era composta de jovens universitários pertencentes às camadas médias da sociedade. Segundo o autor, nesse mesmo período, no Brasil, ainda não havia uma visibilidade da juventude. E os poucos estudos sobre o tema expressavam os aspectos negativos relacionados à marginalidade, ao emprego ou ao desemprego.

Diante dessas leituras, entendemos que a categoria jovem deve ser analisada em todas as dimensões com igual importância. Analisá-la a partir de sua condição biológica e psicológica somente seria negar outras dimensões históricas, sociais e políticas do sujeito. Essa visão restrita de compreender a juventude implica numa interpretação negativa que fundamenta muitos dos programas de cunho assistencialista e imediatista. Oposta a essa concepção, a abordagem cultural vem se impondo como categoria histórica e social, buscando compreender o comportamento do jovem como sujeito histórico e socialmente determinado.

Ampliando essa aceção, autores como Peralva (1997) e Dayrell (2005) compreendem a juventude como uma “condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação”. Nessa perspectiva, por um lado, essa condição social assume um caráter universal em decorrência das transformações do indivíduo em determinada faixa etária da vida, ou seja, dados relacionados com o desenvolvimento físico e psicológico, ligados ao desenvolvimento evolutivo.⁹ Mas, por outro lado, a maneira como a sociedade vai lidar com a juventude e representar esse momento varia no tempo e espaço.

Dayrell (2003) aponta outra interpretação que tem se destacado nos debates acerca da temática juventude: é o “jovem como sujeito social”. Sua compreensão parte dos diferentes modos de construir novas formas de vida e de construção de identidades. Os movimentos culturais expressam as representações que os jovens constroem coletivamente a partir das

⁹ De acordo com a Psicologia Evolutiva cujo objeto de estudo é a conduta humana. Esses processos estão relacionados com o caráter normativo ou seminormativo da sociedade, e refere m-se mais às transições evolutivas e aos processos de desenvolvimento do que aos conteúdos concretos, de forma que é normativo o fato de que todos os seres humanos devem ser cuidados por alguém na primeira infância, e no Ocidente são normativos os ingressos nas escolas com os companheiros, embora não seja normativo como essas relações ocorrem para cada um (COLL; MARCHESE; PALÁCIOS, 2004).

experiências vividas no cotidiano, mas que reafirmam uma maneira de pensar e de ser jovem. As expressões marcantes dessa consciência são as manifestações culturais que rompem barreiras geográficas e de classes, por meio das várias culturas juvenis¹⁰ (DAYRELL, 2005).

Entretanto, para a socióloga Abramo (1997, p. 18), esses grupos que atuam na esfera do comportamento e da cultura não têm sido considerados como “possíveis interlocutores pelos atores políticos, salvo raras exceções como o movimento negro”, que vem se destacando no Brasil como uma exceção enquanto grupo com possibilidade de interlocução diante dos atores políticos, por se apresentarem como algo muito difuso, ou seja, pelo baixo grau de formalização.

De modo geral, observa-se que as diferentes manifestações dos jovens traduzem os anseios coletivos de diferentes grupos. Suas vozes buscam respostas para um tempo presente, que se confunde entre o passado e o futuro. Um percurso da vida sem volta, mas que precisa ser encarado como um percurso de experiências concretas, visando enfrentar e atenuar os desafios postos nessa caminhada; um deles é o seu reconhecimento dessa fase da vida como sujeitos histórico-culturais. Embora esse reconhecimento perpassa pela compreensão e definição da temática em questão, a sua indefinição constitui-se num obstáculo para as políticas públicas, uma vez que prevalece a idéia de juventude como um vir a ser, algo a ser construído para o futuro.

Pais (1990), ao examinar um conjunto de autores que se dedicaram à investigação da temática juventude, destacou dois grandes blocos que indicam a constituição social do campo de estudo: o primeiro consiste nos trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social de uma determinada fase da vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo grupo assinala que tal temática estava subsumida em outras dimensões da vida social, a qual

¹⁰ Produção musical (rap e funk); produção artística (grafite); para aprofundar nesse estudo, ver ARCE, José Manuel Venezuela. *Vida de burro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

estava definida a partir de universos amplos e diversificados, principalmente aqueles derivados das diferentes situações de classes.

No entanto, o primeiro bloco de trabalho é o mais utilizado para fundamentar a imagem de juventude associada nos moldes de uma sociedade de consumo. Dessa compreensão, a juventude é caracterizada como uma fase da vida ou período de transitoriedade para a vida adulta, portanto são desnecessárias políticas públicas. Abramo (1997) assinala que tanto a academia e a mídia quanto os atores políticos governamentais e não-governamentais, que prestam serviços sociais, têm voltado sua atenção para os jovens, ratificando a tendência de desfavorecimento da constituição de políticas públicas voltadas para a juventude.

Nesse conjunto de ações, a autora identificou no Brasil dois tipos diferentes de tematização dos jovens: de um lado, os meios de comunicação onde o jovem é alvo de consumo,¹¹ a partir de produtos dirigidos a eles: a música, o modo e estilo de vida, esporte e lazer são geralmente constituidores de cultura e de comportamento. Por outro, os jovens são assuntos destinados aos “adultos”, geralmente apresentados como “problemas sociais”, como revela os estudos de Pais (1990), em que os jovens são categorias que refletem a violência, rebeldia, crime, exploração sexual, etc. Entendemos, portanto, que essa é a percepção que fundamenta os programas governamentais. É a partir desse olhar que os programas são orientados com vistas na resolução de “problemas sociais que afetam a juventude, cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e interpretação”¹² (ABRAMO, 1997). A autora afirma, ainda, que tais programas têm registrado suas atividades de maneira imediatista e desarticulada, com “Pouca capacidade de levar a um conhecimento mais amplo e profundo por parte dos agentes sociais a respeito dos jovens, suas

¹¹ Segundo Del Pino, a participação no consumo, longe de ser um direito, é uma vantagem que se obtém da mesma maneira que se adquire qualquer outro bem no mercado. O que mobiliza o mercado é a busca do lucro, é paixão pela riqueza. Como diz Bóron (1995, p. 25 *apud* PINO, 2002), “o que reina em seu território é o lucro e não a justiça” (PINO, 2002).

¹² Comprovamos essa questão, na nossa pesquisa, no terceiro capítulo.

características, suas aflições e o modo de experimentar essas situações problemáticas” (ABRAMO, 1997, p. 22).

Neste contexto, os programas governamentais no Brasil são pautados na vulnerabilidade dos jovens. Os “problemas sociais” são decorrentes de uma fase da vida, caracterizada pelos processos de maturação biológica e psicológica, reforçando seu caráter negativo e ampliando as possibilidades de prevenir problemas relacionados à constituição da própria subjetividade dos sujeitos.

Sposito (1997, p. 18) aponta-nos um outro enfoque, ao afirmar que a produção acadêmica, na área em questão, preocupada em compreender a escola, voltou-se para a investigação dos aspectos pedagógicos, enfatizando os processos de aprendizagem, “porém com a escassa ênfase no conhecimento do aluno adolescente, enquanto sujeito ao qual se destina a atividade educativa da escola”. Para essa autora, os trabalhos que escolheram a temática juventude pecaram pela existência de “relativa porosidade que fosse capaz de absorver dimensões da sociabilidade do educando e que afetariam os patamares em que se dá sua existência escolar”. Neste sentido, as pesquisas no Brasil “estariam privilegiando no desvelamento do sujeito, apenas a sua condição de aluno, sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que o sujeito está mergulhado dentro e fora da escola” (SPOSITO, 1997, p. 18); outros priorizando aspectos psicológico, sociológico ou caracterizando a fase da juventude apenas como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, como denunciam Melucci (1992) e Viana (1997).

Nessa linha, a percepção de Sposito (2003) parte da transformação dos problemas concretos vividos pelos jovens com necessidades que se inscrevem no campo dos direitos, ampliando a pauta de discussão e ação, bem como os compromissos da esfera pública – governamental e não-governamental – para com esses segmentos: direito ao trabalho, à cultura, à escola, ao lazer, etc. Tais direitos devem vir acompanhados de uma nova filosofia

juvenil, partindo do princípio de sujeito histórico-cultural, relacional e dialógico, condição fundamental para acompanhar as mudanças de uma sociedade em constante movimento. Com base nesse enfoque, compreende-se a condição juvenil no Brasil atual a partir da visibilidade que esses sujeitos ocupam no plano das políticas públicas.

1.2. JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA POLÍTICA DA JUVENTUDE NO BRASIL

A criação de políticas públicas voltadas para o jovem no Brasil ocorreu a partir do crescimento econômico na América Latina, entre o período de 1950 e 1980, como resposta “à problemática da inclusão e do atendimento dos jovens nos serviços e ações desenvolvidas pelo Estado” (UNESCO, p. 59). O modelo em vigor nesse período baseava-se particularmente em duas esferas da condição juvenil: *a educação e o tempo livre*. Na análise da Unesco, os resultados dessas políticas são evidenciados pela “crescente incorporação de amplos setores juvenis aos benefícios da educação”. Assim, enquanto no início dos anos 50 as taxas de escolarização no nível primário estavam em torno de 48%, no final dos anos 90 chegava à de 98%; no mesmo período, as taxas de escolarização secundária aumentaram de 36 para quase 60%, e de 6 para 30% no nível superior conforme nos mostra a seguinte tabela.

TABELA 1 – Níveis de Escolarização

Nível	Ano 1950	1980	Porcentagem de crescimento
Primário	48%	98%	50%
Secundário	36%	60%	24%
Educação superior	6%	30%	24%

Fonte:(UNESCO-OREALC, 2001 *apud* UNESCO, 2004, p. 59).

Quanto à política do chamado *tempo livre*, visava – implícita ou explicitamente – evitar que os jovens enveredassem a condutas ilícitas como: o uso de drogas, o consumo excessivo de álcool, bem como o controle da natalidade (ver CASTRO; ABRAMOVAY,

2002b) por intermédio de diversas atividades esportivas, recreativas e culturais (UNESCO, 2004). Esse mecanismo era utilizado para justificar aos organismos internacionais¹³ o crescimento econômico do país e a atuação do Estado perante os problemas sociais resultantes do analfabetismo. Entretanto, a insuficiência de investimentos na infra-estrutura, na capacitação, tornaram, com o tempo, o programa praticamente obsoleto, culminando na deteriorização da qualidade.

Nos anos de 1960, as políticas para os jovens tiveram o caráter de repressão. A instauração gradativa dos governos militares na América Latina implicou num grande descontentamento em alguns grupos da sociedade, em especial: jovens estudantes universitários, de classe média, aliados, principalmente, a grupos de esquerda, que, organizados, manifestaram resistência ao poder ditatorial, “ameaçando a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação”. Essas manifestações eram expressas por movimentos passifistas, as proposições da contracultura e movimentos *hippie* (ABRAMO, 1997, p. 30). Tais fatos, além de implicarem na punição de muitos jovens, desencadearam programas de *caráter e de controle social* (UNESCO, 2003).

Com o processo de democratização, o início da recessão econômica, o fortalecimento de regimes políticos aliados a programas de ajustes impopulares, bem como a expansão da pobreza nos anos 80 conduzem os jovens – excluídos da educação, dos bens e serviços coletivos – a uma nova mobilização, e novos movimentos estudantis são organizados. Dessa vez, com maior participação de grupos jovens de classes populares caracterizados “pelas suas situações de marginalidade econômica e social” (UNESCO, 2004, p. 62).

Com a expansão da pobreza, configura-se, desde o início dos anos 1980, uma grande mobilização dos jovens em defesa da democratização da sociedade. Assim, essa década é

¹³ Nesse período, a proposta do Banco Mundial centrava no modelo das políticas de desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2001).

marcada por crises externas¹⁴ e internas e pela recessão econômica, pelo aumento do desemprego e altas taxas de inflação, associada, simultaneamente, ao aumento da População Economicamente Ativa – PEA. Isso gera, também, a diminuição do poder aquisitivo da classe média, o agravamento e expansão da pobreza e, conseqüentemente, da exclusão social (POCHMANN, 1999).

Diante desse cenário de instabilidade econômica, política e social reorganizam-se políticas econômicas do país. Sob a orientação do projeto neoliberal, o Estado promove ações e programas de ajustes econômicos impopulares associados pelo esforço para o pagamento da dívida externa e a reordenação das economias nacionais (UNESCO, 2004), cuja maior conseqüência é a diminuição do poder estatal, por meio do enfraquecimento do enfraquecimento da sua autonomia de criar e manter políticas públicas.

Com o fim do Estado autoritário e a possibilidade de construir uma nova sociedade, tem-se como horizonte a superação do conservadorismo e autoritarismo (que marcaram o país por mais de duas décadas) e a construção de uma sociedade democrática. Mais uma vez os jovens mobilizam-se em movimentos estudantis, agora com maior participação de jovens caracterizados em situações de marginalidade econômica e social, onde a “maioria excluída da educação, dos bens coletivos, paralelo à reação e expansão da pobreza” (UNESCO, 2004, p. 62). Por causa do caráter violento contra os bens públicos, principalmente porque incluíam saques e ocupação de prédios públicos, os jovens foram considerados no final dos anos 1980 como “distúrbios nacionais” (UNESCO, 2004, p. 62).

¹⁴ Após o grande período de acumulação de capital caracterizado pelo apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo, a partir do início dos anos 1970, começou a sinalizar um quadro bastante crítico, cujos traços mais evidentes foram: queda da taxa de lucro, dentre outros aspectos, dada pelo aumento da força de trabalho; esgotamento de acumulação taylorista fordista de produção, dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava; hipertrofia da esfera financeira, que ganhava autonomia diante dos capitais produtivos; maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do *welfare state* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento acarretando crise fiscal do Estado capitalista; incremento acentuado das privatizações, tendências generalizadas às desregulamentações e a flexibilização do processo produtivo (ANTUNES, 2003, p. 29-30). Para uma radiografia mais profunda da crise estrutural do capital, ver Mészáros (1995) e Chesnai (1996).

Neste cenário, a juventude reaparece com maior visibilidade nos focos “negativos”, em face do olhar dos adultos, principalmente os que representam as instituições governamentais. Visando conter tais movimentos e somados ao ajuste estrutural, são implementados vários programas de combate à pobreza,¹⁵ baseados na transferência direta de recursos para os setores mais pobres da sociedade. Foram criados, também, “mecanismos de assistência alimentar e saúde, e criação de empregos transitórios, programas de distribuição de renda a famílias vinculadas à permanência de crianças e jovens na escola” (Ibid., p. 64).

Cabe observar, que, diante desse quadro político, apoiado nos ajustes estruturais, tentava-se prevenir, como afirma a própria Unesco (2004, p. 63), “condutas delituosas”, não havendo nenhuma relação com a formação humana e cidadã. Esses programas objetivaram-se não somente atenuar as pressões, como também fomentar a ampliação de uma classe marginalizada e expropriada dos seus direitos de cidadãos.

As representações correntes que se têm da juventude são caracterizadas ora por atributos de transformação social, ora por “problemas sociais” e de “desvio”:

Assim, se nos anos 60 a juventude era um “problema” na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situados sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os “problemas de emprego” e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre juventude quase se transformando em categoria econômica. (PAIS, 1993; ABRAMO, 1997 *apud* SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 19).

Portanto, mesmo num período em que a juventude foi protagonista de um movimento social de contracultura não implicou no reconhecimento como uma fase peculiar da vida, com especificidades e necessidades, bem como agente de transformação; ao contrário, foram vistos por parte dos defensores de um modelo de sociedade autoritária, como “problema social” (SPOSITO, 2002, p. 19). Tal definição fortalece uma imagem negativa sobre os jovens que se

¹⁵ Neste caso, os programas são voltados para uma classe social. O jovem não é o único foco. Agora essa negatividade se estende às famílias dessas jovens.

manifestam de diferentes formas em diferentes fases da história. A desconstrução dessas representações poderia sinalizar um novo caminho para a juventude brasileira, a partir do reconhecimento e do papel que venha assumir na sociedade, como afirma a Revista Brasileira de Educação (2003, n° 24, p. 19):

É preciso reconhecer que histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada por determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda.

À medida que os jovens são compreendidos no contexto histórico e cultural, as manifestações e representações que se constituem em torno dos sujeitos são identificadas e reconhecidas principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, da educação, do lazer, do acesso aos bens culturais e da participação política, dando a materialidade para pensar em políticas públicas para e com a juventude e não sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos.

Sobre essa questão, Rua (1998, *apud* SPOSITO, 2003, p. 73) sugere uma política pública bastante pertinente. Sua proposta “é o entendimento das políticas públicas como um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos”. Complementa, ainda, que os “problemas políticos” contrapõem-se à expressão “estado de coisas”. Acredita que, quando os problemas alcançarem a condição de natureza política e ocupam a agenda pública, alguns deles de natureza social abandonam o “estado de coisas”.

Ainda, para Rua, a trajetória em que foram desenvolvidas as políticas públicas para os jovens no Brasil, diferentemente do que ocorreu em outros países da América Latina,¹⁶ tendeu muito mais como “estado de coisas” do que como problema de natureza política que demanda

¹⁶ “Na Europa e Estados Unidos, a formulação de políticas para a juventude e a designação de instituições governamentais responsáveis por sua implementação têm se desenvolvido ao longo do século; nos países de língua espanhola da América Latina esse fenômeno, de modo geral, ganha significação a partir dos anos 80, principalmente estimulado por organismo como a Cepal, ONU, o governo da Espanha, gerando algumas iniciativas de cooperação regional e ibero-americana, com intercâmbio de informações de experiências, promoção de capacitação técnica, de encontros para a realização de diagnósticos e discussão de políticas” (ABRAMO, 1997, p. 26). O Brasil passou longe desse movimento.

respostas imediatas. Portanto, as políticas como “estado de coisas” assume m a natureza compensatória e fragmentada, expressada por intermédio da falta de articulação entre as esferas federais, estaduais e municipais. Soma-se, ainda, a falta de mecanismos que oportunizem discussões e debates acerca das múltiplas questões que envolvem a representação negativa dos jovens, como também o reconhecimento de aspirações, direitos e deveres dos jovens.

Sposito (2003) apresenta-nos o caráter inovador posto na “defesa dos direitos e produto dos movimentos sociais”, os quais dão início a uma disputa com um campo dominante de significados que filtram e restringem a percepção. Um dos significados é a reação conservadora às conquistas, expressando -se na pressão por mudanças na Legislação Ordinária e na Constituição Federal. Como exemplo, a autora destaca a proposta de “diminuição da idade para se atribuir a responsabilidade penal e a demanda de provid ências coercitivas típicas do mundo adulto para adolescentes e crianças”. Vistas de maneira mais branda, as resistências aparecem sob a luz de um certo temor, diante do que se considerou “excesso de direitos” fixado pelo estatuto e “poucos deveres” de crianças e adolescentes nas instituições escolares que, por sua finalidade, deveriam acolher a todos sem discriminação (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20).

Um outro tomo dessa questão é a disputa nas políticas públicas para a juventude, decorrente das maneiras como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil. Para Sposito e Carrano (2003, p. 20), tratar o tema apenas no eixo da juventude, se as políticas são para e com os jovens, é insuficiente:

As formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com os atores jovens não são construídas apenas com base em uma imagem do que se pensa sobre a juventude, mas decorrem também de uma clara concepção de modos de praticar a ação política do exercício do governo (abertura ou não de canais de participação dos atores/formas de parceria etc.) e das relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.

Diante dessa leitura, observa-se, até o momento, que as políticas de juventude comportam uma diversidade de orientações que implicam na disputa de recursos e nas distintas definições que podem estar próximas de um modelo democrático ou definido com base no que foi designado, tradicionalmente no Brasil, como cidadania tutelada ou apenas o caráter de assistência e controle do Estado sobre os grupos que fazem parte da base da pirâmide social.

O deslocamento das discussões para a sociedade civil ou para os próprios segmentos jovens opera, também, com significados heterogêneos, muitas vezes por meio das organizações e representações opostas à juventude enquanto momento do ciclo da vida, sobre as relações dos jovens com o mundo adulto. Neste processo, muitas vezes o jovem é protagonista da disputa acerca dos “sentidos que emprestam, ao tema da juventude, pois mesmo como atores impõem significados que traduzem modos diversos de pensar de si mesmo e a de seus pares” (SPOSITO; CARRANO, 2003). Por essas e outras questões, é preciso mudar o olhar sobre o jovem que nega

O caráter natural do ciclo de vida, incorporando recortes históricos, sociais e culturais que constituem a condição juvenil na contemporaneidade, mas introduz esse mesmo diapasão naturalista ao considerar que a condição juvenil produz intrinsecamente concepções semelhantes sobre sua fase de vida, em nítida oposição às representações dominantes advindas do mundo adulto (SPOSITO; CARRANO, 2005, p. 21).

Os autores citados constataram que tais dimensões de conflito, embora articuladas – as representações normativas sobre o ciclo da vida e os formatos que assumem as relações entre Estado e Sociedade –, não são necessariamente complementares. Mesmo que a “boa vontade” do governo e dos organismos da sociedade sinalizem em uma forte tendência de políticas públicas democráticas, podem não contemplar os sujeitos jovens como um dos focos possíveis das ações, bem como considerá-los parceiros para os quais estariam abertos os canais participativos.

Mas pode ocorrer também o contrário. Mesmo considerada a especificidade da juventude, as formulações de políticas públicas podem ser definidas com base na tutela ou subordinação da sociedade diante do Estado, resultantes das orientações prevalentes nos governos que rebaterão as formas como essas políticas vão minimizar suas relações com os segmentos juvenis. Mostraremos a seguir uma síntese dos principais programas federais.

1.2.1. Programas Federais destinados à Juventude

A partir de 1990, tornou-se usual a expressão de juventude como “risco social”. Neste cenário, os programas voltam-se para os problemas identificados na área da saúde, segurança pública, trabalho e emprego. A partir dessa percepção, reconhecem-se muitas formulações que vêem a condição juvenil como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias para solução de tais problemas. Como exemplo, tem-se a “criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens”, principalmente aos da periferia das grandes cidades (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 21).

O período de 1995 a 2002 foi considerado, na análise desses autores, de baixa atividade coordenadora do governo federal em relação a programas e projetos. Constatou-se, também, que nenhum órgão do governo central “demonstrou capacidade de concentrar e publicar informações acerca das políticas de juventude”. Diante dessa análise, fica evidenciado o primeiro diagnóstico relacionado à ausência de registros sobre a avaliação e acompanhamento gerencial de tais políticas¹⁷ (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 21).

De acordo com Sposito *et al*, os 30 programas governamentais criados nesse período focalizavam as faixas etárias comumente consideradas como jovens (adolescentes de 15 a 19

¹⁷ Essas análises foram resultados de informações obtidas nas diversas páginas governamentais da Internet. Os autores do artigo enviaram correspondências para todos os ministérios solicitando informações sobre os programas. Dois foram os resultados alcançados: o total silêncio e ausência de respostas, ou que deveriam consultar o site do ministério que coordenava os programas (SPOSITO; CARRANO, 2003).

anos e jovens de 20 a 25), e três ações não-governamentais, consideradas de abrangência nacional: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária. Estes surgem por indução do Programa de Comunidade Solidária. Ressalta-se, também, a parceria entre governos federal, estadual e municipal com empresas da sociedade civil.

Esses programas¹⁸ governamentais são distribuídos em vários ministérios, o que não garante, segundo Sposito e Carrano (2003), maior atenção e qualidade nas ações da questão da juventude. Destes, apenas cinco situam-se no Ministério da Educação, tais como o Projeto Escola Jovem,¹⁹ Serviço Civil Voluntário, do Ministério da Justiça, criado em dezembro de 1997 destinado a jovens de 18 anos que optaram por não se alistar no serviço militar obrigatório ou foram dispensados, assumem um caráter de passagem para a maioridade, ratificando a juventude como uma fase de preparação para a vida adulta. Como assinalam Sposito *et. al*, esse serviço:

¹⁸ Projeto Escola Jovem, Financiamento Estudantil e Programa Recomeço (Ministério da Educação); Olimpíadas Colegiais, Projeto Navegar, e Esporte na Escola (Ministério do Esporte e Turismo); Serviço Civil Voluntário, Plano Nacional de Violência Sexual, Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Programa Paz nas Escolas (Ministério da Justiça); Jovem Empreendedor (Ministério do Trabalho); Centro da Juventude e Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano Brasil Jovem (Ministério da Previdência e Assistência Social); Prêmio Jovem Cientista do Futuro (Ministério da Ciência e Tecnologia); Piaps e Cenafoco (Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República); Brasil em Ação (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão); Projeto Alvorada (Presidência da República). Nessa mesma pesquisa, cinco programas não ofereceram informações sobre a data do início das atividades. Foram eles: Programa de Apoio do Aluno Estrangeiro (Ministério da Educação); Reincersã o Social do Adolescente em Conflito com a Lei (Ministério da Justiça); Combate ao Abuso e Exploração Sexual (Ministério do Esporte e Turismo), Projeto Sentinela (Ministério da Previdência e Assistência Social); e Projeto Rede Jovem (Comunidade Solidária) (SPOSITO; CARRANO, 2005, p. 23).

¹⁹ Esse projeto foi, em parte, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e pelos Estados da federação. Entretanto, apesar de apresentar um caráter inovador, ao trazer a categoria juventude para análise da condição de aluno, o programa limitou-se na prática à distribuição de alguns computadores, tornando-se ineficaz no seu conjunto. “A própria reforma foi alvo de profundas críticas da comunidade acadêmica” (KUENZER, 2000a, 2000b; FERRETTI, 2000 *apud* SPOSITO *et. al*, 2003, p. 24). Financiamento Estudantil e Programa Recomeço também fazem parte deste ministério.

É concebido como um “rito de passagem para a maioridade”, com ênfase em dois aspectos: a preparação do/a jovem para o trabalho e para a cidadania”, entendida como uma participação social solidária em uma sociedade democrática. As atividades organizam-se em torno dos direitos humanos, da qualificação profissional, da elevação da escolaridade e da prestação de serviços à comunidade.²⁰ Participaram do programa 2.500 jovens beneficiados com recursos do Plano Nacional de Segurança Pública, somados 22.000 jovens beneficiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) repassados às secretarias estaduais de trabalho e emprego e a organizações não-governamentais (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 25).

Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem do Ministério da Saúde, uma área que atua desde 1989 por intermédio do Programa Saúde do Adolescente – Prosad. Em função da necessidade de criar política nacional e integrada para essa demanda, foi criada, em 1999, a Área de Saúde de Adolescentes e Jovens no âmbito da Secretaria de Políticas de Saúde, na tentativa de lidar com as questões dos adolescentes e jovens (10 a 24 anos) voltados para o crescimento e desenvolvimento, sexualidade, saúde mental e reprodutiva (gravidez na adolescência).

O Programa Capacitação Solidária (Presidência da República e Comunidade Solidária), criado em 1995 por decreto presidencial como alternativa para enfrentar o problema do desemprego e da baixa escolarização, tinha como objetivo a capacitação profissional para jovens de 16 a 21 anos, bem como “o fortalecimento das organizações da sociedade civil através de atividades e cursos voltados para o desenvolvimento de competências e aperfeiçoamento de gestores sociais” (Idem, p. 24).

Muitos fatores contribuem para a inoperância dos programas, dentre os quais destacam-se a falta de articulação das iniciativas governamentais e a implementação e avaliação das atividades (SPOSITO; CARRANO, 2003). Embora o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão tenha manifestado algum esforço na avaliação de

²⁰ O Serviço Civil Voluntário é definido como um serviço de abrangência nacional, porém as informações obtidas davam conta da sua realização somente nas regiões metropolitanas de Recife, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Distrito Federal (SPOSITO; CARRANO, 2003).

desempenhos de programas e projetos agrupados em torno do Plano Plurianual ²¹ (2002-2003) foram constatados, na esfera do governo federal, sobre políticas para a juventude, que as informações obtidas não foram “suficiente para a percepção do conjunto das ações realizadas e seus resultados na área da juventude” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 22).

As estratégias de desenvolvimento do Plano Plurianual, organizadas em 3.400 ações agrupadas em 374 programas, fazem parte de trinta grandes desafios, estabelecidos em três megaobjetivos, ordenados em cinco dimensões. Dentre os trinta grandes desafios, apenas um faz referência ao tema “jovem”, em termos de redução da vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes com relação a todas as formas de violência, priorizando os mecanismos de efetivação de seus direitos. Entre as 16 metas prioritárias do plano, apenas uma – a educação – faz referência explícita aos jovens em termos de alocação de recursos para o “ensino médio” e a “educação de jovens e adultos” [...] alfabetização de adultos de reforma agrária, expressa em termo de “trabalhos rurais alfabetizados” (UNESCO, p. 166).

Outra referência específica em torno de investimento para a questão da juventude são os recursos previstos para a proteção social, a infância, a adolescência e a juventude, onde aparecem alguns dados que dimensionam o impacto esperado.²² Nesta mesma linha, o projeto plurianual destaca o Programa “Segundo Tempo”, do Ministério dos Esportes, que visa democratizar o acesso e estimular a prática desportiva entre alunos dos ensinos básico e superior. Ressalta-se que os elementos específicos relacionados com a juventude atendem a dois enfoques: por um lado, a ênfase posta nos adolescentes, mais do que nos jovens; e, por outro, as situações de vulnerabilidade dos jovens.

²¹ Definidas pela Constituição Federal de 1988, o plano plurianual é um projeto federal destinado à elaboração de metas e propostas orçamentárias que deve ser elaborado pelos três poderes da República, e implementado pela alocação de recursos da Lei de Diretrizes Orçamentárias (UNESCO, 2003).

²² 1.7 milhão de crianças e adolescentes; 24,2 milhões de jovens (período 2003-2004). Metas para o primeiro emprego: 3.700 empregos para jovens de 18 a 24 anos e 200.000 mil jovens formados para o serviço voluntário e 64.3 mil para o empreendedorismo (UNESCO, 2006).

Em uma análise sobre as políticas públicas no Brasil, Rua (2004) confirma os dados dos autores Sposito e Carrano (2003), e conclui que no:

Brasil os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias e, tais políticas não estariam sendo orientadas pela idéia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores (RUA *apud* SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 17)

Mesmo que esse cenário tenha sofrido uma alteração no final dos anos 90, por meio de algumas iniciativas públicas, envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil e várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal –, ainda há muito a combater.

Em 2004, outros programas são criados, a partir da política da administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir da criação da Secretaria Nacional da Economia Solidária – Senaes (Ministério do Trabalho e Emprego), vários programas foram criados, como possibilidades de inclusão social, a partir de iniciativas que incentivaram a democratização das relações de trabalho por intermédio da “autogestão, desenvolvimento local sustentável, e a valorização das relações de cooperação” (REVISTA DO TRABALHO, jun./2005).

A partir dessa nova proposta, destacam-se os Programas Educacionais, como a escola da fábrica, cujo objetivo é ensinar uma profissão para os jovens de 16 a 24 anos, a partir da parceria com empresas de diferentes ramos de atividade. Foi criado também o ProJovem²³, que visa estimular a conclusão do ensino fundamental para jovens acima de 15 anos que concluíram a 4.ª série e estão fora do mercado de trabalho, com uma ajuda de R\$ 100 por mês; o Brasil Alfabetizado, para jovens acima de 15 anos e adultos que não sabem ler e escrever, visando concluir a formação básica ou formação profissional até a universidade. O Programa Universitário – ProUNI visando ao equacionamento de jovens que terminaram os

²³ Com uma visão mais ampliada o ProJovem foi criado para substituir o Projeto Agente Jovem.

ensinos fundamental e médio e não conseguem passar pelo crivo das universidades públicas (portal do mec.gov.com.br acessado em 2006).

Percebe-se que a proposta do governo federal é, por um lado, minimizar o alto índice de abandono dos alunos que não concluíram os ensinos regular e médio e, por outro, investir na ampliação e criação de cursos aligeirados em instituições privadas de ensino, legitimando o caráter mercadológico na educação. Segundo Aline Muller (s.d.), o Programa Universidade para Todos utiliza a desculpa de vagas ociosas da rede privada para transferir recursos públicos para instituições com fins lucrativos.

Tais questões nos remetem a refletir sobre políticas sociais destinadas à juventude.²⁴ Percebe-se que o caráter implícito nesses programas é de uma visão imediatista e assistencialista, que visa a uma proteção imediata das situações de vulnerabilidade, equalizando as possibilidades de criar mecanismo de participação ativa do jovem no desenvolvimento social. As análises de Sposito (1997) e vários estudiosos²⁵ convergem com o nosso pensamento em defesa da elaboração de um estatuto com dimensões amplas e urgentes.

Trata-se de:

Associar políticas de proteção social com políticas de desenvolvimento social, entendendo as primeiras como aquelas que garantem a cobertura de vulnerabilidade à redução de riscos sociais e defendem um padrão básico de vida. E por políticas de desenvolvimento social, entende-se políticas de educação, lazer, cultura, esporte e saúde, isto é, aquelas que atentam para as possibilidades humanas e o concurso do avanço científico e tecnológico para que se viva mais e melhor (SPOSITO, 1997 *apud* UNESCO, 2004, p. 88).

Sem dúvida, a associação entre as duas políticas representa um avanço qualitativo para a constituição de políticas para a juventude numa perspectiva de inclusão, uma vez reduzida a

²⁴ Juventude é aqui entendida segundo a afirmação de Attias-Donfont (1996). Assim como infância e crianças são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operações ainda não delimitadas claramente pelos estudiosos da juventude, pois consideram jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude – como categorias semelhantes. Abad (2002) propõe também uma distinção importante entre a condição (modo como uma sociedade constitui e significa este momento de ciclo de vida) e a situação juvenil que traduz os diferentes percursos que esta condição experimenta (a partir dos diversos recortes: classe, gênero e etnia) (SPOSITO; CARRANO, 2004, p. 17. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO).

²⁵ Ver ABRAMO (2003, 2005), Paiva (2003), Calazans (2005).

vulnerabilidade dos jovens com relação ao uso de drogas, prostituição e possibilitando o acesso à educação, ao lazer e aos bens culturais e materiais disponíveis na sociedade, assegurando seus direitos, os índices de jovens fora da escola e do mundo do trabalho tenderiam a ser minimizados, uma vez que se associaria às políticas públicas a compreensão dessas questões, que fazem parte do modelo político de uma sociedade globalizada que se circunscreve ideologicamente sob o ideário de desenvolvimento, mas à custa da exclusão e da desigualdade sociais.

Do ponto de vista do trabalho, o panorama fica mais agravante. Recentemente, em um artigo publicado na *Folha de São Paulo*, escrito por Antonio Góes e Amaríllis Lage (2006), com base na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase e pelo Instituto Polis, com 8.000 jovens nas principais regiões metropolitanas do país, revelou-se que 27% dos jovens do Brasil em idade de 15 a 24 anos não trabalham e nem estudam.

Um outro quadro semelhante é contratado pela Pesquisa Mensal de Emprego – PME do IBGE, a qual indica que, em dezembro de 2005, “23% da população ou 1,7 milhão de jovens não trabalham e nem estudam. Observa-se que esses dados trazem elementos que se traduzem na falta de oportunidades para esses jovens, situação aqui ilustrada por Leandro Magalhães, 15 anos, que “encontrou só portas fechadas ao concluir o ensino fundamental”. Na tentativa de prosseguir os estudos, não compreendeu quando a diretora disse que “não tinha mais vaga”. Arriscou-se no mercado de trabalho, mas diziam “que era novo e sem experiência”. *Jornal Folha de São Paulo* www1.folha.uol.com.br/foalha_cotidiano. Acesso 1996.

Segundo a Organização Internacional de Trabalho – OIT, o desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos sofreu forte elevação nos últimos dez anos (completados em 2003), alcançando cerca de 88 milhões de jovens, representando cerca de 47% do total global de

desempregados no mundo inteiro, mesmo que correspondam à cifra não mais que 25% da totalidade da população trabalhadora do planeta (BRANCO, 2005, p. 130).

O autor assinala que, no Brasil, esses dados são mais dramáticos: “[...] as taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 se inscrevem no topo da escola e representam praticamente o dobro dessa medida, quando tomada como referência ao total da população economicamente ativa (PEA)” (BRANCO, 2005, p. 129-130). Em outras palavras, o desemprego é apenas uma das facetas desses processos antagônicos que tece o tecido social que envolve a população brasileira e, especialmente, a jovem.

Uma possível saída para esses problemas, apontada por Sposito, é a criação de um conjunto de programas e ações compartilhadas – entre município e ONGs –, em que a responsabilidade primeira deve ficar a cargo do município, uma vez que essa esfera está mais próxima da realidade dos jovens, e tem maior possibilidade de realizar ações a serem executadas a curto prazo. Essa iniciativa teve início no final da década de 90, a qual Sposito (1994) chamou de “municipalização democrática”, favorecendo a introdução de uma nova maneira de descentralizar a gestão e partilhar Estado e sociedade.

Nessa mesma linha, Jovchelovitch (1998) entende que “municipalizar significa uma articulação das forças do município como um todo para a prestação de serviços, cujos coresponsáveis seriam a prefeitura e as organizações da sociedade civil” (*apud* UNESCO, p. 89). Nesse caso, entende-se municipalização como uma maneira de levar os serviços mais próximos à população e não somente para repassar encargos para as prefeituras. Ou seja, com a maior proximidade entre o município e a população, as ações tornam-se mais viáveis, aumentando, assim, o poder de comunicação e maior interação com a população. Nessa perspectiva, a municipalização aliada à cisão de políticas de proteção social com políticas de desenvolvimento social tivesse maior possibilidade de resultados eficazes à medida que essa implementação fosse acompanhada nas suas diferentes fases.

Embora concordando com os posicionamentos acima, é preciso destacar que a eficácia dessas ações perpassa a necessidade de investimentos – financeiros e humanos – e, sobretudo, o compromisso e a ética dos envolvidos no projeto. Uma pesquisa realizada pela Unesco identificou a carência de programas municipais para jovens em vários municípios brasileiros. A falta de recursos e de articulação entre governos e prefeituras impossibilita a criação de políticas destinadas aos jovens, desfavorecendo a participação deles e da própria sociedade no combate à exclusão social, e pela falta de oportunidades que eles enfrentam, considerando que essa população no Brasil atualmente, entre 15 e 24 anos, é composta de 34 milhões, segundo os dados da Unesco (2004).

Os estudos realizados no campo das políticas públicas para a juventude têm vários desdobramentos. Para Branco (2005), se tais políticas forem analisadas sob a ótica dos esforços da sociedade, deveriam ser orientadas para a redução das taxas de desemprego. Mas observadas pela ótica das ações do governo, essa perspectiva levaria à compreensão de que, num plano imediato, caberia privilegiar as políticas públicas voltadas para o desestímulo ao ingresso do jovem na PEA, implicando, dentre outras coisas, no retardamento, ao máximo, dessa demanda incorporada à PEA. Assim, em outras palavras, neste discurso é retomada a questão da moratória.²⁶

Há falta de consenso no âmbito das políticas federais, no que se refere à necessidade de definição de políticas sociais específicas para a juventude. O pouco acúmulo teórico sobre essa problemática se expressa “na elaboração de significativo número de programas e projetos que se destinam indistintamente, a crianças, adolescentes e jovens” (SPOSITO; CARRANO, 2003 p. 23), além de não expressar uma concepção clara da representatividade do jovem na sociedade, carecendo de resultados concretos, pois não há registros de acompanhamento e avaliação. Notadamente, observa-se a heterogeneidade quanto à definição de programas

²⁶ Moratória significa o retardamento da População Economicamente Ativa no mercado de trabalho. Uma das estratégias utilizadas pelo atual modelo econômico é a extensão da escolarização. Nesse caso, a qualificação assume duplo sentido: o de moratória e o de empregabilidade.

destinados à juventude. Portanto, compreendemos a necessidade de reconhecer o jovem como sujeito histórico, que se constrói a partir das relações objetivas construídas na sua materialidade, sujeitos com singularidades que, na sua relação social, constroem identidades individuais e coletivas. A diversidade que caracteriza os jovens não pode ser desculpa para os governantes retardarem a criação de políticas públicas.

Perceber os recortes de etnia, gênero, classe social, etc. que se manifestam de várias maneiras: dependendo do enfoque e do olhar sobre o jovem: como vulnerável ou grupo de risco; passivos e consumistas; ou como agente de transformação social que representa o futuro da sociedade, implica no maior desafio para a sociedade e para as políticas públicas em uma pauta ampliada de direitos públicos e de caráter universal. Esse desafio deve pressupor os jovens como sujeitos potenciais e dotados de autonomia e como interlocutores na formulação e avaliação das políticas a eles destinada.

1.3. ASPECTOS DA CONDIÇÃO JUVENIL NO BRASIL: UM DESAFIO

Na apresentação anterior, destacaram-se alguns dos principais enfoques nos debates acerca da percepção da juventude no Brasil e os estudos nas diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia, Sociologia, Política, Psicologia, entre outras) que mostram as divergências entre os estudiosos, dadas a dimensão e a complexidade dessa categoria na contemporaneidade. Diante disso, buscaremos entender as condições concretas de existência dos jovens no Brasil visando identificar as diferenças e semelhanças da nossa pesquisa em Manaus a partir do seu protagonismo.

A preocupação com a juventude emerge no Brasil a partir da década de 1990, com a ampliação, por um lado, da preocupação na “descoberta” dos problemas de vulnerabilidade e risco a partir da compreensão que eles não param na adolescência,²⁷ mas que se prorrogam a

²⁷ Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, a adolescência acaba ao completar 18 anos.

partir dessa idade;²⁸ por outro lado, pelo aparecimento de novos atores juvenis, principalmente dos setores populares que emergiram principalmente por meio das expressões ligadas a um estilo cultural (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2003, 2005).

Evidenciar essas questões é repensar novas maneiras de compreender a juventude – diferentemente daquelas representadas pelas gerações precedentes e para as quais não havia um reconhecimento e sinalização de formulações no campo da política.

Sob o termo “juventude”, muitas propostas encabeçam os debates sob a condição juvenil atualmente, como nos aponta Abramo (2005, p. 40), “o ponto de partida dos debates são as condições e possibilidades da participação dos Jovens na conservação e transformação da sociedade”; outro ponto é o que toma a “juventude como contingente democrático”. Ressalta-se as características que informam a respeito das situações de inclusão e exclusão dos diferentes subgrupos de jovens e sobre a vulnerabilidade que os afeta, e a perspectiva que “postula o jovem como sujeito de direito”, buscando examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil.

Diante dos diferentes postulados, a autora em questão assinala que, embora não sejam contraditórios, devem não apenas ser complementares para a compreensão abrangente do tema e para a conformação de políticas, como também ampliar o significado da condição juvenil no Brasil na atual conjuntura histórica, que ainda se baseia como uma fase de transição. Como afirma Abramo (2003, p. 40-41), essa condição juvenil é compreendida como uma:

etapa do ciclo da vida, de ligação (transição diz a noção clássica) entre a infância tempo da primeira fase do desenvolvimento corporal (físico, emocional e intelectual) e da primeira socialização da quase total dependência e da necessidade de proteção, para a idade adulta.

²⁸ Nesse sentido, o tema surge como fonte de preocupação com as palavras vividas e representadas pelos jovens, tais como abundantemente aparecem nos noticiários: problemas de saúde, vinculados a certos tipos de comportamento de risco (violência, drogas, DSTs, gravidez, etc.) (SPOSITO, 1995).

Essa acepção, em tese, representa o ápice de desenvolvimento e da plena cidadania, principalmente quando se torna capaz de exercer as dimensões de produção e reprodução, o que implica sustentar a si próprio, construir famílias e cuidar dos filhos, respectivamente, bem como a participação nas decisões referentes aos deveres e direitos que regulam a sociedade. Entretanto, as dimensões de produção não se constituem atualmente como parâmetro para a entrada na vida adulta. Com a crise do desemprego estrutural, é preciso reconhecer outros elementos que caracterizem essa fase (SPOSITO, 2003).

Embora seja repetitivo lembrar, Abramo chama a atenção para a significação social desses atributos (ligados ao processo de transição) dessa fase da vida, e afirma que eles são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada, tal como foi consolidada no pensamento sociológico. Assim, para Abramo (2005, p. 41), e retomando o pensamento de Sandoval, a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental como um tempo de preparação para a complexidade das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais que a sociedade industrial trouxe.²⁹ Nesse processo, a escola assume uma dupla função para os jovens: “a de ficar livre das obrigações do trabalho e dedicar-se aos estudos numa instituição escolar”. Esses dois elementos, que permeiam muitas ações atuais, marcaram a condição juvenil na sociedade moderna.³⁰

Os efeitos dessa segunda fase de socialização da condição juvenil consistem no deslocamento das capacidades físicas de produção e reprodução para o desenvolvimento de sua maturidade emocional e social. Ainda para a referida autora, essa noção moderna de juventude acabou emergindo como um período de transição, ambigüidade e tensão potencial.

²⁹ “[...] embora muitos estudos históricos recentes estejam levantando o argumento de que não foi propriamente a juventude como uma noção socialmente reconhecida que “nasceu” na modernidade, mas uma determinada noção de juventude (resultante das experiências dos jovens burgueses), que se impôs como padrão, contra outras existentes anterior (nas sociedades medievais) e concomitantemente (em outras classes sociais)”. Ver estudos publicados no Brasil na coleção intitulada *História dos jovens*, organizada por Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt, publicado pela Companhia das Letras em 1996.

³⁰ A extensão da escolarização e as exigências, cada vez mais, de títulos são formas de reter os jovens mais tempo nas escolas, cujo significado social é o de moratória. Para aprofundar a leitura sobre moratória, ver Margulis (1998) e Calligares (2000).

“Seu significado social é de moratória”, como cunhou Erikson (1986 *apud* ABRAMO, 2005), compreendida como um adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, uma fase da vida socialmente legitimada para a formação e o exercício futuro ³¹ dessas dimensões da cidadania.

Essa constatação levou a uma vertente da sociologia a identificar a limitação do conceito de juventude a uma condição de classe, ou, como afirmou Bourdieu (1983 *apud* ABRAMO, 2005), a “apenas a uma palavra” que se torna vazia sem sustentabilidade, se observados os diferentes modos de inserção desta categoria na estrutura social. Este imprime, na literatura sociológica, como afirmam Margulis e Sposito (1986, 2003 *apud* ABRAMO, 2005, p. 43), análises opostas: umas “privilegiam o plano simbólico a partir da idéia de uma condição juvenil de uma fase da vida, que no limite pode desencadear em consideração da juventude como um signo”, ou seja, uma “construção cultural relativamente desvinculada das condições materiais e históricas”. Outras análises “privilegiam a posição na estrutura socioeconômica, que no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social” (*apud* ABRAMO, 2005, p. 43).

Na ótica de Abad (2003) e Sposito (2003), essa tensão pode ser resolvida pela distinção entre *condição* (o modo como a sociedade atribui significados a esse momento da vida) e *situação* (que revela o modo como tal condição é vivida), a partir dos diversos recortes referidos acima. Nesse sentido, Margulis e Sposito (1986, 2003, *apud* ABRAMO, 2005, p.43) afirmam a importância de serem considerados os diferentes planos de análises além de uma ótica analítica, assinalando que:

A juventude como toda categoria socialmente constituída, que atenda a fenômenos existentes possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos físicos, materiais, históricos e políticos nos quais toda produção social se desenvolve (*apud* ABRAMO, 2005, p. 42).

³¹ Ressalte-se que, no século 18, essas experiências eram limitadas aos filhos das classes altas e médias (inicialmente os rapazes e só depois as moças).

Para uma análise mais profunda sobre a condição juvenil no Brasil e em Manaus, devem ser consideradas as mudanças historicamente impressas nessas condições resultantes das transformações ocorridas no século passado, decorrentes da crise do capitalismo, afetando o mundo do trabalho e as diversas esferas da sociedade.

No campo dos direitos, houve a proibição do trabalho infantil e do prolongamento da escolarização. Na cultura, a valorização da imagem e valores juvenis, principalmente a experiência dos próprios jovens. Como nos aponta Morin (1986), “As culturas juvenis do pós-guerra vieram introduzir conteúdos positivos à condição juvenil ligadas ao lazer e à experimentação, assim como trouxeram para o campo visível de sua vivência os filhos das classes trabalhadoras” (*apud* ABRAMO, 2005, p. 44).

É inquestionável a importância da categoria jovem em momentos importantes na história do Brasil. Sua influência nas decisões políticas do país não deixa dúvidas do seu protagonismo histórico, da sua capacidade de criação, recriação, intervenção e transformação.

A idéia de vulnerabilidade ou risco social contraria o potencial que todo ser humano é capaz de desenvolver, quando é potencializado. Entende-se que a vulnerabilidade dos jovens está na falta de oportunidades que possam ser vividas em condições de igualdade de acesso aos direitos, com respeito às diferenças e interesses.

O ponto crucial das questões aqui observadas é chamar a atenção para a diversidade que caracteriza a juventude. Daí concordar com Bourdieu (1978) em utilizar o termo juventude no plural e não no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição (BOURDIEU, 1978 *apud* ABRAMO, 2005).

Para Abramo (2005, p. 46), essa mudança revela uma “transformação importante na própria noção social: a ‘juventude’”, embora não seja reconhecida explicitamente como condição válida que dá sentido a todos os grupos sociais, mesmo que continue apoiada sob re situações e significações diferentes.

A questão é “menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida”. Para Melucci (2001, p. 102), pode ser um espelho de toda a sociedade:

[...] uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos: tensão entre expansão das oportunidades de vida e controle difuso, entre possibilidades de diferenciação e definições externas de identidade. A incompletude, como abertura ao possível, como mudança e reversibilidade das escolhas, transforma-se em destino e torna-se um limbo social para os que não se deixam seduzir aos códigos da normalidade. Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la, fazem exigência de exigir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito.

Nessa concreticidade, faz-se necessário compreender as condições juvenis no Brasil nas diferentes situações e condições de classes e gênero, sob a luz dos recentes estudos realizados no país materializados no livro *Retrato da Juventude Brasileira* (2005).

Considerando os aspectos atuais da família que possam contribuir para uma análise das condições dos jovens da EJA da nossa pesquisa, daremos destaque à escolaridade no Brasil, bem como às relações entre independência da família de origem e formação de um novo núcleo familiar, considerando aspectos como renda e gênero; maternidade/paternidade; compreendendo o perfil dos jovens brasileiros para uma análise dos jovens da Educação de Jovens e Adultos – EJA em Manaus.

1.3.1. Escolaridade no Brasil

Mesmo com a expansão do acesso à escola na década de 1990, o IBGE e o PNAD 2000 registraram que cerca de 60% dos 34 milhões de jovens (entre 15 e 24 anos) ainda não estavam frequentando a escola, apesar do crescimento significativo, a partir das comparações anteriores, conforme mostra a tabela (SPOSITO, 2005, p. 97). O Brasil continua entre os países com menor índice de escolaridade, baixo nível de aprendizagem e maior índice de

analfabetismo funcional (REVISTA ESCOLA, 2006). A Tabela 1 mostra-nos a estimativa, por faixa etária e nível de ensino, dos que freqüentavam a escola em 2001 (em milhões), no Brasil.

Tabela 2 – Freqüência dos níveis de ensino

Nível de ensino que freqüentavam				
Idade	Fundamental	Médio	Superior	Total
15 anos	2,1	0,9	–	3,1
16 e 17	2,3	3,0	–	5,3
18 e 19	1,1	2,1	0,5	3,7
20 a 24	0,9	1,6	1,6	4,1
TOTAL	6,4	7,6	2,1	16,2

Fonte: IBGE, PNAD, 2001.

Verifica-se uma redução no índice de escolarização entre o ensino fundamental e o médio na faixa etária de 18 a 19 anos, ainda que esses dados contemplem uma porcentagem mínima no ensino superior. É evidente que uma grande parcela (em torno de 30%) sofre um atraso significativo, pois não concluiu o ensino fundamental, na idade própria com duração mínima de oito anos, conforme a legislação vigente, LDB 9.394/96, art. 32. Embora haja uma tendência que nos induza a um certo otimismo, ainda permanecem várias distorções que, segundo Leão (2005), nos levam a desconfiar da real democratização da educação no Brasil.

Esta realidade torna-se mais grave se verificarmos na tabela a relação idade/série. Constata-se que muitos jovens já deveriam ter concluído o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, permanecem altas as taxas de analfabetismo funcional, particularmente

nas Regiões Norte e Nordeste.³² As distorções são ainda mais acentuadas quando as diferenças por gênero são consideradas.

Em 2003, uma pesquisa³³ realizada pelo Projeto Juventude constatou uma pequena elevação desses dados. Nesse período, 63% dos jovens entrevistados estudavam. A pesquisa revelou também que as maiores diferenças de percentuais encontravam-se entre os jovens que moram na cidade e no campo (65% , urbanos e 55% , rurais) estavam estudando; com relação às variáveis cor e raça foi considerado que os brancos atingem 64% dos que estudam , os pardos e os negros 62%, cada, os orientais 78% , os indígenas 65% (SPOSITO, 2005, p. 102). O que não significa que essa pequena elevação seja traduzida também na qualidade da educação, criando a falsa idéia, como assinala Frigotto (2001), de atribuir à educação básica a formação técnico-profissional.

Apesar do incremento da escolaridade, que , em tese, poderia aproximar os jovens das condições socioculturais e facilitar a inserção da moderna condição juvenil ao mundo do trabalho, é preciso reconhecer que as desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho. O modo como essas relações se apresentam vai depender, sobretudo, do nível de escolaridade e da bagagem cultural da família.³⁴

Um artigo divulgado recentemente pela *Revista Escola* (outubro de 2006) mostra-nos um diagnóstico dramático da educação brasileira. Segundo essa pesquisa,³⁵ dos 100 alunos que entram na 1.^a série, apenas 14 terminam o ensino médio sem repetir ou evadir-se. O analfabetismo funcional atinge 74% por cento dos brasileiros que não conseguem desenvolver

³² Segundo o economista Pochmann (2003), o Norte tem, até a referida data, o maior índice de analfabetismo seguido do Nordeste. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – revelou que, na cidade de Manaus, tem mais de 45 mil pessoas, entre 10 a 65 anos de idade , na condição de analfabetos. Esta pesquisa foi divulgada pelo jornal *A Crítica*, no dia 28 de julho de 2002. Segundo o artigo do referido jornal, “nas zonas Norte e Leste da cidade, concentram -se os bolsões de analfabetismo”.

³³ A pesquisa foi realizada, considerando-se os dados da *Datafolha* e Ibope. Somente a partir da PNAD 2003, esses dados serão aferidos de maneira global.

³⁴ Segundo Calazans (2005, p.129), “somente 42% da população de 15 a 24 anos chegou ao ensino médio”.

³⁵ Conduzida pelo Instituto Paulo Montenegro. Fontes: INEP/MEC/PROVA BRASIL 2005.

as competências básicas de aprendizagem³⁶ (fazer leitura interpretativa e raciocínio lógico matemático).

Diante deste cenário, ressaltamos o descompasso relacionado ao ideal (o que está proposto na Constituição de 1988) e ao real, em se tratando de educação e formação profissional, Filho (1999) sintetiza-os em três aspectos do ensino fundamental: *eficiência, qualidade e financiamento*. No campo da eficiência, o prof. Sérgio C. Ribeiro (*apud* FILHO, 1999) denuncia os dados no ensino fundamental, os quais considera alarmantes. 43% dos alunos levam, em média, 12 anos para se formar. Desses, apenas 3% se formam em 8 anos, e o restante, os 57% que não concluem o ensino fundamental, fica em média de 6 a 7 anos, isso sem contar as sucessivas repetências e abandonos. Para o professor, a evasão precoce é um mito e não pode figurar como um dos fatores explicativos da ineficiência da escola, mas “ocorre diante de uma iminente reprovação”. Esse tipo de evasão aparece de maneira inflacionada, pois os estudantes “desistem ou são induzidos a desistir” (FERRETI, 1999, p. 89).

Neste caso, a cultura da repetência, no pretense fracasso dos alunos, consiste no “desdobramento no âmbito escolar, da cultura predatória que [...] guia o uso da força de trabalho em nosso meio” (FERRETI, 1999, p. 89). O autor assinala que os “preconceitos com relação às camadas populares, gerados a partir das relações de produção perversas, permeiam toda a sociedade, refletindo-se na escola, na forma de produção e dos elevados índices de retenção” (Ibid., p. 90).

O fato é que 57% dos alunos que não conseguem concluir o ensino fundamental, em sua maioria, migram para a educação de jovens e adultos, construindo um novo perfil na EJA ampliando a demanda jovem, nessa modalidade. Uma realidade que foge das verdadeiras

³⁶ Segundo os dados do Pisa, o Brasil está entre os piores do mundo, na frente apenas de Moçambique, no que se refere à qualidade do ensino. Um país que vive em meio a guerras e miséria; coisas que o Brasil não tem.

funções da EJA.³⁷ Entendemos que essa, entre outras, é uma estratégia do próprio sistema e de como conduz os caminhos da educação. A facilidade de acesso ao curso de educação de jovens e adultos promove uma grande procura por essa população jovem. A flexibilidade de freqüências e o curto período de tempo para a conclusão do curso se constituem numa panacéia para “resolver”, dentre outros, os problemas de desemprego.

Diante dessa realidade, é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas, o currículo, a formação do professor e o sentido que a escola e a educação ocupam na vida desses jovens. Entendemos que o propósito da educação não é o de preparar cidadãos úteis e responsáveis; “estes devem resultar do crescer com respeito por si mesmo e com consciência social” (MATURAMA, 2002, p. 16).

Alguns desses problemas, no Brasil, poderiam ser mais eficazes se a educação fosse levada a sério e compreendida como mecanismo de transformação social. Trata-se de maior investimento e seriedade na condução deles. O exemplo são os recursos assegurados na Constituição Federal³⁸ que não são destinados à educação como deveriam. Estudos revelam que o custo por aluno/ano deveria ser em torno de US\$ 300, que, aplicado racionalmente, permitiria o investimento em salários de professores e outros recursos necessários à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, o gasto chega em torno de US\$ 200 (FILHO, 1999), sendo o Brasil o último colocado, em termos de investimentos na América Latina, atrás da Argentina, Chile e Paraguai (REVISTA ESCOLA, out./2006).

Este quadro reflete a falta de consciência e de ética por parte dos governantes sobre a qualidade no ensino a sua importância para os dias atuais. A educação é num elemento indispensável para o desenvolvimento pessoal e social, é a molamestra para o desenvolvimento das ciências e tecnologia. Entretanto, a realidade educacional brasileira, não

³⁷ “São funções da EJA. Reparadora: restauração de um direito negado; Equalizadora: cobertura a trabalhadores e tantos outros segmentos sociais; Queridos pais, qualificadora: propiciar a todos a atualização de conhecimentos” (CURY, 2002, p. 4-11).

³⁸ A Constituição impõe à União, Estados e Municípios 18%, 25%, 25%, de receitas líquidas destinadas à educação. (FILHO, 1999).

permite que o Brasil entre na competição científica e tecnológica com os países vizinhos (Argentina, Paraguai, Chile etc.). Aos olhos do mercado internacional, a grande massa de trabalhadores brasileira é vista apenas como executadora de tarefas (REVISTA ESCOLA, 2006), ampliando, portanto, as possibilidades do trabalhador de permanecer alienado do processo de trabalho (MARX, 2003).

1.3.2. Aspectos Atuais da Família: Independência da Família de Origem X Novo Núcleo Familiar; Gênero X Maternidade/Paternidade; Classe e Renda

Ao contrário da imagem que se construiu da família na modernidade – relações patriarcais e hierárquicas baseadas no modelo de família nuclear, constituída por pai, mãe e irmãos, onde os valores familiares forneciam as bases para o desenvolvimento e formação do caráter, da ética, da moral do ser humano, a família atual é constituída de diferentes maneiras, mas não significa a perda total da sua eficácia ou dos significados que compõem o imaginário juvenil.

As transformações na sociedade capitalista impõem uma nova forma na configuração familiar e novas formas de relações, novos valores começam a emergir em face da mudança na sociedade.

Diante disso, não existe mais um padrão para a família atual (pensamos que seria mais apropriado falarmos de famílias no plural, dada a sua pluralidade). Inclusive, alguns autores³⁹ apontam a possibilidade da desinstitucionalização não apenas da família e da escola, como também da antiga condição juvenil,⁴⁰ uma vez que não se consegue mais manter a legitimidade idealizada na sua criação.

³⁹ Ver sobre essa questão Peralva (1997) e Atias Donfut (1996).

⁴⁰ A desinstitucionalização da condição juvenil pode ser considerada como fator positivo, na medida em que faria emergir uma nova sociabilidade mais próxima do desejo, da experimentação e da liberdade (ABAD, 2003 *apud* SPOSITO, 2005).

Na ótica de Abad (2003), a crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura hegemônica é desencadeada pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade, conferindo a idéia de que a família não se constitui como parâmetro de valor ético e moral. Trata-se de um tipo de família cuja representação simbólica está definida pelo modelo de família nuclear.

Embora seja difundida uma imagem de distanciamento da juventude, principalmente os jovens das famílias dos estratos mais baixos da população, vista pelo ângulo da estrutura e da desestruturação, grande parte das famílias dos jovens não conta, com a presença do pai “organizando-se em termos matrifocais e nem por isso se mostram ‘desestruturadas’, garantindo com esforço a reprodução física e moral do núcleo doméstico” (Dayrell, 2003, p. 24).

Significa que, mais do que a presença do pai, são definidores da estruturação familiar a qualidade das relações e dos arranjos entre os grupos e as relações sociais com as quais a família pode contar.

Portanto, não há uma característica ou um padrão de família, ou seja, há diferentes tipos de famílias. É comum os núcleos familiares serem constituídos sem o pai ou a mãe, principalmente na adolescência; nesses casos, a família é constituída por três ou quatro gerações. Numerosas, e sem uma renda suficiente para manter um padrão mínimo, desencadeia, muitas vezes, conflitos irreversíveis entre as gerações.

Nesse processo, na busca de melhoria muitos jovens são levados a conquistar sua independência⁴¹ da família de origem, para a formação de um novo núcleo familiar. Numa interpretação equivocada, poderíamos pensar no grande número de jovens que deixam a casa dos pais para formar uma nova família. Contrariando esse pensamento, os dados levantados

⁴¹ Abramo (2005) tomou como referência o recorte entre 15 a 24 anos. É o que vem se tornando convenção no Brasil, para a abordagem demográfica sobre juventude, que, de modo geral, corresponde ao processo relacionado à transição para a vida adulta, segundo as Instituições de Pesquisa como IBGE e Ipea. Ver, também, Sposito (2003), Pochmann (2004), Frigotto (2004).

por Abramo (2005) comprovaram que 78% dos jovens são solteiros, mas vale ressaltar que essa porcentagem varia de acordo com a idade, escolaridade, renda e gênero.

Segundo a autora, a maioria dos jovens casados (35%) encontra-se na faixa de 21 a 24 anos, ante 5% para os adolescentes de 15 a 17 anos. Em se tratando da questão de gênero, a autora detectou em todas as faixas etárias que as mulheres são, em maiores proporções que os homens, casadas.⁴² Se considerarmos as extremidades das duas variáveis, percebe-se que a grande diferença entre o número de homens casados é residual (1%); para as mulheres, já é realidade para quase a metade, em torno de (45%), das moças de 21 a 24 anos. Dados confirmam tendências já conhecidas, ou seja, as jovens se casam mais cedo que os jovens.⁴³ A autora destaca, ainda, que a diferença mais significativa na situação conjugal se refere às condições de renda e escolaridade. Segundo ela :

A proporção: de casados cai quanto maior é o nível de escolaridade e renda da família: enquanto apenas 10% dos jovens com ensino superior são casados, 43% dos que têm apenas a 4.ª série do ensino fundamental já compõem uma nova unidade familiar. Uma pequena minoria (5%) dos jovens situados na faixa de renda familiar mais alta (mais de dez salários mínimos mensais) é casada, enquanto esta proporção sobe para 30% entre os jovens pertencentes a famílias com renda mais baixa (menos de um salário mínimo mensal) (ABRAMO, 2005, p. 47).

Esse diagnóstico evidencia as condições precárias de vida para a maioria dos jovens brasileiros, revelando como tal condição é vivida a partir desses recortes de classe e gênero. Mais uma vez, lembrando Abad e Sposito (2003, p. 92), “o modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida” é extremamente preocupante, uma vez que os programas governamentais destinados aos jovens⁴⁴ (neste caso, referimo-nos aos jovens de famílias cuja escolaridade e renda são mais baixa) circunscrevem-se a partir de uma concepção imediatista e demarcada pelo limite dessa fase, não transcendendo as diversidades regionais e a pluralidade dos interesses dos jovens.

⁴² Para esses dados, foram considerados também aqueles que vivem juntos.

⁴³ Para uma leitura mais profunda ver Caramano, 2003.

⁴⁴ Programas como: ProJovem, o Pronera, Planfor.

Com relação a situações de gênero, as mulheres, são as mais prejudicadas. Apesar das iniciativas que fomentaram o tema da sexualidade na pauta e nos repertórios discursivos na sociedade, inclusive na educação, como uma das propostas dos temas transversais, para “além do discurso moral e religioso” (CALAZANS, 2005, p. 216). Ainda existe muito preconceito na sociedade, para tratar o tema, embora desperte o interesse dos adolescentes, muitos educadores não se sentem à vontade para tratar do tema da sexualidade. O que poderia contribuir com o trabalho – em especial os movimentos feministas e movimentos gays –, das organizações não-governamentais e das agências e cooperações internacionais, que tem se empenhado e possibilitando uma “maior tolerância social com a sexualidade dos jovens” como também impacto causado na vida sexual dos mesmos (ARILHA; CALAZANS, 1998 *apud* CALAZANS, 2005). Mas, sobretudo, na formação dos próprios jovens no que tange ao conhecimento e cuidado do próprio corpo.

Com o intuito de compreender a questão da sexualidade no Brasil, alguns espaços foram abertos para discussões nas diversas áreas do conhecimento (Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, etc.), buscando estabelecer novos marcos teóricos sobre o tema, que, além de influenciarem o comportamento dos jovens com relação à “desconexão entre o desenvolvimento fisiológico da capacidade de reprodução e a permissão sociocultural para exercer a sexualidade (tal como se consolidou na modernidade)”, mas compreender como uma fase em que se processa a iniciação da sexualidade ativa (ABRAMO, 2005, p. 49). O exemplo, os resultados de uma pesquisa realizada pela autora mostra m-nos mudanças no comportamento dos jovens em relação a filhos e casamento.

Neste sentido, os traços mais recentes sobre a moderna condição juvenil estão relacionados à maternidade. Abramo (2005) observa que, embora a relação entre filho e casamento seja alta, nem sempre a gravidez está associada ao casamento, mesmo no caso dos mais jovens; e nem sempre é “acidental”. Segundo a autora, dos entrevistados, 40% disseram

que a gravidez do primeiro filho foi planejada. Três, dos quatro grupos casados, já tinham filhos, e 9% dos solteiros também.⁴⁵ Esse levantamento está em consonância com as análises recentes realizadas por Calazans (2001) e Kehl (2004).

A autora chama a atenção, ainda, para a condição da maternidade varia em função da idade e do gênero: “enquanto apenas 4% dos adolescentes (7% das moças e 1% dos rapazes) não têm filhos, 41% daqueles com mais de 20 anos já os têm, proporção puxada pelas mulheres que, nesta faixa etária, já na sua maioria (55%) são mães” (ABRAMO, 2005, p. 48).

Embora essas mudanças sejam significativas do ponto de vista da acessibilidade dessas informações para o esclarecimento das jovens, bem como do reconhecimento dos seus direitos, ainda são tratadas por parte da maioria das instituições que elaboram tais ações de maneira negativa, como nos afirma Paiva (1996, *apud* CALAZANS, 2005, p. 216):

[...] as estatísticas produzidas pela saúde pública sobre a gravidez na adolescência e a Aids reelaboraram a sexualidade de adolescente e jovem como um problema social, realimentando o controle sobre a sexualidade juvenil à luz das conseqüências negativas de suas práticas sexuais.

Nota-se, portanto, que, na saúde, assim como na educação, a representação negativa é que sustentam as políticas para essa população. Oposta a essa visão, as pesquisas nos campos científicos e os movimentos culturais têm contribuído bastante para a visibilidade das jovens, destacando as condições de desigualdade de cada grupo, e as singularidades pessoais.

Retomando a questão da maternidade, observa-se que as mudanças nas condições de vida dos jovens a partir das três variáveis – saída da família de origem, constituição de nova família e maternidade/paternidade – acompanham uma forte variação com relação à “escolaridade e renda familiar, sobretudo a escolaridade: a porcentagem de jovens com filhos vai acima de 30% entre os jovens com menor grau de escolaridade (até o ensino fundamental, mas cai para 9% entre os jovens com nível superior” (Idem, p. 218).

⁴⁵ Proporção que cresce no grupo etário de 21 a 24 anos, em que 20% dos solteiros já têm filhos (ABRAMO, 2005).

Em geral, observa-se que as diferenças mais significativas na extensão etária da vivência juvenil são as diferenças de gênero, com maior incidência sobre os rapazes. Do mesmo modo, é visível a diferença entre renda familiar e escolaridade: quanto menor o nível desses dois fatores, maior a quantidade de jovens que se desliga m da família de origem, que casam e têm filhos. Entretanto, Abramo (2005, p. 49) chama a atenção para essas diferenças que concentram maior ocorrência entre os :

jovens de classes de renda mais baixa, que não podem ser traduzido como padrões distintos de duração da vivência juvenil, relacionados à classe social, pois mesmo na faixa de renda mais baixa a maioria dos jovens ainda é solteira e sem filhos, dependente da família de origem.

Embora essa característica não seja padrão de comportamento da vivência juvenil das classes mais baixas, é preciso assinalar que ainda há muita dúvida por parte dos jovens, com relação aos conhecimentos do próprio corpo, aos processos de reprodução e doenças sexualmente transmissíveis. Cabe, ainda, refletir sobre a ênfase dada à temática da sexualidade na mídia, nas academias e nos programas governamentais e não -governamentais, no que se refere aos seus interesses e demandas, resultante de uma preocupação do adulto em relação a essa população.

Com relação à situação de classe e renda, é reconhecida a grande desigualdade social brasileira, embora seja reconhecido, no campo internacional e nacional, que o Brasil possui grandes reservas naturais, e a biodiversidade de suas florestas se põem como um espaço potencial a ser explorado. O país concentra um acentuado índice de pobreza se comparado a outros países da América Latina. A concentração de renda nas mãos de poucos e a menor distribuição de renda nas mãos de muitos, lamentavelmente, são fatores que contribuem para a desigualdade social, que se encontra numa condição desumana, precarizada e excluída dos bens materiais. É a acentuação da tendência que Mézaros sintetizou. Ao afirmar que o “capital [é] desprovido de orientação humanamente”, significa assumir em seu “sistema

metabólico de controle social” uma lógica que é essencialmente destrutiva; em que “o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca” (MÉSZAROS, 1995 *apud* ANTUNES, 2003, p. 37).

Num momento em que o paradigma da inclusão é a bandeira defendida pelos quatro cantos do mundo, o Brasil está longe para conseguir tal façanha. As expectativas criadas pelos defensores do capitalismo em face da ampliação da escola pública não caracterizam a inclusão, tampouco asseguram o elo entre juventude e trabalho.

Neste cenário desigual, materializado nos maiores índices de desigualdades sociais nas Regiões Norte e Nordeste, os níveis de escolarização, a qualidade na educação, renda mínima, maior concentração de jovens no mercado informal (POCHMANN, 2003) constituem-se num maior “bolsão de pobreza”, uma vez que a renda média dessa população é de um a três salários mínimos, geralmente provindos do trabalho precarizado e informal, desprovido de qualquer direito social. Fatores como baixa escolarização e falta de qualificação contribuem para a não inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, ou seja, o trabalho precarizado.⁴⁶

1.3.3. Outros Espaços de Socialização: Cultura, Esporte e Lazer

Dada a importância dos espaços culturais para a sociabilidade humana, muitas são as maneiras de se buscar essas experiências. Dentre os muitos espaços, podemos destacar os Centros Culturais, as academias de dança, os grupos musicais e as igrejas, principalmente as evangélicas como espaços de constituição de uma demanda que busca, de alguma maneira, uma identificação pelas formas próprias de vivenciar, experimentar e interpretar as relações

⁴⁶ Segundo Antunes (2002, p. 43), o trabalho precarizado tem sido denominado mundialmente como “o incremento do novo proletariado, do subcontratado fabril e de serviços”.

entre si e a sociedade, expressando os vínculos institucionais ou apenas as crenças mais difusas⁴⁷.

Como já havíamos destacado, no item anterior, assim como as desigualdades sociais e regionais afetam outras áreas da vida do jovem e suas famílias, afetam significativamente o esporte e o lazer, que se configuram em pouca distribuição de equipamentos culturais e na criação de programas⁴⁸ voltados para operar nos “problemas juvenis”. Num cenário de profundas restrições orçamentárias, tanto das famílias como do Estado, a cultura, o esporte e o lazer tornam-se algo supérfluo ou privilégio de poucos. Os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” revelam pouca participação nos espaços culturais (teatro, *shows* de música, concerto) e atividades esportivas dos jovens com baixa escolarização e com renda até dois salários mínimos (BERNER; DAYRELL; CARRANO, 2005).

O quadro acima retrata os motivos pelos quais os jovens não fazem o que desejam, em se tratando de cultura, esporte e lazer. As condições econômicas e nível de escolarização são critérios diferenciais que determinam os espaços culturais a serem freqüentados pelos jovens das camadas populares.⁴⁹ No caso do esporte, os incentivos ainda são poucos, e os programas do governo são mais de caráter assistencialista – reverter uma situação já instalada –, do que preventivo, reforçando a tese de que o acesso aos bens culturais no Brasil limita-se aos jovens dos grandes centros urbanos nas Regiões Sudeste e Sul do país e ainda nas que apresentam maior escolaridade e renda. Evidenciando que a desigualdade social gera “desníveis culturais que reproduzem o círculo vicioso que vem empobrecendo o capital instrutivo dos jovens ao

⁴⁷ Segundo Novaes (2005), não é por acaso que o Prêmio Hutus, considerado o mais importante hipo-hop no Brasil, instituiu a categoria hip-hop gospel para premiar as composições que falam de Cristo e de Oxalá, bem como citações de Salmos bíblicos.

⁴⁸ Alguns desses programas serão apresentados na parte das políticas públicas para a juventude.

⁴⁹ Camadas populares, entendemos, como Romanelli (2003), “uma das categorizações existentes ao nos referirmos à população pobre, aquela que vivencia o não-atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação educação). E para o campo da EJA, são jovens e adultos que não tendo tido acesso e/ou a permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate do mesmo” (*apud* GIOVANETTI, 2005, p. 245).

não construir as condições materiais e socioculturais da possibilidade de que os jovens realizam escolhas culturais alternativas” (BRENNER *et. al*, 2005, p. 212).

Embora muitas ações governamentais tenham sido criadas para atender à demanda jovem, ainda persiste a visão discriminante dos jovens da periferia como “grupos de risco”. Em Manaus, alguns programas vêm se delineando tendo em vista a condição de vulnerabilidade dessa população. As ações⁵⁰ voltadas para a juventude visam, sobretudo, à inserção desses jovens na sociedade por meio das atividades culturais (teatro, música, etc.), que desenvolvam suas potencialidades, estabelecidas com o outro e com o meio social no qual está inserido.

Sobre essa questão, Charlot (2000) lembra-nos de que a “essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora em uma posição excêntrica no mundo das relações sociais”. Significa dizer que é a outra face da condição humana a ser desenvolvida: a sua natureza social, ou seja, a essência humana é, antes de tudo, social, e o homem se constitui na relação com o outro (DAYRELL, 2003).

⁵⁰ Programas organizados pela Prefeitura de Manaus, por intermédio do Departamento de Cultura, cujo objetivo é estimular o desenvolvimento de maior número de adolescente e jovens em atividades musicais, teatrais etc.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FUNDAMENTO DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Uma organização social nunca desaparece antes de que se desenvolvam todas as forças que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais e de existência destas relações se produzem no seio da velha sociedade. É isso porque a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver, e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vista de aparecer (MARX, 1989c, p. 29 *apud* BRITO, 1994).

No capítulo anterior, buscou-se compreender alguns aspectos imbricados na imagem juvenil no Brasil construída paralela ao avanço do capitalismo e à emergência de novos significados a partir da visibilidade que foi adquirindo nas três últimas décadas. Ressaltam-se, também, os diferentes olhares e fundamentos que permeiam os programas governamentais e não-governamentais.

Foi mostrada a condição juvenil no Brasil, as situações vividas pelos diferentes grupos sociais e diferentes concepções teóricas, engendradas na imagem de vulnerabilidade que confere à juventude uma definição negativa dessa fase da vida “risco social”. A partir da identificação da condição juvenil, buscou-se traçar um perfil dos jovens, considerando as diferenças de classes, gênero, escolarização e família e as determinações pelas quais emergem as políticas públicas de educação, saúde, lazer, bem como os programas de emprego e renda

como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, visando atenuar a exclusão dessa população.

Neste capítulo, mostraremos as determinações engendradas na educação a partir da transformação no mundo do trabalho, onde se percebe, cada vez mais, a diluição do caráter primeiro da relação educação e trabalho, defendido por Marx. Nesse movimento, destacamos as implicações das políticas conservadoras e antidemocráticas e sua interferência no campo educacional e formação profissional para as camadas populares da sociedade, a partir do deslocamento da responsabilidade do Estado para a sociedade civil. Esse movimento caracteriza-se por uma diversidade de programas com intuito de “qualificar” a demanda segundo as determinações do mercado, legitimando, portanto, o projeto social excludente do capitalismo.

Neste sentido, este capítulo se constitui na tentativa de compreender as relações entre a educação e trabalho a partir da educação de jovens e adultos, destacando o jovem como elemento central para uma reflexão acerca da temática que, a nosso ver, constitui o marco regulatório para legitimar as aspirações conferidas pelo mundo do trabalho.

2.1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: ELEMENTOS -CHAVE PARA UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea atingem significativamente os diversos campos do conhecimento humano. A revolução no campo da ciência (em especial, na física e na biologia) traz mudanças à nossa vida cotidiana por meio da aplicação das tecnologias, atingindo, principalmente, o mundo da economia, da política, da cultura, da educação, do trabalho e das relações humanas. Em face dessas mudanças, urge estabelecer um novo modelo para a compreensão e interpretação dos fatos, buscando uma maneira de conciliar os conhecimentos que estão emergindo no nosso tempo com uma educação, voltada

para o desenvolvimento do potencial global humano como um todo, nessa perspectiva a educação deve ser compreendida:

como processo de formação humana, com caráter mais amplo, como processo de integração em uma cultura que dura toda a vida do homem e abarca todas as suas atividades, entre as quais a escola, não é senão entre outras com um papel maior ou menor (ENGUIITA, 1993, p. 56).

É consenso de toda sociedade quanto à importância da educação escolarizada que a universalização com qualidade é um dos princípios democráticos. Implica dizer que é um direito inalienável do homem. Como parte das ciências humanas, a educação tem como principal objeto de estudo o homem. Portanto, ele, durante séculos, teve abordagens diferenciadas em cada fase da história, como a referente ao período do humanismo, do positivismo, do historicismo e, atualmente, está inserida na linha do relativismo (CHAUI, 1999 *apud* GRISPUN, 2001).

Assim, para a autora, o homem e as instituições socioculturais só podem ser compreendidos na medida em que a investigação considere o contexto histórico, possibilitando entender a formação sociocultural como uma visão de mundo particular ou como uma fase do processo histórico universal. Partindo dessa compreensão de educação, reportarmos-nos a uma educação para o presente, mas com vistas para o futuro. Devemos estar ligados ao momento histórico o qual ela é produzida, sendo indispensável – em maior ou menor grau – nos campos econômico e no político, demarcados pelos processos de produção.

Nesta perspectiva histórica de educação, Grispun (2003) considera:

a educação como prática social, portanto uma prática que se realiza num tempo histórico determinado, com características ideológicas, específicas e voltadas para a subjetividade. É uma área da sociedade na qual mantém estreita relação pelos seus objetivos e pela formação do indivíduo que vai participar da sociedade. Etimologicamente a educação provém de dois vocábulos latinos – *educare* e *educere* – tendo o primeiro o significado de orientar, nutrir, decidir no sentido externo levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se pretende alcançar [...] (GRISPUN, 2003, p. 31).

A natureza do conceito *educare* sustenta nossa reflexão com relação às propostas pedagógicas para a educação, em especial, para as classes populares. A autora nos esclarece que o conceito de *educare* é mais utilizado, pois favorece :

O estabelecimento de currículos e programas atualizados e significativamente coerentes. A política educacional contribui e estabelece as normas a serem atingidas por uma educação que se pretende de qualidade (GRISPUN, 2003, p. 31).

Com base neste conceito, observa-se que, na teia das relações econômicas e políticas, a educação, em seu sentido escolar, não é neutra, ainda que se apresente sob o invólucro de uma concepção crítica voltada para o indivíduo nos seus aspectos múltiplos de formação (cognitivo, afetivo, social, relacional, etc.), no qual concerne o conceito de *educere*. Sua filosofia está carregada de múltiplos significados que confundem especialmente os trabalhadores da área, o que implica na adoção de diferentes concepções pedagógicas e práticas muitas vezes desprovidas de qualquer sentido e reflexão.

A partir dessa ótica, entendemos que *educare* e *educere* se completam na medida em que o “sentido externo deve caminhar junto ao sentido interno no próprio ato de educar -se” (GRINSPUN, 2003, p. 32). Significa que sua divisão implica na fragmentação e nos diferentes sentidos que lhe podem ser atribuídos. A ênfase no *educare* é materializada nas leis, legislações e decretos educacionais, assumindo o estatuto de legalidade, conferindo aos currículos e programas a função de fazer chegar às escolas as idéias e os caminhos que deverão desempenhar na sociedade e, conseqüentemente, nas relações sociais de produção.

Para corroborar com a nossa reflexão, Grinspun (2003) nos ensina que estamos diante de diferentes caminhos, de uma rede de conhecimentos que nos impulsiona a ver a educação como uma teia de intenções e ações que são postas na prática para sua efetiva realização. É nessa teia de intenções e ações que os processos educativos se diferenciam e transformam -se

em instrumento que estabelece as relações sociais que contribui para incluir ou excluir.

Conforme assinala Sacristán (2001, p. 35):

[...] aqueles que têm educação em maior medida e de mais alta qualidade têm condições das quais não dispõem os que carecem dela. A educação transforma-se em fontes de novas desigualdades no que diz respeito às oportunidades das pessoas, famílias, entre países, entre gênero, raças e grupos sociais.

Concordando com o autor sobre o momento atual em que a educação faz parte de um tecido social mais amplo,⁵¹ a educação escolarizada é elemento indispensável na vida de qualquer ser humano. É na escola que os indivíduos irão se apropriar dos conhecimentos culturalmente construídos pela sociedade. Em maior ou menor medida a educação escolar terá um papel determinante para atuação do sujeito na sociedade, mas, também, pela possibilidade de intervir no desenvolvimento do potencial educativo a que o homem está destinado no próprio processo de desenvolvimento ontológico.

2.1.1. Educação e Trabalho: Desafios para o Jovem da EJA

Atualmente, os processos de produção são marcados pelo avanço científico-tecnológico que, por sua vez, estão ligados à formação do sujeito, fruto das inter-relações manifestadas no contexto histórico. Como parte deste contexto, a tecnologia⁵² ocupa uma posição indiscutivelmente importante, uma vez que traz grandes benefícios materiais que possibilitam melhores condições de vida para aqueles que podem usufruir desses bens pela sua realização na sociedade, mesmo que custe a exploração de milhares de pessoas que, apesar de participarem do processo de produção, não conseguem fazer uso deles. Pode-se

⁵¹ Entendemos, aqui, todas as diferentes maneiras de definir a educação, da prática à científica: visão antropológica, filosófica, histórica e, principalmente, a educação como processo ontológico na constituição do sujeito.

⁵² Etmologicamente, a tecnologia provém da técnica, vocábulo latino *techné*, que quer dizer arte ou habilidade. Essa derivação faz com que a tecnologia seja voltada para a prática, enquanto que a ciência é voltada para as leis a que a cultura obedece (GRISNPUN, 2003).

dizer que a tecnologia “é uma das poucas coisas que desperta a elevada dose do fetichismo” (ENGUITA, 1988 *apud* GRISNPUN, 2003), o que se constitui num paradoxo, pois os benefícios criados pela tecnologia deveria m permitir o acesso a todos, uma vez que criam um “mundo de representações”, como assinala Kosik (1976), pelas necessidades propiciadas por essas mesmas tecnologias em face da lógica do capital.

Essa é uma das expressões mais cruéis da exploração capitalista. Segundo Pino (2002), as características principais das novas tecnologias e das novas formas de gerenciamento da produção consistem em desenvolver mecanismos que levem ao aumento da exploração da classe trabalhadora. Sob uma nova filosofia de trabalho, incuti a idéia de valorização do sujeito e da importância do seu trabalho para o processo de produção “através do uso da percepção, dos sentimentos, dos nervos e do cérebro do/a trabalhador/a no processo de trabalho” (PINO, 2002, p. 68).

Assim, o trabalhador não só fica excluído de fazer uso das tecnologias,⁵³ mas é expropriado da força de trabalho manual e intelectual, que assume neste contexto uma nova dimensão: a apropriação das capacidades intelectuais. Por isso, as relações de produção nas quais se move o capitalismo não têm um caráter único, uma vez que, nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, também se produz a miséria; nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão” (MARX, 1976, p. 98 *apud* PINO, 2002, p. 69).

Numa sociedade marcada por uma “crise global” (HOBSBAWM, 1995) de toda ordem, uma delas, expressa por intermédio da inversão de valores decorrentes dos novos valores e princípios que vão sendo estabelecidos, afeta , principalmente, o papel da instituição escolar e da família. A educação escolarizada em massa é criada como uma condição do progresso material, real e espiritual dos indivíduos (SACRISTÁN, 2001, p. 15). Ainda que ela

⁵³ Referimo-nos aqui em todas as esferas e necessidades humanas, inclusive os equipamentos tecnológicos utilizados na área da saúde.

assuma diferentes intenções, ninguém questiona sua natureza. Ampliando essa interpretação de educação, Paro (1997 *apud* MARTINS, 2001, p. 306) assinala que:

Enquanto relação dialógica a educação escolar pressupõe a condição de sujeito do educando o que já envolve sua participação ativa no processo. Ao mesmo tempo, enquanto fenômeno social mais abrangente. O processo educativo não pode ser desvinculado de tudo que ocorre fora da escola em especial no ambiente familiar.

Partindo dessa dimensão ampla de um dos sentidos que a educação assume na sociedade capitalista, a educação básica situa-se no plano do direito. Dito de outra maneira, a educação básica e universal é um direito inerente ao homem e, como tal, deve assumir uma dimensão social e política. Nos termos da Constituição Federal de 1988, é um direito de todo cidadão e dever do Estado⁵⁴ e da família, cuja responsabilidade, quando gratuita, é do Estado.

Nesse sentido, o Estado não só deve assegurar esse direito, por meio da ampliação de escolas, mas, principalmente, a garantia de permanência e qualidade, possibilitando a criação de uma nova alternativa oposta à visão globalizada econômica e cultural guiada pela orientação neoliberal,⁵⁵ que exclui milhares de seres humanos, em todo o mundo, dos direitos sociais básicos que dilaceram as condições de cidadania,⁵⁶ ou seja, a existência dos homens (AZEVEDO, 2001).

A luta por escola pública universal é relativamente recente, embora tenha sido reconhecida, no plano internacional, desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos; em 1959, como direito específico da Infância; em 1990, em Jontiem, Tailândia, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. No entanto, a universalização do ensino está longe de ser uma realidade universal. Segundo a Unesco, em 1998, menos de uma

⁵⁴ Marx e Engels (2002, p. 25) revolucionaram a teoria política, porque compreenderam que, na história das idéias políticas, o Estado deixou de ser conceituado como entidade dos interesses gerais e comuns da sociedade, indicaram a “vinculação do Estado aos interesses de uma determinada classe social, isto é, aos interesses da classe dominante”.

⁵⁵ São as orientações ditadas pelos Organismos Internacionais: Banco Internacional, FMI, BIRD etc. (FRIGOTTO, 2003).

⁵⁶ Cidadania é definida por Azevedo (2001), como homens e mulheres capazes de usufruir e partilhar cultural e materialmente da sociedade. Como caracterizou Severino, “cidadania é a qualificação da existência dos homens”, trata-se de uma qualidade do modo de existir histórico (AZEVEDO, 2001, p. 308).

década, 150 milhões de crianças entre seis e onze anos de idade, no mundo, ainda se encontravam fora das escolas, resguardadas as especificidades geográficas e situação econômica de cada região⁵⁷ ou país. Esses dados são mais ou menos acentuados.

Com relação à qualidade no ensino, podemos considerar como o maior gargalo da educação brasileira. A universalização da educação cria a idéia de que todos estarão aptos para enfrentar os desafios da contemporaneidade, à medida que tenham acesso à escola. Entretanto, fatores como formação inadequada de professores, baixo investimento na educação, baixos salários, práticas pedagógicas inadequadas e o engessamento da estrutura curricular contribui para a ineficiência da educação escolar, tornando a construção do saber em uma mera transmissão de informações sem levar em conta os sujeitos da aprendizagem, não atendendo, portanto, à especificidade da demanda, como é o caso dos jovens da EJA. A ampliação de vagas não garante a permanência e a continuidade do aluno na escola, sem contar a qualidade da aprendizagem,⁵⁸ que assume, nessa modalidade, um caráter secundário. Esses fatores contribuem para o alto índice de analfabetismo funcional. Nesse caso, a aparente neutralidade da universalização do ensino cumpre seu papel ideológico, à medida que a qualidade é diluída, pelo alto índice de analfabetismo funcional.⁵⁹

Embora a LDB ratifique o que proclama a Constituição Federal (1988), em termos democráticos, retira do Estado art. 2.º da LDB 9.394/96 a responsabilidade primeira da educação básica e qualificação para o trabalho, e desloca para a família responsabilidade social do Estado para o plano individual. Nessa perspectiva, “já não há política de emprego, nem perspectiva de uma carreira, mas indivíduos empregáveis ou não qualificáveis” (FRIGOTTO, 2001, p. 228).

⁵⁷Com relação aos problemas geográficos, são mais acentuados nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, que concentram os maiores índices de pobreza e desigualdade social (POCHMANN, 2003), onde crianças e adolescentes de regiões afastadas e de difícil acesso não conseguem ir às escolas, e, quando conseguem, enfrentam obstáculos como: atravessar rios, andar horas por caminhos cerrados, etc. A falta de transportes e condições materiais revestem-se em empecílio para essa demanda, uma vez que nestas regiões a via principal de acesso à escola é feita por barcos.

⁵⁸ Ver dados do Enem e do Pisa.

⁵⁹ Dados contemplados no 1.º capítulo.

Ball (1991) observa certas soluções genéricas de políticas, pelas quais vários governos ao redor do mundo tratam os “problemas” educacionais para os países subdesenvolvidos, baseados “num conjunto de reformas da educação pública ‘tomadas de empréstimo’ do mundo empresarial”, que dá início à transformação não apenas na oferta da educação, mas o seu significado, bem como a experiência da aprendizagem e a natureza da cidadania. Paro (1997 *apud* MARTIM, 2001, p. 304) chama a atenção para essas tendências presentes no “âmbito do Estado e dos setores de ensino que consiste em reduzir ao máximo a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas” e alerta que, de acordo com essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência, próprias da empresa comercial, aliadas a treinamento de diretores e demais servidores da escola para resolver todos os problemas da educação escolar. Nessa mesma direção, Rummert (2000, p. 15) denuncia que “Nesse processo difunde-se uma concepção de homem e de mundo pautada em um conjunto de valores pretensamente universais e indispensáveis à visão “moderna” de cidadania e de país”.

De acordo com Ball (1991, p. 121), “está em ação um novo ‘currículo oculto’ da escolarização”. Essa solução vem confirmar o verdadeiro objetivo do projeto conservador da nova hegemonia, no Brasil, para a educação básica e a profissional, traduzidas na LDB 9.394/96, uma das razões pela qual Frigotto (2001, p. 219) considera uma legislação minimalista e que se “correlaciona com a ideologia da desregulamentação, flexibilização e privatização” (SAVIANE, 1988 *apud* FRIGOTTO, 2001, p. 225), que causam efeitos devastadores no interior do mundo do trabalho, assumindo a tônica do momento que se difundiu por todo o “mundo empresarial” (ANTUNES, 2002), engendrado nos diversos segmentos, especialmente dos serviços. Trata-se de uma lógica societal capaz de pôr o capital acima da força humana de trabalho, “considerada somente na exata medida em que é prescindível para a reprodução deste mesmo capital” (ANTUNES, 2002, p. 45).

Neste caso, o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo, pode intensificar a sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas intensas de trabalhadores, mas não pode extingui-lo. Para Antunes, a conseqüência dessa lógica no mundo do trabalho evidencia que, sob o capitalismo, não se constata:

o fim do trabalho como medida de valor mas uma mudança qualitativa, dada, por um lado, pelo peso crescente de sua dimensão mais qualificada do trabalho multifuncional, do operário apto a operar com máquinas informatizadas de objetivação de atividades cerebrais. Por outro lado, pela intensificação levada ao limite das formas de exploração do trabalho em expansão no novo proletariado [...] não só nos países subordinados como no próprio coração do capitalismo (ANTUNES, 2002, p. 44).

Neste sentido, percebe-se a expansão da capacidade de trabalho, que Marx (1978) denominou de “trabalho social combinado”, em que os trabalhadores de diferentes partes do mundo participam do processo de produção e serviços, como é o caso das grandes empresas que contratam serviços de terceiros, em diversas partes do país e/ou do mundo para fabricar partes dos seus produtos. Esse processo, além de buscar mão-de-obra, precariza o trabalho, uma vez que o trabalhador presta serviços temporários, sem garantia de seus direitos, como é o caso de muitas empresas em Manaus,⁶⁰ e, por outro, o aumento da carga horária de trabalho, como ocorre na China, onde os trabalhadores trabalham até 12h/dia (VEJA, out./2006).

Nesse processo de trabalho combinado, cria-se simultaneamente uma classe trabalhadora mais heterogênea e mais fragmentada, tornando mais visível a divisão entre trabalhadores qualificados e não-qualificados, do mercado formal e não-formal, jovens, velhos, negros, tudo isso sem falar nas divisões decorrentes das inserções desiguais dos países e de seus trabalhadores na divisão internacional do trabalho (ANTUNES, 2002).

⁶⁰ Temos conhecimentos de que muitas empresas, em Manaus, como a LG, BIC e outras, contratam terceiras para produzir os seus produtos. Essas empresas terceirizadas muitas vezes não oferecem garantias para os trabalhadores. Para evitar problemas com a justiça do trabalho, as terceiras fazem contratos temporários com os trabalhadores, implicando na desvalorização do profissional, muitas vezes sem qualificação combinado ao baixo salário e perda dos direitos sociais.

Em face das exigências engendradas no mundo do trabalho, introduzem-se novas tecnologias e reordena-se a produção. Nesse sentido, o grande desafio para a educação é compreender o acelerado movimento da ciência e da tecnologia, sua complexidade e as implicações no cotidiano das pessoas.

Daí a necessidade de rever as concepções e práticas educativas, no sentido de agregar os conhecimentos tecnológicos com os saberes numa interação dialética que incorpore as dimensões do trabalho e, portanto, das práticas sociais em que esse trabalho vai ocorrer. Para melhor interpretar nosso pensamento, Bastos (1998 *apud* GRINSPUN, 2001, p. 56) nos ensina que:

[...] não é objetiva, pura e simplesmente da tecnologia, como ela estivesse incompleta e necessitando de técnicas para se tornar prática. É uma educação substantiva, sem apêndices e nem adendos. Existe por si só, não para dividir o Homem pelo trabalho e pelas implicações técnicas, é substantiva porque unifica o ser humano empregando técnicas que precisam de rumo e de políticas para serem ordenadamente humanas. É substantiva porque é um Todo: educação como parceira da tecnologia e esta como parceira da educação – ambas unidas e convencidas a construir o destino histórico do Homem sem dominação e sem escravidão aos meios técnicos.

2.2. EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir. Gosto de ser gente, pelo contrário porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão de decisão, da opção a questão da ética e da educação e de seus limites (PAULO FREIRE, 2000, p. 39).

Após algumas reflexões em torno da educação, analisa-se, agora, alguns elementos reveladores e elucidativos das possibilidades e dos limites da educação de jovens num cenário nacional marcado por graves crises políticas, aprofundadas no decorrer dos dois últimos anos – 2005 e 2006 –, e que expõem cruelmente as fragilidades da democracia no país, envolvendo

todos do legislativo e desdobrando-se até as autoridades ministeriais, afetando os instrumentos dessa forma de representação e das demais instâncias do poder formal.

Diante desse cenário político de incertezas, instabilidades e perplexidade configuram-se numa ameaça as apostas futuras, mesmo diante de ganhos reconhecidos na educação de jovens e adultos, cuja perspectiva de avanços não pode ser interrompida, mesmo que se tenha consciência de que a educação como direito está assegurada, o que não quer dizer que a lógica da desigualdade não se rompeu no campo educacional, mas que se apresenta com diferentes facetas. Daí a necessidade de desenvolver pesquisas que propiciem a formulação de um estatuto teórico-metodológico específico para a EJA.

2.2.1. EJA: Um Campo Indefinido

Durante sua trajetória, a educação de jovens e adultos no Brasil está relacionada à situação de exclusão social de milhões de brasileiros, resultante de uma visão reducionista sobre uma população (negros, migrantes, trabalhadores braçais, etc.) discriminada e que carregava as marcas da exploração e do preconceito. Assim, a EJA carrega essas mesmas marcas de inferioridade e subalternidade quando se trata de definir as políticas públicas para esse segmento. Por outro lado, o seu legado de educação popular carrega em sua natureza o caráter da emancipação desses sujeitos. Sem dúvida, o caráter aberto e diverso da EJA contribuiu para a inserção de movimentos progressistas com mais facilidade que qualquer outra modalidade de ensino. Mas mesmo diante dessa abertura para as inovações pedagógicas, pouco se avançou nas concepções educativas, nas matrizes formadoras do ser humano (ARROYO, 2005). “Por ter sido sempre um campo menos de “ensino” e mais de formação - educação, esteve sempre mais aberta a inovações vindas da renovação das teorias da formação, socialização, a-culturação, politização, conscientização...” (ARROYO, 2005, p. 31).

Esse caráter aberto da EJA facilitou a inserção da diversidade de atores que marca até hoje sua história. Diversidade de educandos: de adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidades de níveis de escolarização, diversidades de agentes e instituições; diversidades de métodos, didáticas e propostas educativas, diversidades de intenções políticas, sociais e pedagógicas, são marcas que diferem a EJA de qualquer outra modalidade de ensino. Assim, a indefinição e a diversidade na EJA contribuem para dificultar sua reconfiguração.

Construir a identidade da EJA constitui-se em um dos maiores desafios para a constituição de políticas públicas que assegurem os direitos não somente para uma população excluída historicamente dos seus direitos básicos, mas também para uma população – jovens – que emerge com toda visibilidade. Ou seja, no contexto da sua definição, a EJA é caracterizada pela pluralidade de conceitos, indefinição e diversidades (ARROYO, 2005), ficando sob o julgo dos interesses dominantes e à mercê de programas assistencialistas “assumindo múltiplas tendências que continuam até hoje” (GADOTTI, 2003, p. 35). Dessa indefinição, resulta em um campo aberto sujeito a qualquer sementeira e intervenções de toda natureza, inclusive intervenções estrangeiras, dificultando, portanto, o reconhecimento do seu campo de atuação, que vai além da educação formal.

Na LDB 9.394/96, apesar da substituição da denominação de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, na prática, esta limitou-se basicamente a cursos e exames supletivos. Não foram garantidas na lei questões fundamentais, como a frequência, a duração dos cursos, financiamentos e responsabilidades. Ao mesmo tempo, observa-se a predominância de se atribuir à escola o desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva, delineando-se os objetivos para a escola “qualificar e requalificar mão-de-obra, de modo a atender às exigências do mercado, mantendo-se dessa maneira a natureza descontínua da política educacional a ela referente” (VENTURA, s.d., p. 23).

A partir do conhecimento das diferentes propostas e definições da educação de jovens e adultos dadas por alguns autores, compreende-se melhor a educação de jovens e adultos, a partir dos distintos sentidos que assume na sociedade brasileira.

Muitos estudos têm revelado a importância dos movimentos sociais no Brasil para a formulação de políticas públicas para a EJA. Torres (1996 *apud* GADOTTI, 2003, p. 29) afirma que os “movimentos populares são comumente definidos no Brasil como organizações de base que lutam pela extensão da educação para todos e especialmente pela alfabetização e educação de adultos”.

Na ótica de Gadotti (2003), define ele a educação de adultos pelo que não é. Por isso ela é vista como educação assistemática, não-formal e extra-escolar. Segundo o autor, esta expressão “valoriza mais o sistêmico, o formal e o escolar” (GADOTTI, 2003, p. 29). Neste sentido, a educação não-formal seria uma dimensão menor do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, algo que não tem valor em si mesma.

Para elucidarmos algumas nuances impressas na educação de jovens e adultos, Gadotti mostra-nos o outro lado: que a educação de adultos é ou pode ser em si mesma. Dessa maneira, compreende a necessidade de distinguir, à maneira de Brandão (1984, *apud* GADOTTI, 2003, p. 30), sem separar mecanicamente:

- 1.º- “A educação de classe é entendida como processo não -formal de expressão dos diferentes modos do saber das classes populares” (Idem *apud* GADOTTI, 2003, p. 30);
- 2.º- “A educação popular como processo sistemático de participação na formação , fortalecimento, instrumentalização das práticas e movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular para o saber orgânico, ou seja, da comunidade ao saber de classe na comunidade”;

3º- “A educação do sistema (oficial), isto é, os programas de capacitação de pessoas e grupos populares sob o controle externo, visando produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade” (p. 31).

É em meio a essa contradição que a educação de jovens e adultos se circunscreve. Mesmo para cumprir sua função principal de acumulação, o Estado capitalista, para legitimar-se, impulsiona mecanismos massivos de participação, principalmente pó intermédio das eleições periódicas. Deve fornecer à população o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia, etc., criando a “ilusão” de que todos os cidadãos têm o que necessitam. Assim, as duas funções, “acumulação e legitimação, são inerentemente conflituosas dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, convertendo o próprio Estado numa arena de luta e projetos alternativos” (GADOTTI, 2003, p. 32).

Neste contexto, a educação de jovens e adultos é marcada por essas mesmas contradições apresentadas acima. Daí a importância de uma organização coletiva, como mecanismo de rompimento das barreiras que se impõem lamentavelmente, como uma educação espontaneísta, bancária, como diria Paulo Freire (1998, p. 23). E como já dizia Marx, supor que o Estado tome essa iniciativa de maneira massiva é uma ingenuidade, mas assinala também que é possível reverter essa tradição espontaneísta para a espontaneidade (no sentido gramsciano), a partir da mobilização em pequenos grupos, a partir de uma referência local, nacional e assim pensar o regional e o internacional (GADOTTI, 2003).

Ao refletir sobre essa questão, Gadotti (2003) compreende que a educação de adultos, a educação popular, a educação não-formal e a educação comunitária são usadas muitas vezes como sinônimas, embora não sejam. Segundo o autor, os termos educação de adultos e educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar teórica e prática da educação, contudo a educação de adultos tem sido popularizada, principalmente por organizações

internacionais –Unesco – para referir-se a uma área especializada da educação. Já a educação não-formal vem sendo utilizada, especialmente nos EUA,⁶¹ para referir-se à educação de adultos que ocorre nos países subdesenvolvidos.

A educação popular assume uma concepção geral de educação, opõe-se à educação de adultos, mediada pela educação estatal e tem ocupado espaços extremamente importantes que a educação de adultos oficial não conseguiu levar a sério. Gadotti (2003, p. 30) salienta:

que um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Não se trata de distanciar os conhecimentos populares da educação, mas de integrá-los, problematizá-los e dar sentido à aprendizagem. Incorporar-se, nesse sentido, uma abordagem do ensino-aprendizagem que se baseia nos valores e nas crenças democráticas, visando fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente.

Arroyo (2005) define a educação de jovens e adultos como “Um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular” (ARROYO, 2005, p. 7). O autor assinala, ainda, que a característica mais marcante do movimento vivido atualmente na EJA é a “diversidade de tentativas de configurar sua especificidade” (ARROYO, 2005, p. 10).

Dessa feita, destaca três fronteiras de ação: primeiro “conhecer quem são os jovens e adultos, suas trajetórias humanas e escolares, seu protagonismo social e cultural”; a segunda fronteira “é recontar a história tensa e fecunda da educação de jovens e adultos, superar visões preconceituosas e descobrir seu fecundo legado para reconfigurar a EJA”; e, por último, o

⁶¹ Nos EUA, reserva-se o termo educação de adultos para a educação não-formal aplicada ou administrada no nível local do país (GADOTTI, 2003).

autor sugere a urgência “de repor a relação entre EJA e as outras modalidades de educação básica” (Ibid., p. 11).

Essas fronteiras não só partem das especificidades da população da EJA com destaque para os jovens, mas também do reconhecimento de integrá-la com as outras modalidades da educação básica, como sinaliza para um futuro – ainda que distante – elementos que minimizem o processo de exclusão como: a incorporação de conteúdos técnico-científicos (educação à distância); formação inicial e continuada específicas para os profissionais que atuam na EJA; valorização dos profissionais, ampliação do papel do Estado na construção de políticas públicas para a EJA; que assegure os mesmos direitos da educação básica, como propõe o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB).

Essa ainda é uma luta que se trava entre a sociedade e o Estado. Como parte de educação básica da LDB 9.394/96, a EJA deveria ser revestida de prioridades em todos os seus componentes estruturais por parte das autoridades e da sociedade, em vez de ficar paralelamente ao sistema de ensino (ARROYO, 2005), e muito menos como forma compensatória para uma população que deixou de estudar na idade de 7 a 14 anos e que não teve acesso à escola, e, quando teve, abandonou-a inúmeras vezes por fatores diversos, dentre os quais as dificuldades de aprendizagem, gravidez, trabalho, etc.

A exclusão pelo sistema de ensino da população da educação regular aumenta cada vez mais a demanda da EJA, uma vez que deve atender não só àqueles que não tiveram acesso à escola, como também os que tiveram a escolaridade interrompida em determinado curso da vida, mas também pela benevolência da legislação, que não estabelece critérios e nem idade mínima para ingresso nos cursos. Segundo Miranda (2003, p. 49-50),

a persistência do fracasso escolar do ensino básico regular faz com que a EJA não possa ter objetivos próprios e continue como um subsistema paliativo para remediar as falhas da escola regular. Como não há praticamente nenhuma área da vida dos adultos sem alguma iniciativa educacional foram-se desenvolvendo métodos eficazes para a participação dos grupos de base na solução dos problemas dos setores populares. No entanto, a EJA não é reconhecida como uma modalidade educativa necessária e fundamental para a atividade educacional do Estado: ela é sempre vista como um programa paliativo.

Tudo isso nos leva a concordar com as considerações do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Eneja –, realizado no Recife (PE), em setembro de 2006, particularmente quando afirma:

A fragmentação do ensino fundamental (em primeiro e segundo segmentos) pode desresponsabilizar os sistemas quanto à oferta regular do nível de ensino, correndo o risco de que essa oferta se resuma apenas à etapa de alfabetização. Dessa forma, a revisão para fixar uma idade mínima de ingresso deve considerar o ensino fundamental completo (abrangendo os dois segmentos). Do mesmo modo, as exigências contemporâneas das tecnologias, como linguagem, que favorece o processo de aprender para toda a vida, não se pode m prestar a apequenar o direito, reduzindo-se na panacéia que resolva, em massa, o atendimento a milhões, questões orçamentárias, inclusão de docentes e profissionais da educação (VIII ENEJA, 2006, p. 2).

A aceção acima reafirma a complexidade da identidade que se configura na educação de jovens e adultos, levando-nos, cada vez mais, a vê-la como ampla, fragmentada e heterogênea, principalmente com relação às entidades que se propõem realizar alguma atividade na área. Daí reforçar não somente a idéia espontaneísta que marca a sua existência, como também a constatação de que é retrato da desigualdade, da exclusão, da discriminação e da injustiça no Brasil.

Do ponto de vista político, as características da EJA hoje, no Brasil, são apontadas por Carlos Brandão como:

1. “retração do Estado e, conseqüentemente, dos setores da sociedade civil;
2. ampliação e pulverização de programas;
3. acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados;

4. continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja;
5. aumento de agências civis do trabalho pedagógico;
6. aumento de iniciativas populares como educação sindical e educação política”.

(BRANDÃO, 1984 *apud* GADOTTI, 2003, p. 37-38).

Ressalta-se que a omissão do Estado em não reconhecer a EJA como uma modalidade indissociável da educação básica implica deixar de cumprir um compromisso afirmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, em Jomtien – Tailândia –, e ferindo o princípio constitucional do direito público subjetivo⁶² em face do ensino fundamental que continua valendo para todos os jovens, adultos e idosos. E no a rt. 5.º, LDB, universaliza a figura do cidadão sem fazer nenhuma discriminação de idade ou outra de qualquer natureza (Parecer, nº 11/2000 CEB, CNE). Entretanto, com o crescimento progressivo da demanda, aumenta-se, também, a participação de diversos setores da sociedade. Essa iniciativa, aliada à retração do Estado, conduz à pulverização dos recursos, implicando na descentralização de competências e culminando em propostas distintas correspondentes aos diferentes segmentos sociais (negros, índios, mulheres, ribeirinhos, etc.) muitas vezes não atendendo às reais necessidades dos jovens e adultos, principalmente no que se refere à aquisição de saberes básicos, além da escrita e leitura, exigidos no mundo do trabalho.

É inquestionável a fragmentação da EJA além da perda de sua unicidade e de uma visão totalizante do processo. Desvelá-la epistemologicamente é entrar num campo altamente complexo e carregado de indefinições e sem posicionamentos claros quanto ao caráter social e político que assume nas diferentes épocas, mas que traz em sua história o rico legado da Educação Popular no Brasil (ARROYO, 2005). Que deve ser considerado com prudência,

⁶²É aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado constitucionalizado e dotado de efetividade (Parecer nº 11/2000, CEB/CNE).

para que a “EJA possa avançar sem perder de vista sua tradição valiosa e muito próxima às necessidades sociais e políticas da grande maioria latino -americana” (MIRANDA, 2003, p. 49).

A educação assume, nesse contexto, uma natureza que vai além do ensino, destinada a um determinado grupo – jovens, adultos e idosos. É reconhecer o seu processo contínuo, o seu universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Como enfatizou o chamado Relatório Jacques Delors para Unesco, da educação para o século 21:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida - educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (*Apud*, Parecer nº 11/2000, p.10)

É, sobretudo, compreender o movimento histórico, seus desdobramentos políticos e econômicos e que as transformações do mundo contemporâneo exigem uma formação ampla e cada vez mais diversificada, uma educação voltada para o potencial humano e em todas as suas dimensões. Compreender a EJA nessa perspectiva já é um passo para a sua definição. Embora careça de produção de conhecimentos (Conf. TORRES; ROSA, 1994), já está sinalizando para sua reconfiguração, a partir da busca da superação do estreitamento que vem sendo equacionado do direito à educação.

Segundo Arroyo (2005, p. 28), a “história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação das totalidades dos direitos humanos”. Assim, a reconfiguração da EJA acontecerá se e estiver atrelada nessa legitimação.

2.2.2. EJA: Novas Possibilidades

Com uma trajetória coletiva que abrange todas as etnias e diversidades, constituída por negros, brancos, índios, homens, mulheres, desempregados, subempregados na economia informal e nos limites da sobrevivência. Os jovens e adultos populares fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais e culturais. Daí a denominação da EJA ser genérica. Significa que o nome genérico de educação de jovens e adultos “oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas” (FRIGOTTO, 2005, p. 29), e a luta pela conquista dos direitos negados, que, durante décadas, compunham ou ainda compõem uma massa de excluídos e marginalizados.

É inquestionável a especificidade da EJA, mas é inquestionável também sua complexidade e a dimensão como se constitui sua identidade. Considerar a pluralidade que compõe sua demanda constitui-se em um dos maiores desafios para a EJA. Entre convergências e divergências, a EJA vem se delineando a partir da convergência da diversidade de práticas e também de políticas públicas.

Entende-se, portanto, que a configuração da EJA deve partir do princípio de um compromisso assumido pelos governos nacionais, por uma educação de qualidade como sugerem os resultados de Dakar (2000). Ampliando esse compromisso, a ONU propõe uma década de alfabetização; contraditoriamente, a Organização Mundial do Comércio – OMC põe em pauta a inclusão do ensino superior da educação à distância e da educação para adultos como serviços a serem vendidos, negociados e regulados pela Agência Geral sobre o Comércio de Serviços (RELATÓRIO do IV ENEJA).

Mesmo diante da tentativa de tornar a EJA como serviços – e mesmo que não quiséssemos –, é visível a corporeidade desses serviços nos diferentes segmentos da sociedade. Entretanto, as discussões atuais em torno da sua definição estão avançando e

redesenhando um novo caminho que ultrapassa as barreiras culturais e geográficas. A exemplo, destacamos o Grupo de Trabalho – GT da Anped, os Fóruns estaduais, os Enejas nacionais como expressões desse novo paradigma que está desenhando uma nova configuração da EJA. O reconhecimento pelo Fundeb – Fundo Nacional de Educação Básica - é um dos resultados dessa luta (VIII ENEJA, 2006).

Contudo, nas veias dessa configuração, ressalta -se também a importância de mudar o foco. Deve-se *olhar* o jovem não como um aluno *fracassado* que busca a *recuperação do tempo escolar perdido*, mas como um sujeito que luta por seus direitos e que tem um potencial a ser desenvolvido, e numa fase da vida de grande importância para constituição da autonomia, da afirmação psicológica e da definição da sua identidade profissional, política, intelectual e coletiva. A restauração de propostas pedagógicas, pautadas numa concepção que compreende a formação de jovens e adultos como processo de educação ao longo da vida, na busca de autonomia e do senso de responsabilidade, consagrada na V Declaração Internacional de Hamburgo (1997), quando afirma que:

a educação de adultos torna-se mais que um direito: É a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (*apud*, Parecer nº 11/2000, CEB/CNE).

Mudar o olhar sobre os sujeitos da EJA constitui-se num desafio. O universo que marca a sua peculiaridade deve partir do reconhecimento dos múltiplos olhares que se deve ter sobre os sujeitos, a fim de redefinir a EJA como uma modalidade da educação básica com recursos próprios, visando atender aos diferentes sujeitos. Parafrazeando Juarez Dayrell (2005), o ato de nomear as diferentes modalidades no Brasil particularizando os diferentes sujeitos significa que cada modalidade tem seu público-alvo. No caso da EJA, assume uma

dimensão ainda mais complexa, embora os sujeitos façam parte do mesmo espaço geográfico e de uma mesma classe social, e eles estão situados num tempo de vida, com especificidades próprias, têm histórias diferentes, maneiras diversas de se relacionar com o mundo, as quais constituem uma pluralidade de interesses distintos, sobretudo, quando se trata dos jovens . Assim como a EJA, a categoria jovem está indefinida no campo da ciência (ARROYO, 2004).

O momento atual apresenta um cenário bastante propício para a configuração da EJA . Além das proposições já efetivadas, as quais representam ganhos significativos no campo dos direitos, paradoxalmente, este mesmo cenário tenciona as diferentes formas e a atuação dos poderes na promoção aligeirada, das mudanças, pelo centro, sem concursos dos educadores nem das iniciativas locais, comprometendo os resultados dos fazeres pedagógico. Segundo Romão (2003), a generalização do conhecimento fomenta as aspirações que não podem ser atendidas em qualquer modelo de sociedade. “Somente projetos políticos formulados e implementados através da ampla participação popular são capazes de, sem traumatismos, satisfazer expectativas criadas pela socialização universal do saber ” (ROMÃO, 2003, p. 49).

Neste cenário, apesar das incertezas políticas, alguns programas dos governos tanto do MEC como de outras instâncias do poder federal têm demonstrado a disposição de intensificar as respostas às demandas da população jovem e adulta. O ProJovem (embora não tenhamos ainda uma avaliação da sua funcionalidade) é resultado do clamor dos fóruns em que se constituía uma oferta de EJA. O Proeja buscou resgatar, para a rede federal dos Cefets, o compromisso com a população jovem e adulta demandante de profissionalização e excluída historicamente, uma atenção especial para os projetos pedagógicos de educação profissional integrados ao ensino médio (o caso do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE⁶³).

⁶³ De acordo com o Programa, a escolha das profissões das oficinas-escolas leva em conta a demanda do mercado e as aptidões dos jovens. Inclui também noções de ética, cidadania, meio ambiente, apoio à elevação da escolaridade e inclusão digital (REVISTA DO TRABALHADOR, 2005).

Observa-se, portanto, que atualmente, entre as diversas experiências, existem ações tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil. As ações no âmbito governamental vinculam-se ao Ministério da Educação (principalmente ações ligadas às secretarias estaduais e municipais da educação, dependendo das prioridades de cada administração), ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – Pronera⁶⁴); ao Ministério da Saúde (Profae) e, principalmente, ao Ministério do Trabalho (Plano Nacional de Qualificação ao Trabalhador – Planfor⁶⁵).

As ações do âmbito da sociedade civil organizada apresentam uma diversidade de propostas e concepções muito maiores: iniciativas vinculadas à representação dos empresários (Sistemas “S”, Telecurso 2000), ao Movimento Sindical, com experiências desenvolvidas por centrais, confederações e sindicatos e demais representações de trabalhadores, como o MST, bem como outras materializadas nos diferentes projetos desenvolvidos nas faculdades privadas, ONGs e instituições religiosas, etc., fazem parte de um momento vivido na EJA, todos com intuito de alfabetizar jovens e adultos. Compreendo que é preciso refletir sobre a demasiada participação de alguns segmentos da sociedade, aparentemente comprometidas no processo de alfabetização, podem estar contribuindo para a exclusão dessa população.

Cabe ao Estado o dever de proporcionar aos jovens e adultos trabalhadores o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, garantindo, prioritariamente, o aproveitamento da infra-estrutura pública de ensino, capacitada nos planos teórico-metodológicos, considerando o profissional e o material para a prática pedagógica.

Em Manaus, os dados com relação ao poder público de manter a educação de jovens e adultos se confirmam, uma vez que se confirma a presença do público na manutenção dessa modalidade de educação, tanto na esfera estadual que atende o 2.º segmento do ensino

⁶⁴ Este Programa desenvolve ações de educação de jovens e adultos em assentamentos da Reforma Agrária: uma das suas atividades é a alfabetização de jovens e adultos, o ensino fundamental, a capacitação de monitores locais, a produção de materiais didático-pedagógicos, etc.

⁶⁵ Desenvolvido no âmbito da sociedade civil. É financiado com recursos públicos advindos, principalmente, do FAT, que as elege, financia e avalia (VENTURA, s.d., p. 32).

fundamental e ensino médio, quanto municipal, que atende o 1.º segmento do ensino fundamental e uma pequena parcela do 2.º segmento. Portanto, outro desafio é, além de ampliar o atendimento pelo poder público para a EJA, é elevar sua qualidade no ensino o que requer maiores investimentos.

Mas, quando o desafio se refere a financiamento, o quadro fica mais agravante. As propostas do Fundeb sinalizam para a inclusão da EJA nos programas de financiamento, embora a porcentagem destinada a essa modalidade seja a menor da educação básica⁶⁶ (R\$662,40 aluno/ano). Mesmo diante dessa conquista, é preciso destacar que além de ser submetida a avaliação anual; tanto para o nível fundamental quanto para o nível médio, este último, integrado a educação profissional. Devemos chamar a atenção para os cursos de formação profissional, os currículos e propostas pedagógicas sob a responsabilidade de iniciativas privadas que se propõem qualificar os jovens com intuito de prepará-los para o mercado de trabalho. Esse é um dado que pode ser preocupante para o Ensino Médio e formação profissional da EJA, pois, nessa direção, pode estar incutida a idéia de uma tendência descentralizadora para esse nível de ensino, uma vez que os cursos de formação estão sob a responsabilidade do ministério do trabalho.

2.2.3. O Mundo do Trabalho⁶⁷ e o Desafio da EJA

A resposta do capital à sua crise estrutural pode ser dimensionada pelas reestruturações empreendidas no processo produtivo por meio das constituições das formas de produção flexível ou toyotismo. Visando recuperar o ciclo produtivo e manter o projeto de

⁶⁶ Fundeb foi regulado pela MP nº 339 em 28/12/96, para ser implantado em janeiro e fevereiro de 2007 atendendo os seguintes critérios: Ensino Fundamental regular e especial (todos a partir de 2007); Ensino Infantil, Médio e EJA, 1/3 em 2007, 2/3 em 2008, daí por diante.... (Departamento de Desenvolvimento de políticas de Financiamento da Educação Básica (DEFINEB/SEB/MEC).

⁶⁷ O mundo do trabalho é definido por Antunes como um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que tem direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital (ANTUNES, 2004, p. 44).

dominação estatal (ANTUNES, 2003), inicia-se um conjunto de medidas que afetam principalmente os países do Terceiro Mundo. Com base no modelo de acumulação flexível, da gestão organizacional e do avanço tecnológico, o modelo japonês ou acumulação flexível emerge como um “confronto direto com a rigidez do fordismo” (HARVEY, 2004).

A adoção dessa nova organização de produção e acumulação⁶⁸ assenta-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, cuja característica principal é o surgimento de setores inteiramente novos, novos mercados, intensificação das taxas e da inovação comercial, tecnológica e organizacional. Para Harvey, a acumulação flexível envolve rápidas mudanças no padrão de desenvolvimento desigual, indicando o crescimento nos setores de serviço, bem como a criação de um conjunto de indústrias em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2004).

Para Deluiz (1995), as novas concepções gerenciais surgidas no bojo desse processo de reestruturação empresarial estão ancoradas sob a lógica da reconfiguração da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, visando racionalizar, otimizar, adequar a força de trabalho em face das demandas do processo produtivo. Trata-se de um redirecionamento nas relações de trabalho: a valorização dos altos níveis de escolarização, as normas de contratação, a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira, novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa (DELUIZ, 1995). Observa-se, portanto, um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional, para a noção de competências profissionais. Segundo Deluiz (1995, p. 15),

⁶⁸Segundo Leite (1999) e Baçal (2000), o exemplo brasileiro é muito mais flexível do que a maioria dos demais países. Tendo em vista que os principais aspectos do processo de trabalho são isentos de regulamentação, foram evidenciadas características de política de gestão das empresas que tendem a enrijecer a estrutura organizacional ao invés de flexibilizá-la (LEITE, 1999 *apud* BAÇAL, 2000).

o conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo.

Ocorre que, no mundo atual, com a flexibilização da gestão organizacional nas relações de trabalho, o modelo de competência e empregabilidade traz implicações contraditórias para o trabalhador. O jovem sem a competência exigida fica à mercê do mercado. Num mundo do trabalho precarizado, subcontratado, temporário, por conta própria, ou seja, sem carteira assinada, os próprios trabalhadores se submetem ou incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade dos empregos, cujos contratos inescrupulosos dos empregadores os submetem às diferenças salariais, perdas dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais como parte de uma “cumplicidade” do mundo do trabalho atual.

Nessa lógica de responsabilizar-se pela sua empregabilidade, num mundo do sem-emprego, a lógica das competências leva a culpa pela situação de exclusão e busca formas de empregabilidade. O candidato a trabalhador é pressionado a ser competente para criar ou inventar o próprio trabalho – empreendedorismo (SPOSITO, 2003). Neste cenário, as implicações para o jovem que busca o primeiro emprego ou sua empregabilidade são definidas pela acessibilidade que tem à educação, aos bens culturais e aos recursos tecnológicos, que nem sempre são disponíveis igualmente para todos.

Segundo Deluiz, esse modelo – competências e empregabilidade – traz implicações contraditórias para o trabalhador. Por um lado, pode ser apontada como aspecto positivo: a “valorização do trabalho que assume um caráter mais intelectualizado”, envolvendo a mobilização de competências que exigem domínios cognitivos mais complexos, indo além da dimensão técnica e demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade, a valorização dos saberes em ação – o saber fazer –, da

inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas, além de maior polivalência que lhe permita lidar com diferentes processos e equipamentos, diferentes funções e tornar-se multiqualificado. “[...] a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em grupo, maior comunicação, participação, autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos” (Idem, p. 23).

Por outro lado, esse modelo reduz as possibilidades do jovem, especialmente o da EJA, ingressar nesse processo. Dadas as condições básicas de educação e qualificação precárias para atender a essas exigências, confere ao sujeito a responsabilidade pela sua inserção no mercado. Essas exigências requerem uma boa formação básica, que possa desenvolver suas estruturas cognitivas mais amplas, de modo que todo conhecimento possa ser construído sob bases concretas, num movimento dialético de construção e reconstrução do real.

Percebe-se, portanto, que o novo perfil do trabalhador exige muito mais que uma educação básica. A construção de competências a partir da “apropriação” e “exploração intensiva” da subjetividade e intersubjetividade no trabalho (Idem, 24) é uma nova maneira de “condicionar as relações de força e poder que se estabelecem entre o capital” (Idem, 24).

Ou seja, nessa materialidade – o novo perfil do trabalhador –, a ilusão da intelectualização e das demais potencialidades como valorização do trabalhador é uma estratégia, no mínimo, excludente, porque um trabalhador, para deter essas competências, precisa fazer um grande investimento. Neste caso, quais as possibilidades dos alunos trabalhadores ou não da educação de jovens e adultos atenderam a essa exigência do mundo do trabalho, se não há uma unicidade entre formação profissional e instrução? Como a escola por intermédio da organização curricular poderá contribuir para potencializar as capacidades dos educandos?

Nesse contexto, é preciso refletir a natureza de alguns programas⁶⁹ da esfera federal que se postam como alternativa à exclusão social e de combate ao desemprego e à pobreza. Para Pochmann (1999), a empregabilidade é a justificativa pela não colocação do indivíduo no mundo do trabalho. Afirma que a escolarização básica, a qualificação, e requalificação não são determinantes para a inserção no mundo do trabalho, ou seja, não significa que de posse desses atributos o jovem ou o adulto consiga o emprego ou se mantenha nele, mas é preciso ressaltar que à falta destes atributos, as possibilidades de competir no mercado são mínimas.

No Brasil, apesar da expansão do tempo de instrução, nos últimos anos, o nível de escolaridade é baixo, numa média de 3,9 anos, e possui um dos piores indicadores de instrução entre os países da América Latina (POCHMANN, 1999). Uma realidade que contribui para facilitar as intervenções estrangeiras no sentido de estabelecer um formato para a educação segundo as demandas do capital. Nessa materialidade, a relação trabalho e educação no atual contexto da reestruturação produtiva se desenvolve a partir dos princípios axiológicos orientados pela Unesco, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, os quais direcionam por meio de seus documentos oficiais a organização dos processos educacionais, cuja finalidade é a formação de um contingente de trabalhadores – o chamado exército de reserva – para atender às demandas do capital.

Quanto à integração entre formação geral e específica, a reforma educacional promovida pelo MEC (LDB 9.394/96) caracteriza-se pela separação entre a educação básica e a formação profissional de nível técnico, que passa a ter um caráter complementar ao ensino médio. Para Deluiz, “a exigência de conclusão ou de realização concomitante do ensino médio para a frequência ao ensino técnico revela, por um lado, uma nova forma de elitização do ensino técnico – profissional” (DELUIZ, 1995, p. 25), à medida que impossibilita o acesso a um contingente maior de alunos. Entendemos que nesse formato na formação profissional

⁶⁹ Pronera, Planfor, ProJovem, Economia Solidária.

assume um caráter de terminalidade, trazendo implicações sérias, principalmente para os jovens, dificultando o acesso e o prosseguimento no curso superior.

2.2.3.1. *Educação e Formação Profissional*

No contexto de reestruturação produtiva e do avanço técnico-científico, a educação e a formação profissional configuram como critérios determinantes para a obtenção de trabalho. Passeando pela literatura que trata do tema em questão, em pelo menos um ponto todos (o governo, a classe dos empresários e a sociedade em geral) concordam que a educação básica⁷⁰ é parte fundamental para aquisição de habilidades cognitivas – desenvolvidas durante as primeiras fases da vida, o que inclui todas as formas de aprendizagens. Mas é na escola que essa educação tem caráter formal e científico, por meio dos conhecimentos sistematizados e produzidos culturalmente (VYGOTSKY, 1994).

Entretanto, as transformações em curso no mundo contemporâneo exigem novas forças psíquicas e virtudes pessoais necessárias à vida num mundo em que a concorrência é acirrada cada vez mais. Atributos de qualificação e competências (PAIVA, 2003) vão além das possibilidades do sistema educacional. O não reconhecimento da educação profissional como parte da formação geral constitui-se num elemento de controle do capital. Para Marx, a divisão entre educação e qualificação é o principal alicerce para a exploração do processo capitalista e assume o marco referencial para a discussão do processo educacional (*apud* GADOTTI, 2001).

Embora essa educação ocupe um espaço no capítulo da Constituição Federal Brasileira e na LDB 9.394/96, perde sua caracterização inicial após a promulgação do Decreto n.º 2.208, de 1997. Este legisla sob bases reguladoras com equívocos conceituais de conteúdo e de gestão, e aos instrumentos dele decorrentes, que desmontam todo o processo de

⁷⁰ Consideramos como o ensino fundamental e o ensino médio.

aperfeiçoamento que têm vivido as escolas técnicas do país, apoiadas por políticas orientadas pelo Banco Mundial e FMI, que fazem parte de um projeto societário conservador, defensor de uma democracia formal.

Dentre os objetivos do decreto, um deles é a “ênfase na oferta de cursinho de qualificação aligeirada, os quais nem mesmo as instituições que representam os sindicatos patronais se propõem a oferecer, por considerá-los um retrocesso na história da produção e do trabalho” (DOCUMENTO elaborado pelo GT da área da Educação, Ciência e Tecnologia, 2003, p. 49). Retiram-se, portanto, todos os atributos democráticos, ao mesmo tempo em que o decreto impôs uma reforma postulada desde o início por interesses conservadores, caracterizados pela regressão e a exacerbação do dualismo, tecnicismo e fragmentação do ensino (FRIGOTTO, 2001).

Sem dúvida, a descentralização da educação profissional do MEC desqualifica a formação profissional além de pulverizar as verbas destinadas a esse segmento sem nenhum controle e acompanhamento, dificulta a avaliação dos resultados, como também o planejamento de novos projetos. No âmbito do MEC (data-base de 2003), havia apenas nesse período 462.258 matrículas na educação profissional de nível técnico. Não existem dados sobre a reprovação e evasão. O número de ocupação docente na educação profissional é de 38.437. Segundo o documento elaborado pelo GT, esses indicadores são considerados bastante baixos para um país que precisa garantir trabalho qualificado para milhões de jovens.

Como consequência desse deslocamento, o governo cria programas com recursos federais gestados pela iniciativa privada. Destaca-se o Fundo de Assistência ao Trabalhador – FAT, e, mediante o Plano Nacional de Educação Profissional – Planfor, deslocou a formação profissional básica de jovens e adultos com risco de desempregos ou desempregados do Ministério da Educação para o Ministério do Trabalho, reduzindo os projetos a atividades pontuais, engendrados numa perspectiva compensatória de “assistência” e de caráter

descontínuo, dando origem a uma disputa pelas mais variadas instituições, organização e escritório de certificação. Mediante a propaganda intensiva, o governo transmite a idéia mistificadora de que esses cursos são a garantia para manter -se no emprego, reintegrar-se no mercado de trabalho ou capacitar-se para o autotrabalho (FRIGOTTO, 2001, p. 233).

Na opinião de Frigotto, o Planfor e FAT expressam a outra face de uma sociedade que se nega às reformas estruturais, esses planos não podem ser tomados pela sociedade, pois, como algo permanente, mas, sim, em decorrência de uma conjuntura adversa da classe trabalhadora. “Ele vem com a marca de alívio à pobreza – uma espécie de antitérmico para uma doença crônica” (FRIGOTTO, 2002, p. 234). Uma pesquisa realizada pela Unitalho em nível nacional, para verificar os resultados dos cursos vinculados ao Planfor, obteve nas avaliações as indicações que se têm sobre o caráter assistencial do curso e confirma o caráter disperso, assistencialista e mistificador dos cursos (FRIGOTTO, 2001, p. 237), que atribui aos indivíduos a responsabilidade pela sua empregabilidade,⁷¹ ou seja, é condição subjetiva que o indivíduo possui para alcançar o seu espaço no mundo do trabalho (HIRATA, 1998).

Para uma possibilidade de reversão desse quadro, a “tese da criação dos centros públicos de formação profissional defendida no projeto de LD B da Câmara [...] é retomada, agora no Plano Nacional de Educação⁷² proposto pelo Coned⁷³ pode ganhar impulso nesta disputa” (Ibid., p. 234) como alternativa contra o projeto hegemônico conservador.

⁷¹Para Hirata (1998, p. 26), a “noção de empregabilidade concentra a atenção mais no sujeito do que no posto de trabalho, possibilitando associar as qualidades requeridas do indivíduo do “núcleo” para a periferia precária dos subcontratados dos diferentes tipos com que conta a organização industrial japonesa para funcionar.

⁷² Após três anos de debates, o Congresso Nacional aprovou, no final de 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE), em resultado de várias audiências públicas para discutir o seu conteúdo, considerado como um instrumento democrático. Desde a sua ampliação já teve 9 vetos, todos visando impedir a ampliação de recursos para a educação. O PNE orienta as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios). É considerado como peça-chave no direcionamento da política educacional do país. Tem respaldo na Constituição de 88 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, elaborada a partir do site da Campanha (www.campanhaeducacao.org.br, ago./2003).

⁷³Congresso Nacional de Educação – realizado no período de 23 a 26 de abril de 2002, no Palácio das Convenções do Anhangüera-São Paulo, organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o 4.º Coned tem como tema: Garantir direitos, verbas públicas e vida digna: uma outra educação é possível! Mas sob o ar de indignação, denuncia a gravidade da conjuntura internacional, após o ataque no World Trade

Uma outra questão que dificulta a compreensão das políticas educacionais e da formação profissional é a utilização de termos relacionados à formação humana utilizados pelo bloco conservador, que mascaram e confundem os verdadeiros objetivos. Para Frigotto (2001, p. 219), é preciso desmistificar o papel econômico e social que o bloco conservador atribui à educação bem como a afirmação de algumas perspectivas de “educação e formação humana técnico-profissional que articulam os interesses contra-hegemônicos daqueles que lutam por reformas societárias e educacionais de democráticas e socialistas”.

Atualmente, a organização e oferta de formação para os trabalhadores são de responsabilidade do Ministério do Trabalho, ao qual caberia cuidar de uma política de emprego e das relações industriais do setor. De certa forma, é uma estratégia de suprir a ausência do Estado de gerir a educação profissional. Empresas como o Sistema “S” – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac e seus serviços sociais criados desde 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes e o Serviço Nacional de Aprendizagem e Agricultura usufruem dos benefícios do Art. 240 da Constituição Brasileira, que trata do financiamento da educação profissional. Nessa perspectiva, a “nova organização” de formação técnico-profissional fica (des) organizada (FRIGOTTO, 2001, p.49-50) em níveis básico e técnico.

O *nível básico* é voltado para a massa dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior. Tem o objetivo de “qualificar, requalificar, ou profissionalizar” os jovens e adultos visando à possível inserção no mercado de trabalho. Para Frigotto (2001), “trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular”. O detentor desse tipo de currículo não é mais o Ministério de Educação, mas o Ministério do Trabalho. Neste caso, as políticas e diretrizes do MEC se restringem à sugestão e à oferta de materiais didáticos a quem se interessar por desenvolvê-la. Entendemos que esse

Center, o governo dos EUA tenta manter a subordinação dos demais países à sua política hegemônica, conclamando-os ao “combate ao terrorismo internacional” (Idem, p. 56).

deslocamento de competências é a maneira mais grosseira e desumana no trato com os jovens e adultos, que ficam à mercê das demandas do capital.

Com relação ao *nível técnico*, este atende a uma organização específica e independente do ensino médio. Destina-se a matriculados ou egressos do ensino médio. Para Frigotto (2001, p. 227), a direção e a pressão nesse nível de ensino objetivam as escolas técnicas federais, a partir da flexibilização dos currículos, adaptando-os às competências demandadas do mercado: “[...] currículo modular, fundado nas perspectivas de habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e gestão de qualidade, construtoras de competências, polivalentes, supostamente geradoras da empregabilidade”.

Nesse contexto evidenciam-se a dualidade e a fragmentação que norteiam a educação brasileira e, sobretudo, a sutileza de manter o jovem mais tempo na escola, retardando a sua empregabilidade e, por outro, se resguardando do risco de ser responsável pela má formação de mão-de-obra e, conseqüentemente, pelo desemprego.

O *nível tecnológico* é destinado aos egressos dos ensinos médio e técnico para a formação de tecnólogos de diferentes especialidades. Frigotto assinala que a conseqüência mais séria desse nível consiste na regressão ao tecnicismo e na exacerbação do dualismo e da fragmentação. Sob o falso pretexto de elevados custos para o atendimento a uma elite, instaura-se um processo de privatização e desmantelamento deste nível de ensino (Ibid., p. 227). Incentiva-se ampliação das faculdades particulares com cursos de longo e curto prazos (sob o discurso de atender à oferta do mercado), não havendo preocupação nem por parte do governo nem por parte das empresas de criar postos de trabalho para atender à demanda do mercado.⁷⁴

⁷⁴Compreendemos que, a partir das literaturas realizadas em diversas áreas: história, economia, política, educação etc., essa seja uma das razões do crescimento progressivo do desemprego estrutural (ver GADOTTI, 1993), ou seja, forma-se um contingente de mão-de-obra sobre o pretexto de que o mercado está precisando, entretanto não há criação de empregos, como conseqüência cresce o número de profissionais “qualificados” e precarizados. Por outro lado, essa política de contenção de empregos beneficia prioritariamente os empresários da educação.

E, por outro lado, o sucateamento das universidades públicas caracteriza o maior descaso do governo com relação à produção de conhecimentos científicos.

Assim, em conformidade com o projeto societário conservador, a nova – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 estabelece as diretrizes da educação a partir da educação básica até a pós-graduação:

O campo educativo, da escola básica até a pós-graduação, no quadro do ajuste global, é então direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 224).

Dada a sua especificidade historicamente arbitrária, a educação moderna é encarada como algo essencialmente bom e natural. Nessa perspectiva, pode ser compreendida como um instrumento de poder, uma faca de dois gumes. Como assinala Parker (2001, p. 57), por um lado “ela dá o poder à medida que disciplina, ela oferece liberdade no mesmo movimento que exige obediência; ela se permite ser consumida, ser tratada como um meio para um fim, apenas”. Educação entendida dessa maneira significa situá-la no contexto histórico, carregada de significados, imbuída de toda a sua natureza social, compreendida como um fenômeno de toda a sociedade, não necessariamente centrada na escolarização dos cidadãos, mas da civilização das sociedades.

Nesse campo de complexidade, a educação assume ora o poder, ora a obediência. Pressupõe-se que, a partir dela, podem surgir alternativas de mudança, embora seja necessário refletir sobre o papel que assumem determinadas instituições na sociedade, principalmente quando recebem financiamentos do governo federal. Pois, assim como divulgam um projeto baseado em princípios universais (RUMMERT, 2003), que entram em cena como fontes de criatividade e de aprendizagem, pela criação de métodos alternativos de geração de renda, em comunidades organizadas para suprirem necessidades socioeconômicas e culturais, bem como

programas de desenvolvimento sustentável (REFKIN; FERNANDES *et. al* 1997 apud GOHN, 2002), podem estar também fortalecendo o projeto hegemônico.⁷⁵

Os novos conceitos como economia solidária, economia associativa e popular buscam expressar uma heterogenia de complexa rede de geração de sobrevivência. Diante da crise de desemprego e da possibilidade de criar novas alternativas de trabalho, as

Organizações Econômicas e Populares (OEPs) na cidade do Rio de Janeiro gestam uma 'nova cultura do trabalho', nesse inventário busca-se perceber as motivações que conduzem os excluídos a se organizarem para gerar subsistência, os avanços e desafios no âmbito das relações de trabalho, em relação à distribuição, ao produto do trabalho, às formas de remuneração e aos processos de participação na gestão e formas educativas de socialização do conhecimento.

Para Tiriba (1998), infelizmente os educadores, sindicatos e partidos de esquerda avançaram pouco num campo contraditório, hoje mistificado pelo governo como “uma escolha” dos trabalhadores para o autotrabalho e auto-emprego.

Não se pode, sem dúvida, romantizar essa realidade, nem tampouco desconsiderá-la [...]. É evidente que, neste espaço, pode situar-se uma nova “cultura do trabalho” e uma nova ação pedagógica marcada pelo horizonte de formas societárias e socialistas. Entretanto, essas ações isoladas não são suficientes, pois fortalecem, mais ainda, a ausência do Estado. Fundamentando nossa reflexão, Mészáros (2003) assinala que não basta lutar pela redução da jornada de trabalho, e nem que todos trabalhem menos. Para que todos trabalhem é necessário, sobretudo, mudar o sentido do trabalho (FRIGOTTO, 2001, p. 236).

⁷⁵Trata-se do “Terceiro Setor”, uma figura jurídica nova, privada e sem fins lucrativos. Voltada para áreas do interesse público, “é um conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs. No pólo associativista, as novas ONGs do Terceiro Setor se destacam compondo uma dimensão social tida como pública não-estatal. No pólo do cooperativismo, as cooperativas de trabalhadores compõem uma dimensão coletiva privada não-individual. O trabalho voluntário combinado com trabalho assalariado dos dirigentes das entidades do Terceiro Setor passaram a ser a nova tônica dos programas sociais. Ele foi redefinido como pertencente a um campo de uma nova economia social, componente fundamental das relações do Terceiro Setor e do mercado informal de trabalho (GOHN, 2002, p. 93).

Nessa mesma concepção, Horácio Filho (1999), coordenador do Instituto⁷⁶ Herbert Levi – IHL, que apóia e gerencia projetos na área da educação e do meio ambiente, com uma ação conjunta entre o Instituto e o Comitê Empresarial de Competitividade – CEC.⁷⁷ Preocupados com os ensinamentos técnicos de 2.º grau, educação básica e 3.º grau, nível superior, como resultados da educação básica, percebem o grande problema da educação fundamental. Dessa preocupação, não foi difícil o comitê perceber que o gargalo do sistema educacional brasileiro estava na importância do ensino fundamental.

Reconhece-se há tempos que a escola única para todos não era necessária. Atualmente, com as tecnologias de produção e informação, faz-se necessário que a educação atinja um “mínimo de 8 a 10 séries de ensino de qualidade” (FILHO, 1994, p. 87). A partir dessa preocupação – com a qualidade da educação e a realidade dos novos processos de produção –, o Instituto buscou desenvolver o primeiro trabalho intitulado “Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial” – resultando numa proposta para a ação do governo.

Para a elaboração da proposta foram realizados seminários, com técnicos e representantes dos conselhos e secretarias federais, estaduais e municipais. O resultado desse evento foi um documento enviado ao presidente da República e ao ministro da Educação em agosto de 1992, que contemplava os anseios dos educadores em defesa de uma escola unitária e as necessidades dos empresários:

[...] educação não só sob o prisma da competitividade empresarial, mas principalmente como instrumento indispensável para a cidadania e o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas; que se desenvolvam estudos complementares sobre a questão do magistério, definindo caminhos e possibilidades viáveis, tanto em relação à formação profissional como no que diz respeito à remuneração do professor e à sua motivação para o exercício da função, tendo em vista a essencialidade do seu papel na reforma do sistema educativo (HORACIO FILHO, 1999, p. 90-91).

⁷⁶ Instituto Herbert Levi – IHL, criado juntamente com o Comitê Empresarial de Competitividade – CEC criada por decreto presidencial, é constituído por cerca de 210 empresários, representando todos os segmentos do setor produtivo de todos os Estados do Brasil.

⁷⁷ O CEC foi criado por decreto presidencial e é constituído por cerca de 210 empresários, representando todos os segmentos do setor produtivo do Brasil (FILHO, 1999, p. 87).

A acepção acima expressa claramente a importância de uma educação unitária, o documento vem atender aos anseios de todos os educadores. Ao mesmo tempo, a ênfase na formação profissional do educando está em consonância com os objetivos empresariais, uma vez que o novo perfil de trabalhador, para se integrar no atual contexto, requer algo mais do que apenas capacidades manuais ou habilidades básicas de leitura e escrita, que seja dotado de capacidades cognitivas (lidar com conceitos científicos abstratos, resolução de problemas, etc.), ou de capacidades afetivas (administração de seus sentimentos ao lidar com situações de conflitos). Ou seja, a educação global visa atender a complexidade do movimento técnico-científico.

Embora pareçam distintos e contraditórios, os dois exemplos mostram uma coisa em comum: a indiferença e o descaso com a sociedade com relação à criação de postos de trabalho e educação de qualidade. Iniciativas como essas demonstram que podemos ter esperança na construção de uma sociedade mais justa e mais humana. E a base para essa construção é a união dos diferentes grupos sociais em prol de um objetivo comum: a superação do individualismo, da competição. O direito de poder ter direito, o direito de ser cidadão, de intervir na realidade e transformá-la. Sobre isso, valemo-nos das sábias palavras de Paulo Freire: “a esperança é a necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 2006, p. 10),

Podemos salientar que a idéia básica que sustenta a tese acima está centrada nos princípios da democracia que, no entendimento de Frigotto (2001, p. 225).

para serem democráticas, as diretrizes e organização do campo educativo têm que ser o resultado de um processo que se articule a um projeto societário, que instaure mecanismos de democracia e cidadanias efetivas, que viabilize o acesso aos bens econômicos e culturais às maiorias excluídas. Ou seja, um projeto calcado na idéia da autonomia dos povos, de desenvolvimento humano, social e relações econômicas, políticas e sociais solidárias no plano internacional – uma globalização incluyente.

Retomando a questão da educação profissional, muitos programas do atual governo entram em cena com propostas um tanto contraditórias, nesse caso considere-se a lógica das estruturas organizacionais (práticas do neoliberalismo) que norteia as idéias básicas de tais programas.

Nesse mote, o discurso do governo federal é “preparar para o mercado de trabalho” (REVISTA DO TRABALHADOR; 2005, p. 10), os programas de primeiro emprego criados a partir do Plano Nacional de Qualificação – PNQ, por intermédio das ações dos consórcios sociais da juventude “treinam”⁷⁸ jovem para o primeiro emprego. Seu objetivo é criar oportunidade de trabalho e renda para os jovens de 16 a 24 anos, em situação de maior vulnerabilidade e riscos social e individual, visando à inclusão da juventude no mercado por meio do Sistema Nacional de Emprego – Sine.⁷⁹

A Secretaria Nacional de Educação Solidária – Senaes, do Ministério do Trabalho e Emprego, é vista pelo ministério como uma das possibilidades de inclusão social. Com iniciativas incentivadas da democratização das relações de trabalho, por meio da autogestão, do desenvolvimento local sustentável e da valorização das relações de cooperação, envolve diversos setores da sociedade civil como: universidades, sindicatos, ONGs, Igreja, e Administração Pública. Segundo o economista Singer, a Economia Solidária é uma política pública emancipadora de inclusão produtiva; no campo das finanças, implanta um vasto programa de inclusão bancária; e mais, recentemente, inicia o Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado.

Outro programa criado pelo governo federal (Secretaria da Presidência da República) com incentivo ao primeiro emprego é o ProJovem. É voltado para os jovens e adultos que não concluíram o 2.º segmento (5.ª à 8.ª) do ensino fundamental, além de incluir no currículo

⁷⁸ É importante perceber a expressão utilizada na formação profissional e no conteúdo desses acordos.

⁷⁹ De acordo com ministro do Trabalho Ricardo Bezoini, no primeiro trimestre de 2005, 50 mil jovens foram treinados pelos consórcios, os quais receberam pela capacitação quatro parcelas de R\$ 150 mensais. No empreendedorismo foram destinados R\$16 mil reais para qualificação dos grupos mais vulneráveis.

noções de formação profissional. De acordo com um professor e coordenador de um dos núcleos, adota-se a proposta pedagógica Libertadora de Paulo Freire. A duração do curso é de um ano e não obedece ao calendário anual, ou seja, pode começar em qualquer época do ano. Os alunos recebem uma bolsa de R\$ 100 reais por mês.

Apesar da criação de um Plano Nacional para o Primeiro Emprego e dos incentivos do governo juntamente com alguns segmentos da sociedade civil, ainda é clara a concepção negativa que se tem do jovem – “risco social”. As ações supostamente inovadoras carregam em seu bojo o caráter discriminante com a população jovem das classes populares, onde se encontram o menor nível de escolarização e as menores condições de emprego. Nesse caso, o atendimento do ProJovem pode ser considerado, equivocadamente, como uma alternativa à exclusão social e de combate ao desemprego e à pobreza, vividos pela parcela da classe trabalhadora mais vulnerável, uma vez que carrega o caráter discriminante e compensatório.

Já para os jovens com melhor formação básica as chances são maiores. Eles encontram, por intermédio dos programas, maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, que ainda é um funil para a maioria dessa população. Apesar de serem registrados alguns avanços, os programas ainda não atingiram um terço da demanda que entra todo ano no mercado (PEA). Os dados do Dieese registraram que o número de desempregados no país ainda é muito alto. Em março de 2005, foram registrados 2,375 milhões de desempregados, incluindo trabalhadores que faziam bicos ou que haviam desistido temporariamente de procurar emprego. Nesse período, houve uma pequena queda com relação ao mesmo período de 2004, registrado pelo IBGE – 2,760 milhões de desempregados.

Para o diretor técnico do Dieese Clemente Gonçalves, a indústria que teve um bom desempenho em 2004 responde aproximadamente por 19% dos empregos, nas regiões metropolitanas. No mesmo período, o setor de serviço responde por 53% dos empregos. Esse movimento do mercado vem confirmar as tendências já sinalizadas por vários pesquisadores,

com relação à redução do setor primário e ao aumento do setor terciário. Outro dado relevante diz respeito às parcerias de fomentação para organizar e gerir os cursos, uma estratégia do governo para delegar sua competência aos empresários e às ONGs, reafirmando a política neoliberal do governo federal.

CAPÍTULO III

3. UM OLHAR SOBRE O PERFIL DOS JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou apreensão deste por parte dos educando s demanda a criação e o exercício de uma série de disciplina intelectual a vir, sendo forjada desde a pré-escola. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação educativa, enquanto situação de conhecimento, sem essa disciplina é espera vã. Mas, assim como é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos (FREIRE, 2006).

Nos capítulos anteriores, explicitaram-se algumas proposições conceituais e históricas que representam a imagem do jovem, bem como as implicações na constituição de uma definição do termo “juventude”. Destacou-se o caráter negativo na elaboração de programas pontuais focados na vulnerabilidade, enfatizando o aspecto negativo dos jovens denominado de “risco social”. Mostramos, também, o perfil dos jovens brasileiros a partir das diferentes condições juvenis que reproduzem suas existências. Dessas condições, buscamos refletir sobre a natureza das políticas públicas, nos diferentes debates sobre a condição atual dos jovens no Brasil, desde 1990, buscando destacar as concepções e objetivos dos programas.

Em seguida, mostramos alguns pontos de relevância das análises sociológicas, políticas e sociais resultantes das transformações em curso no mundo do trabalho e da relação com a educação e o papel da educação de jovens e adultos nesse processo. Destacamos a importância da educação como processo ontológico na formação humana enfatizando a

importância do conhecimento tecnológico na educação como elemento indispensável no convívio social, defendendo o acesso a todos. Ao mesmo tempo, apontamos alguns elementos que marcam a dualidade e fragmentação da educação e formação profissional no Brasil a partir das demandas postas pela sociedade capitalista .

No terceiro e último capítulo, pretende-se não somente traçar um perfil dos jovens da EJA em Manaus, a partir dos aspectos socioeconômicos e culturais considerando o papel das famílias, como elemento fundamental nos processos identitários dos jovens. Analisa-se a perspectiva dos jovens sobre a educação de jovens e adultos e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, como também identificar a percepção com relação ao estudo, trabalho, formação profissional, emprego, desemprego bem como os significados que assumem na vida laboral deles.

Neste capítulo, destacam-se os limites e as possibilidades de inserção dos jovens das classes econômicas mais baixas da sociedade, cujas trajetórias de vida são marcadas por rupturas escolares, que refletem nas suas trajetórias humanas demarcando as possibilidades de conseguir ou não o tão desejado emprego com carteira assinada.

3.1. O PERFIL DO JOVEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Muitas possibilidades e limites estão presentes numa pesquisa em que se pretende levantar o perfil da população jovem que assume, na última década no Brasil, uma visibilidade muito grande na “estrutura demográfica brasileira com demandas e problemas específicos” (LEÃO, 2005, p. 69). A atmosfera política e econômica bastante desfavorável com relação ao ingresso no mundo do trabalho formal e a fragilidade dessa população perante os mecanismos de exclusão abrem um viés para que possamos elencar dados, comparar, relacionar e refletir sobre a condição que ocupa os jovens da EJA na cidade de Manaus.

Os dados obtidos na nossa pesquisa revelam-nos uma mostra das desigualdades de condições econômicas e culturais, dos jovens da EJA com relação aos jovens de classes sociais mais favorecidas. Esses dados se agravam quando comparados com os jovens do restante do país⁸⁰ (POCHANN, 2003).

O levantamento realizado permitiu-nos estabelecer um retrato do perfil dos jovens que estudam na escola Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – Cemeja, que corresponde ao segundo segmento da EJA (5.^a à 8.^a séries), que nos sirva para inferir considerações acerca dos aspectos: escolaridade, abandono, motivos do abandono (gravidez, trabalho, amizade, desestrutura familiar, violência, drogas, prostituição e dificuldades na aprendizagem); bem como compreender as características da família atual dos jovens quanto à renda familiar, à escolarização dos pais, ao esporte, lazer e cultura, e à constituição de um novo núcleo familiar.

3.1.1. Escolaridade

Muitas são as evidências que marcam as histórias escolares na vida das pessoas . Dentre elas, podemos destacar o início da escolaridade como uma fase que deixa marcas, certamente lembradas para o restante da vida. Infelizmente, nem sempre essas marcas deixam lembranças favoráveis ao processo de aprendizagem, caracterizada por uma longa caminhada da vida, mas que, na escola, pode ser breve ou duradoura, dependendo das condições materiais reais e das cicatrizes deixadas nas bases das primeiras experiências de aprendizagem. Ainda para outros, esse processo ocorre em uma fase da vida concomitantemente com o período que geralmente marca a entrada da vida no mundo

⁸⁰Uma pesquisa realizada por Pochann e Amorim revela que a Região Norte, especialmente os Estados do Acre, Amazonas e Roraima com a maioria dos municípios em situação de exclusão social, os indicadores de analfabetismo, de instrução de chefes de família, ocupação formal, pobreza e desigualdade geram juntamente com o Nordeste uma grande exclusão social (POCHANN, AMORIM, 2003).

adulto,⁸¹ e que poderia estar buscando outros tipos de informação e qualificação, precisa encarar uma rotina de estudos, exercícios e trabalhos, muitas vezes difícil de conciliar, mas que precisa para manter-se no emprego, ao mesmo tempo, potencializar as possibilidades para encarar uma fase da vida que se revela a cada instante capaz de superar conflitos e os desafios impostos nos diferentes tempos e espaços.

Dessa feita, o nosso estudo revela algumas das facetas que atingem o processo de escolarização, destacando alguns elementos que são comuns nos jovens de norte a sul, que se expressam como uma categoria eminentemente nacional e, ao mesmo tempo, carregada de contrastes regionais extremamente tênues. As dinâmicas de migratórias e alguns aspectos socioeconômicos centrais demonstram grandes proximidades e sugerem uma identidade de problemas e contingências em torno de um jovem, que é brasileiro, antes de ser nordestino, nortista ou sulista (LASSENCE, 2005). Neste contexto, nossa pesquisa mostra alguns dados intrigantes que demarcam e diferenciam as condições dos jovens da EJA, numa periferia de Manaus.

3.1.2. Início da Escolarização e Rupturas Escolares

Com relação à condição educacional dos jovens, fizemos um recorte a partir da entrada na escola, ou seja, do início da escolarização. Do universo de alunos entrevistados (40), 90% começaram a estudar a partir de sete anos de idade, todos em escolas públicas. Os 10% restantes iniciaram entre 5 a 6 anos de idade. Do universo total, 92% abandonaram a escola várias vezes (Gráfico 1). Esses dados, confirmados com a pesquisa do IBGE/2005,⁸² expressam a quantidade de alunos que não consegue concluir os ensinos fundamental e médio.

⁸¹ Para Sposito (2003), o trabalho (remunerado) não é mais um elemento determinante para a entrada na vida adulta.

⁸² Apresentados no capítulo I.

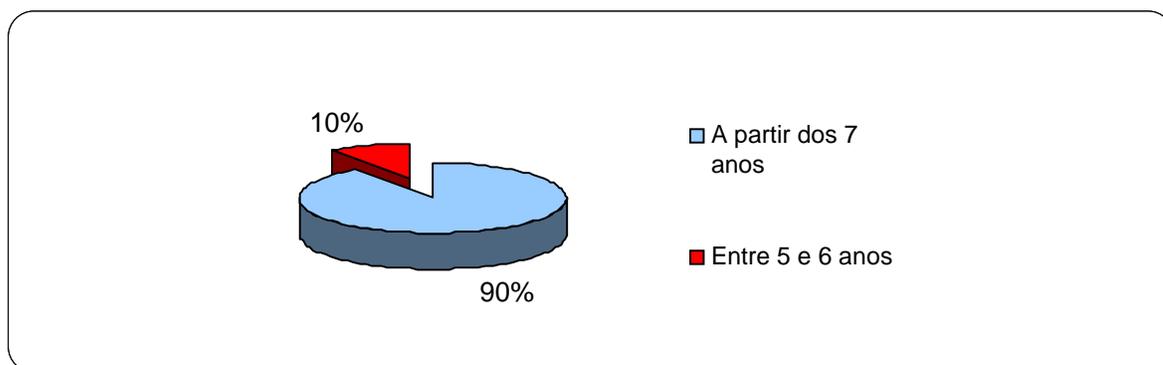


Gráfico 1 – Início da escolarização.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora (entrevista semi-estruturada).

Diante desse quadro, dois fatores são eminentemente negativos para os alunos: o primeiro é a entrada na escola sem uma preparação adequada para o início do processo de escolarização; a segunda são as rupturas escolares, que ocorrem com muita facilidade.

Observamos, em nossa trajetória profissional, que para a maioria dos alunos, especialmente na adolescência, a escola não representa um espaço de sociabilidade e produção de conhecimentos, mas um local rígido, com pouca abertura para o diálogo e mais com elementos de punição e discriminação, que de compreensão, dificultando muitas vezes uma aproximação com os sujeitos da aprendizagem; para compreender seu tempo, suas angústias e suas necessidades, pela grande importância que atribuí ao cumprimento dos conteúdos. Entendemos que esse distanciamento da relação entre sujeito e escola torna-os muito frágeis e empurrados pelas “vantagens” e necessidades propiciadas fora da escola contribuem para a desistência, ou seja, induz à desistência, como afirma Ferreti (1999), relacionados também as metodologias e à relação professor- aluno.

Para Charlot (2006), tal comportamento pode estar associado à relação que o jovem estabelece com o saber e com a escola, que independente de classe social, idade e gênero. A relação com o saber pode estar não somente além da aparente vontade de não aprender, como também relacionada com experiências pouco motivadoras da vida. Salienta-se, também, algum problema gerado na primeira infância, o que necessita de uma análise psicanalítica. Nesse caso, a escola representa para alguns estudantes mais um espaço de socialização.

Segundo o mesmo autor (2001), para alguns sociólogos, os alunos das camadas populares têm mais dificuldades na escola. Daí haver maior reprovação entre eles do que os oriundos dos meios mais favorecidos.

Opondo-se a essa idéia, para Charlot, a relação acima é paradoxal, pois: “assim como alguns alunos de classes populares tiveram êxito, existe m aqueles de famílias favorecidas que fracassaram” (CHARLOT, 2001, p. 16). Ainda para o autor, o importante é compreender como se constrói uma relação com o saber, que , ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social, mas que não seja determinada por essa origem .

Desse modo, observa-se que, desde o início do processo de escolarização , os alunos já começam em desvantagem com relação aos alunos cujas famílias têm melhor poder aquisitivo, uma vez que proporcionam para os filhos a entrada mais cedo no processo – desde a educação infantil –, seguindo, em sua maioria, um caminho es colar em instituições privadas.

Embora não determinante, compreendemos que a entrada tardiamente na escola pode estar a raiz de muitos problemas de aprendizagem, uma vez que muitas famílias atuais não conseguem estabelecer uma relação de respeito e disciplina com os filhos (COLL, *et. al*, 2004). Segundo alguns teóricos, especialmente as abordagens socioculturais da educação compreendem que a aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento (VYGOTSKY *apud* REGO, 2001), mediada⁸³ pela experiência com o meio e estimulada por pais, irmãos mais velhos, etc. Nessa concepção, a interação do sujeito com o meio é quase um fator determinante e propulsor do desejo de aprender ou não.

Diante dessa idéia, pressupõe-se que, ao ingressar na escola, a criança já carrega uma bagagem cultural pelo processo de aprendizagem informal ou prática,⁸⁴ sendo a escola um espaço em que a aprendizagem ocorre de maneira intencional e sistematizada. Portanto,

⁸³Para Vygotsky, é o processo de mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. É através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. (*apud* REGO, 2001).

⁸⁴Termo utilizado por Vygotsky para denominar a aprendizagem do cotidiano.

dentro das condições apresentadas, as chances de um aluno iniciar a escolarização tardiamente, somada às trajetórias escolares marcadas por rupturas, são menores que de alunos com melhores condições.

Numa sociedade de relações antagônicas e desiguais, certamente estas condições demarcam as chances diferenciadas de se manter no público ou migrar para o ensino médio privado, que por ser pago, oferece mais vantagens competitivas relevantes, principalmente pela disputa por vagas no vestibular. Essas condições precárias dos alunos entre as instituições públicas e privadas apontam, nesse segmento (ensino médio), “o enorme abismo que existe, a ponto de se ter, em média nacional, entre 70% a 75% dos jovens ausentes deste nível de ensino” (LASSANCE, 2005, p. 79). Esses dados descortinam a realidade da demanda das camadas populares, além de denunciar o crescimento do número de jovens mais pobres que ficam pelo caminho. Nessa caminhada, interrompida por idas e vindas, a EJA se apresenta como uma solução para atender às necessidades imediatas que irão contribuir para a conclusão do curso.

3.1.3. Motivos do Abandono

Marcam a trajetória de vida dos jovens a evasão e o abandono escolar. Além dos problemas pessoais, as questões pedagógicas (metodologias, currículos inadequados, materiais didáticos precários, professores mal qualificados e mal remunerados) contribuem significativamente para tal, denominadas por Faria e Filho (1994) como ineficiência do ensino.⁸⁵ Fatores de ordem econômica e social (trabalho ou falta dele, gravidez, desestrutura familiar, problemas de saúde, envolvimento com produtos ilícitos) constituem-se, também, como elementos de destaque para as causas do abandono, conforme mostra o Gráfico 2:

⁸⁵ Para os autores, o acesso à escola de ensino fundamental é praticamente “universalizada, entretanto os 43% que se formam levam em média 12 anos, desses apenas 3% se formam em 8 anos. A evasão precoce é um mito. Os 57% que não se formam ficam de 6 a 7 anos na escola e se evadem após 3 ou 4 repetências.

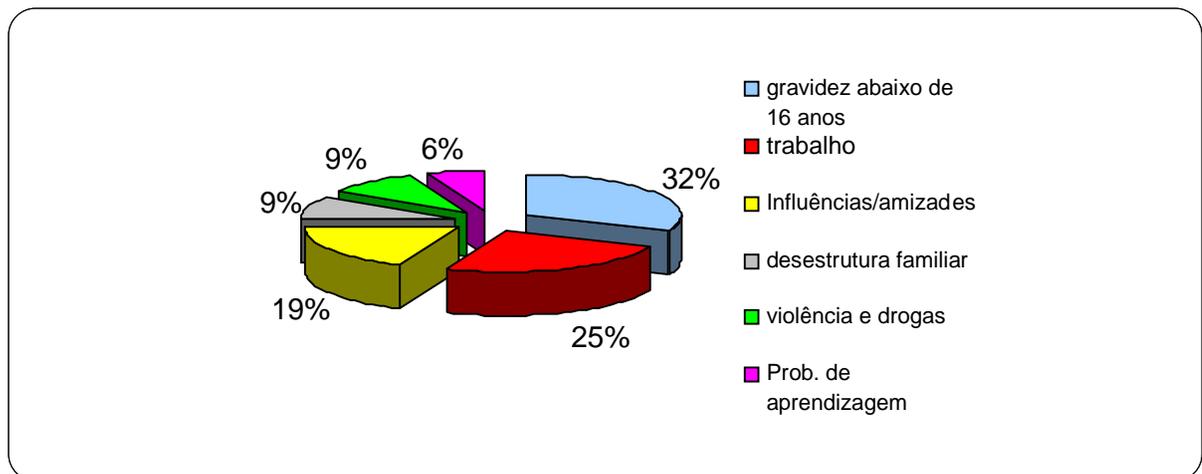


Gráfico 2 – Causas do abandono.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora (entrevista semi-estruturada).

Diante desse dado, é pertinente focar alguns elementos que são apontados pelos sujeitos da pesquisa como *causas do abandono*, que se diferenciam em muito nas questões de gênero. Acompanhando os dados das pesquisas no restante do país,⁸⁶ essas causas marcam, segundo Arroyo (2004, p. 105) “o vai-e-vem da sobrevivência para a escola, da escola para o trabalho, o biscoito, do trabalho para a escola”.

3.1.3.1. Gravidez

A gravidez na adolescência é apontada como uma das causas que lidera o abandono escolar, com um índice de 32% entre as jovens entrevistadas que tiveram sua primeira gravidez com menos de 16 anos. Mas se comparada com o resto do país, cuja média de idade é em torno de 17 anos, segundo os dados do perfil da juventude brasileira (2005), esse é apenas um elemento que inclui Manaus numa posição de desvantagem em muitos aspectos . A

⁸⁶Diagnóstico realizado sobre o Perfil da Juventude Brasileira, apresentado no documento de conclusão do Projeto Juventude, cuja coordenação do Instituto Cidadania era de responsabilidade do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (que se afastou da coordenação para assumir a Presidência), que participou das discussões que concluíram pela escolha do tema juventude como foco prioritário do trabalho 2003 e 2004 (ABRAMO; BRANCO, 2005).

gravidez pode estar associada à desigualdade social materializada na baixa renda, no baixo nível de escolarização e maior concentração de jovens (POCHMANN, 2003).

No artigo intitulado “Os jovens falam sobre a sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para uma reflexão”, texto escrito pela psicóloga Gabriela Calazans (2005), ao observar a relação entre escolaridade e a idade, constatou-se que: “à medida que cresce a escolaridade, sobe a idade média em que os jovens tiveram seus primeiros filhos” (idade média de 17,5 anos para os jovens com até a 4.^a série do ensino fundamental; 17,9 para os jovens com escolaridade de 5.^a à 8.^a séries do ensino fundamental; e 18,8, para os jovens com o ensino médio, e 19,1 para os jovens com ensino superior) (CALAZANS, 2005, p. 237). Na pesquisa, a autora encontrou em todos os níveis de ensino jovens com filhos, mas assinala que o diferencial são as proporções em cada uma das idades. Ou seja, assim como foram encontrados jovens que tiveram sua primeira maternidade com menos de 15 anos, jovens de 19 anos ou mais chegaram ao ensino superior com a primeira gravidez. Ou seja, diante dessa comparação, concluímos que, quanto mais chances os jovens têm de chegar ao ensino superior, mais são as chances de planejar a gravidez e menos é a possibilidade de romper com o ciclo de estudo e formação profissional.

A gravidez, sob a ótica do adulto e da sociedade, é a grande vilã do abandono escolar. Um fato real que imprime uma análise que deve ser considerada de grande relevância, quando a causa constituída da família é decorrente de uma gravidez indesejada. Nesses casos, a mulher é duplamente penalizada, pois, além de abandonar a escola, tem, em sua maioria, de se submeter ao autoritarismo do marido que, na maioria das vezes, usa da violência física para satisfazer os seus desejos, como nos mostra o depoimento de uma jovem com 24 anos e com 4 filhos:

Quando tive meu filho, meu marido me batia, me trancava, [...] queria que fizesse coisa que não queria (usar droga) [...] ele bebia, ele fumava droga, mas, eu gostava dele aí eu aceitava ele.

Diante dessa realidade, observa-se que, nos dois casos, tanto o jovem como a jovem são penalizados pelas condições materiais desfavoráveis, fruto de um modelo social injusto e excludente, no qual não há escolhas. Ainda assim, apesar da dolorosa experiência do primeiro casamento, a jovem demonstra bastante otimismo com relação à vida, acredita que, pela Educação de Jovens e Adultos, conseguirá atingir os objetivos desejados e “acompanhar os filhos durante a escolarização e conseguir um bom emprego” (fala da entrevistada, realizada em nov./2005).

O retorno à escola traz à jovem a esperança de suas trajetórias humanas, dando-lhe novos sentidos e esforço para se submeter às disciplinas escolares. Entendemos que o sucesso irá depender da nova experiência escolar e das possibilidades de articulá-la com o trabalho, a família e sua realidade social concreta. É a crença de que desta vez a escola poderá abrir seus horizontes humanos e os professores terão grande importância nessa nova caminhada. E estes certamente terão de ter a sensibilidade e a compreensão de conceber os alunos da EJA na totalidade de suas existências, o que pressupõe concebê-los como pessoas que carregam suas marcas de seu pertencimento de classe (ARROYO, 2001, p. 95), mas podendo ser potencializado a partir de um “novo olhar docente para ver os educandos e educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais” (ARROYO, 2001, p. 122).

Embora não deixe de ser significativa a parcela daqueles ou daquelas que já constituíram família ou moram juntos, a pesquisa revelou que é maior o abandono escolar entre as mulheres; de cada 3 desistências, duas são de mulheres. Este fato confirma os dados de Germano (2003 *apud* ABRAMO, 2005, p. 46), com tendências já conhecidas, quando mostram que “as mulheres se casam mais cedo que os homens”.

Essas questões confirmam o que a socióloga Helena Abramo (2005, p. 47) nos diz sobre o rompimento da escolarização quando relacionada com as condições de renda . Afirma que uma hipótese possível é que:

O casamento pode ser um fator de interrupção dos estudos; quanto à renda familiar, é mais difícil fazer inferências, pois sabe-se que são justamente os casais jovens com filhos que constituem o momento mais precário em termos econômicos do ciclo de vida familiar.

Assim, para a autora, não é possível dizer se os jovens , cuja família de origem é mais pobre, são os que se casam mais cedo, ou se os mais jovens estão situados nessa faixa de renda, porque sua nova família conta com uma renda mais baixa, ou se ocorre uma combinação dos dois fatores. Observa-se que, na nossa realidade, há uma combinação dos dois fatores. Nas classes, cujas famílias são mais pobres, é visível a existência de mais de duas ou três gerações (pais, filhos e netos), não necessariamente resultantes de casamentos, mas fruto de relações imaturas e não planejadas, que certamente reproduzem os ciclos reprodutivos da vida. Estes fatos podem, portanto, estar relacionados à grande quantidade de jovens situados na faixa de renda mais baixa.

Talvez o mais importante desses resultados seja a confirmação da alta porcentagem de jovens que, na adolescência, rompem com um ciclo de vida e de escolarização , evidenciando a sua vulnerabilidade, em face das trajetórias e cenários de vivência.

3.1.3.2. *Trabalho*

Em seguida, o *trabalho* foi apontado pelos adolescentes com o segundo fator responsável pelo abandono escolar, com um índice de 25%. Neste dado, a prevalência é dos homens, que lideram com quase 80%. Desses, a maioria (45%) constituiu família muito cedo,

e pela necessidade de mantê-la, tenta conciliar escola e trabalho. Quando não consegue, abandona a escola e opta pelo trabalho.

O restante busca o trabalho como meio para manter suas necessidades de consumo, empurrado pela propagação de um modelo de comportamento juvenil, estimulado pela mídia.⁸⁷ Estes adolescentes trabalhadores desenvolvem um sentimento de pertencimento identificatório de um determinado grupo social, definido por padrões de comportamento e expresso no desejo de consumo, definindo suas subjetividades (GOHN, 2005). A mídia cria uma imagem “favorável” aos olhos dos jovens, principalmente das faixas etárias que correspondem à idade de 10 a 18 anos. Neste contexto, percebe-se a importância do trabalho como meio de satisfazer seus desejos de consumo, e não como “locus de manifestação de produção de bens e serviços e simultaneamente o locus da produção de idéias, representações e simbolizações” (GUIMARÃES, 2005, p. 152).

No bojo dessa questão, valemo-nos de um reconhecido intelectual latino-americano, ao referir às vicissitudes dos jovens:

En el fondo, todo esto ocurre – seguramente – porque los jóvenes no cuentan con grupos de presión que defiendan sus intereses específicos, lo que en sociedades altamente corporativizadas como la nuestras, constituye una desventaja muy evidente. Y esto, a su vez, se explica porque los jóvenes se guían por las dimensiones simbólicas de su existencia, y no por la dimensiones materiales, como lo hacen trabajadores y las mujeres (RODRIGUEZ, 2001 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 152).

A partir da ótica do autor, percebemos que esse argumento da centralidade da dimensão simbólica orienta a conduta dos jovens. Suas representações são tecidas partir das experiências do cotidiano,⁸⁸ e da maneira como essas experiências são vivenciadas,

⁸⁷Segundo Gohn (2005), a mídia, além de ser um mecanismo de controle social, é uma espécie de quarto poder que exerce fascínio na sociedade comunicacional informatizada, cria e afirma padrões estéticos, atua sobre a subjetividade das pessoas, agenciando seus comportamentos. A mídia é o veículo por excelência de divulgação dessa nova subjetividade, via um estilo de propaganda que cria desejos, modela o imaginário das pessoas, desperta anseios, etc.

⁸⁸Referimo-nos não no sentido de constructo social e histórico de Bourdieu, o que tomaria a juventude como uma simples palavra “e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo

diferentemente do que acontece com os homens e as mulheres – as dimensões simbólicas de sua existência e as dimensões materiais são condições de possibilidades , ao darem forma concreta à maneira de organizar bens e serviços (GUIMARÃES, 2005).

Significa que as atividades humanas têm sua base material construída a partir da ação do homem na sua vida objetiva e sua relação com os outros homens e com a natureza num processo de construção histórica. Nessa relação, o trabalho assume a categoria central na obra de Marx, evidenciando o seu caráter ontológico.⁸⁹ Ultrapassando portanto a dimensão simbólica e interesses específicos que orientam o comportamento dos jovens.

Ao construir o caráter ontológico do trabalho na formação do homem , Vazquez (1977 *apud* GUIMARÃES, 2005) esclarece-nos o conceito de homem elaborado por Marx e afirma que:

Diante do entendimento supracitado compreendemos que para Marx o trabalho como atividade voluntária e consciente é diferente do trabalho alienado. Enquanto o primeiro permite o homem expressar suas potencialidades de natureza social, o segundo é concebido como um meio de sobrevivência, materializado na sociedade capitalista pela exploração da força de trabalho.

Diante do exposto, pode-se inferir que o trabalho é o fundamento da atividade humana. Trata-se de uma atividade voluntária e consciente, diferente do trabalho alienado , que, por questões de sobrevivência , leva à exploração da força de trabalho . A representação simbólica também leva à necessidade de consumo, que representa um processo de valorização, uma vez que é o momento da extração da mais -valia (MARX, 2003).

No caso dos jovens da nossa pesquisa, fica evidenciado que a representação simbólica com relação ao trabalho pode ocorrer de diferentes maneiras (recompensas materiais) e pode vir acompanhada de outras formas de obtenção de recompensa. Quando as rendas das famílias

constituído dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma unidade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente” (BOURDIEU, 1978, p. 113 *apud* GUIMARÃES, 2005).

⁸⁹O caráter ontológico do trabalho é a interferência do homem sobre a natureza, cria a si mesmo e estabelece relações com os outros homens. (MARX *apud* DIEDERICH, 1999-2000).

não suprem a necessidade de consumo dos adolescentes, muitos jovens enveredam para os caminhos que possam suprir as tais “necessidades” – os famosos “bicos”. Como são realizados de forma precária e com baixos rendimentos, os adolescentes não ficam por muito tempo nesses bicos.

Com a perspectiva de trabalho frustrada paralela à ociosidade do seu tempo,⁹⁰ o adolescente busca outras maneiras de suprir suas necessidades de consumo. Nesse caso, o caminho mais curto e mais acessível são as drogas e a prostituição⁹¹ demandadas não somente pela necessidade em função da pobreza, mas da necessidade de se firmar ante o modelo de comportamento que impõe uma maneira de ser jovem e de aceitação social.

3.1.3.3. *Amizade*

O terceiro fator de abandono indicado está relacionado com a amizade, 19%. O prazer de estar com colegas, de “conversar sobre tudo,” de romper com a cultura formalizada da família e da escola representa, para a maioria, um ato de liberdade. Para a minoria (3%), é somente “curtir,” namorar, etc.

Ao confrontar esses dados com achados sobre a cultura e lazer, observamos que a amizade como meio de sociabilidade, nos diferentes espaços culturais e de lazer, predomina na decisão de escolha por uma ou outra atividade. Nesses casos, o traço mais evidente é a possibilidade de criação de relações de confiança, que são experimentadas de diferentes maneiras. Nesses espaços, constroem-se subjetividades, firmam-se identidades individuais e coletivas, reafirmando os traços de diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, denunciam que a diversidade cultural processa-se sobre “bases socioeconômicas desiguais que incidem sobre as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura,

⁹⁰ O processo de socialização e do “tempo livre” dos jovens é preenchido, durante a noite, em conversas com amigos e com a televisão (Relato dos jovens, a partir da dinâmica de grupo focal).

⁹¹ Tema explorado no item 3.1.3.5

do lazer e do tempo livre” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005). Neste processo, percebe-se uma heterogeneidade com relação aos tempos da juventude . O tempo livre pode construir momentos de produção de novas culturas e uma diversidade de comportamentos vividos de maneira diferenciada.

Compreende-se que, a partir da ótica de Dayrell (2003), o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano depende da interação e das qualidades das relações do meio no qual está inserido. Portanto, as diferentes manifestações culturais devem ser entendidas, também, pelo desenvolvimento saudável (biológico, psicológico, social, antropológico, político e cultural) e global do sujeito.

Infelizmente, é comum que a sociedade enxergue nessas culturas traços de marginalidade (ABRAMO, 2003), quando estas não estão em consonância com o que é esperado social e culturalmente pelo adulto. Essa discriminação implica reações adversas dos valores considerados como referência pela sociedade. Conseqüentemente, os jovens se vêem num mundo marginalizado, com a mínima possibilidade de acesso, com baixa auto-estima e pouca credibilidade, decorrente da discriminação social.

O depoimento de um jovem de 19, anos componente de um grupo musical nos finais de semana e vendedor de jornal durante a semana, revelou que se sente discriminado e com poucas possibilidades no campo da música. Esse “jovem-adulto” assume, na expressão de Dayrell, os seus tempos na família, no trabalho e na escola, lembranças de tempos que se entrecruzam (DAYRELL *apud* ARROYO, 2004). Uma vez que os alunos pertencentes às camadas populares vivenciam as condições de exclusão social, o processo educativo poderá atingir a dimensão subjetiva a partir de criação de estratégias de superação da inferioridade, desnaturalizando-a. Assim, com Freire e Arroyo, a educação das camadas populares ganhará concreticidade ao “captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização” (ARROYO, 2000, p. 242).

3.1.3.4. *Desestrutura familiar*

O quarto motivo está na *separação dos pais e mudanças de endereço*, com 10%. A desestrutura familiar é um fator de desestabilização do adolescente. Quando atingem uma idade, acima dos vinte anos, tomam consciência de que muitas das coisas erradas que fizeram, acreditam, foram por causa da ausência dos pais e da falta de orientação destes.

Neste sentido, a família representa para os jovens um valor importante, embora seja comum questionarem o papel dos pais.⁹² Com relação à incompreensão dos desejos, da liberdade e da forma de sociabilidade, a família representa o parâmetro principal na formação dos jovens. Diante dessa representação, a crise (DUBET, 2002; BARRÈRE; MARTUCCELLI, 2002; SPOSITO, 2003) pela qual passa a instituição familiar afeta significativamente a formação das crianças⁹³ e, conseqüentemente, dos jovens. É o que nos mostra Bilac (1995):

[...] a crise da família, que atravessa quase um século, é caracterizada por profundas transformações nas dinâmicas e nos arranjos familiares, e pode ser observada muito mais a crise prolongada e incompleta de determinado modelo – hierárquico, patriarcal com forte dominação do mundo adulto – do que o enfraquecimento da dinâmica e dos arranjos familiares, tratados estes sempre no plural. [...] por outro lado, os novos modelos veriam a família organizada não a partir de ‘normas’ dadas, mas sim, como frutos de contínuas negociações e acordos entre seus membros e, nesse sentido, sua duração no tempo dependeria da duração dos acordos.

Diante dessa aceção e confrontando com os dados da pesquisa, fica evidenciado que a família ainda é o núcleo principal para a formação da personalidade. Perante isso, e confirmando com outras análises,⁹⁴ entendemos que as instituições família e escola são indispensáveis na sociedade contemporânea, ainda que sejam marcadas por crises de

⁹²Em seu artigo, Abad (2003) estabelece uma definição de distanciamento dos jovens da família patriarcal, hierárquica e autoritária pela adoção de relações mais horizontais e igualitárias no âmbito familiar. Para Sposito (2005, p. 95), essa nova adoção significa uma possível adesão dos jovens e das jovens a um novo modelo de relação familiar que, no Brasil, submete-se aos processos inconclusos da modernização.

⁹³Segundo a Teoria Psicanalítica de Freud, a família exerce na criança um papel importante na formação da personalidade do sujeito (COLL, MARCHESI, PALÁCIOS ; COLS, 2004).

⁹⁴Pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (2005).

naturezas diversas. A desinstitucionalização não representa, pelo menos na nossa pesquisa, o fim da centralidade familiar, como pode ser evidenciado nos postulados do desenvolvimento evolutivo, quanto à importância de um meio propício para o desenvolvimento e autonomia do adolescente:

[...] as relações dos pais com os filhos combinam o afeto com o favorecimento da individualidade, mediante condutas que estimulam a autonomia cognitiva e a iniciativa própria, favorecendo, [...] a discussão, a troca entre pontos de vista entre pais e filhos e a adoção de opinião própria por parte destes últimos (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS; COLS, 2003, p. 354).

Embora na citação não haja referência a um tipo de família, uma coisa é certa: a relação dos pais com os filhos independente do tipo de família na qual o sujeito está inserido (linear ou não), o afeto, as relações de confiança são atributos familiares indispensáveis para a constituição de uma identidade autônoma. A importância de um referencial, seja da mãe, do pai, avó ou avô, tios, irmãos mais velhos e professores, é indispensável na formação da conduta e dos projetos de vida dos jovens.

3.1.3.5. *Violência e drogas*

Eles falam, eles gritam, pedem socorro, mas a sociedade em geral, diante dessas questões, é engessada na sua individualidade, recusando-se a ouvir o apelo da juventude, cujas manifestações são expressas pelos diferentes tipos de comportamentos. A droga é, atualmente, o que mais atinge os adolescentes e jovens (principalmente os do sexo masculino). Nosso estudo revelou que, dos 40 jovens pesquisados, 70% já haviam tido algum envolvimento com o algum tipo de droga ilícita⁹⁵ (maconha, cocaína, etc.). Os entrevistados relataram, também, que essas substâncias são de fácil acesso, crescendo seu uso, principalmente, entre os adolescentes e jovens.

⁹⁵Segundo a nossa pesquisa, o envolvimento dos adolescentes com a droga se dá inicialmente pela possibilidade de obter uma renda, mas, com a convivência, passam a fazer uso dela.

As declarações de uma entrevistada⁹⁶ envolvida com um traficante confirmam essa realidade. A jovem declarou que:

as drogas estão em todo canto, onde menos se pensa, existe drogas [...] o dinheiro é fácil, eu tive tudo que queria, mas o contato com as pessoas do mundo das drogas é muito superficial. [...] foi Deus que mudou a minha vida, tenho certeza (Entrevista realizada em dez./2005).

Para Beatriz Carline-Marlatt (2005, p. 311), a produção e o tráfico de drogas oferecem identidade, responsabilidade, “rendimento financeiro para a grande parcela da juventude socialmente excluída, o comércio de drogas arregimenta sem dificuldades enormes contingentes de adolescente”. Ainda de acordo com a autora, sendo o Brasil um país de ponta no tráfico internacional, o mercado interno de drogas ainda é pequeno, mas está em expansão. Nesse quadro, “trabalho” não faltará. Assim, sem opção de trabalho e de uma política pública capaz de gerar empregos, aumentam as possibilidades dos adolescentes e jovens se envolverem com o mundo das drogas e, conseqüentemente, crescem as estatísticas de vítimas de homicídio por causa externa entre a faixa de 15 a 29 anos (ADORNO, 2002).

Com as experiências negativas marcadas por violências, prisões e até mortes, pela pressão da família paralela à chegada da maturidade (o que não significa que esses elementos os afastem definitivamente das drogas), muitos desses jovens (36%) perceberam o caminho que estavam seguindo, e tais comportamentos os levariam à morte, como declarou um jovem de vinte e cinco anos: “eu sabia se continuasse naquela vida a morte era meu fim, ir para a igreja foi a minha salvação” (Entrevista realizada em dez./2005).

As situações expressas na nossa pesquisa refletem as condições de vulnerabilidade nas quais se encontram os jovens dos estratos mais baixo da sociedade. Elas deixam marcas

⁹⁶Após ir para a Igreja (Evangélica), sofreu um estupro pelo pastor. Segundo a entrevistada, com objetivo de disciplinar as recém-convertidas, o pastor obrigava-as a irem à sua residência e lá as aliciava. Era comum ocorrer essas práticas. Após o estupro, com a entrevistada o pastor foi denunciado, mas o caso foi abafado. Um advogado que se propôs a ajudá-las foi assassinado, e as jovens foram expulsas da igreja. Embora a entrevistada tenha ficado muito decepcionada, frequenta outra igreja evangélica, mas “com um pé atrás”. Seu objetivo é cantar para Deus.

emocionais com implicações profundas na auto-estima, afetando as relações com o outro e suas condições de subsistência. Nesse caso, freqüentar a igreja é a possibilidade de se manter longe das drogas. É uma maneira de buscar no plano espiritual um significado que possa atenuar os traumas de um tempo de vida marcado pela discriminação e exclusão.

Considerando o crescimento do pente coste no Brasil,⁹⁷ que conjuga experiências de conversões recentes e as carências dos diferentes tipos de jovens, Novaes (2005, p. 277) chama a atenção para a “compreensão da conjugação entre “temor a Deus” e “igualdade de oportunidades” e afirma que é preciso assinalar que esse “esquema produz simplificações, ele também oferece pistas para a formulação de hipóteses a serem posteriormente testadas” .

Sobre essa questão (igreja evangélica), a nossa pesquisa coaduna com os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, realizada por Novaes (2005), a qual constatou que o perfil socioeconômico dos jovens pentecostais é condizente com a literatura especializada que divulga o crescimento do pentecostalismo entre os mais pobres, tanto nas periferias dos espaços dinâmicos do país como nas periferias das metrópoles ou nas dinâmicas populacionais reveladas pelo forte movimento migratório.

Detectou-se, também, violência por estupro (9%) entre as jovens nas faixas etárias de 13 a 17 anos. Embora esse dado pareça insignificante, vale ressaltar que tais violências vieram de pessoas menos esperadas pelas jovens, parentes (pais, tios e pastor). Embora relevante e tenha aparecido nas mostras, esse tema (violência) deve ser pesquisado e aprofundado em outras pesquisas, uma vez que tem vários desdobramentos.

3.1.3.6. *Problemas de aprendizagem*

Visando identificar os problemas que afetam a aprendizagem dos jovens, observamos, dentre as causas mais comuns, a falta de leitura, uma vez que ela possibilita a construção de

⁹⁷ Sobre uma visão mais detalhada sobre essa questão, ver Regina Novaes (2005).

estruturas cognitivas, facilitando o processo de abstração nos diferentes momentos de aprendizagem: escolar ou não.

Ao perguntar a respeito dos que gostam de ler, a maioria respondeu que sim. Embora na entrevista os dados dos que dizem gostar de ler alcancem um índice de 50% (ver gráfico). Deste universo, 10% fazem leituras diversas e 10% só lêem a Bíblia; os outros 30% não souberam ou não quiseram responder os tipos de leitura que costumam fazer. Dos 50% restantes, 33% responderam que gostam mais ou menos, e 17% não gostam de ler (Gráfico 3). Contudo, ao confrontar com os dados de grupo focal, observou-se grande dificuldade na escrita (concordâncias, ortografia e compreensão); dos 60% dos jovens que participaram das atividades (15 alunos), apenas 10% conseguiram expressar de maneira lógica suas idéias no papel.

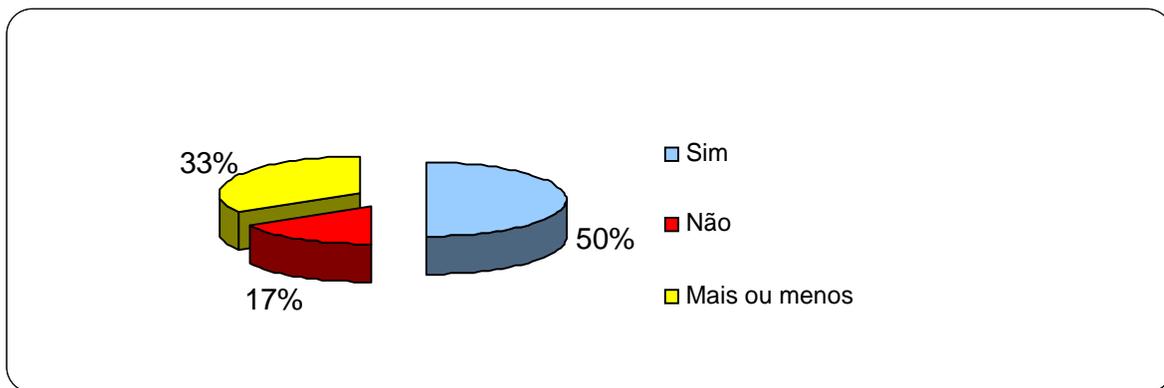


Gráfico 3 – Gostam de ler.
Fonte: Pesquisa de campo/2005.

Na entrevista semi-estruturada, os jovens foram convidados a responder se tinham ou não dificuldades de aprendizagem. 40% responderam que sim, justificando que o trabalho dificulta a aprendizagem, pois assimilar os conteúdos representa um grande empecilho, apesar de serem bem explicados. 50% afirmaram não ter nenhuma dificuldade de aprendizagem. Mas

ao realizar o cruzamento com outros dados,⁹⁸ esse percentual não traduzia a realidade, sendo constatado um índice bem maior de dificuldades na aprendizagem. Os 10% restantes atribuíam a dificuldade de aprendizagem ao deslocamento da residência até a escola.

É preciso destacar que a entrada tardiamente na escola não é determinante para o fracasso escolar, mas quando o ambiente é estimulante e encorajador incentiva nas crianças a disposição para a aprendizagem atenuando qualquer dificuldade, mesmo diante de uma saúde e inteligência comprometidas. Para Vygotsky, é a mediação do meio que irá contribuir ou para a superação das dificuldades; do contrário a dificuldade tende a se tornar patológica (VYGOTSKY, 1987, *apud* PRADO de, 1999). Ou seja, nessa perspectiva a dificuldade é mais de cunho cultural.

Mesmo defendendo o postulado de potencial humano a partir da interação com o meio, Smith; Strick (2001) assinalam que os adolescentes e jovens são menos persistentes que outras crianças quando encontram problemas e afirmam que para alguns professores, eles antecipam o fracasso (SMITH; STRICK, 2001).

Essa falta de motivação e persistência pelos estudos é confirmada com a nossa experiência com adolescentes nas escolas municipais de Manaus. Acompanhando e orientando professores e alunos nas escolas, segundo alguns depoimentos de adolescentes e jovens, na maioria dos casos, a família é ausente.⁹⁹ Compreendemos que as implicações dessa ausência facilitam atitudes pouco eficazes na formação dos sujeitos, uma vez que a constituição subjetiva do ser humano se constrói por referências, e a família é a primeira referência na constituição de valores éticos, morais e sociais. Não queremos dizer que, sem esses atributos de orientação familiar, os jovens são incapazes de superar por si próprio s os

⁹⁸Entendendo que somente pelas atividades de grupo focal, observação e conversa informal os dados não seriam suficientes. Mas, na conversa com os professores(as), os alunos, especialmente os mais jovens, têm muitas dificuldades na aprendizagem, muitos não sabem ler corretamente, não conseguem fazer interpretação de textos, mas para elas, e concordando com elas, tais problemas estão associados à falta de leituras, uma vez que o cruzamento dos dados com o ato de leitura mostra claramente que os alunos não gostam de ler; e que muitas das dificuldades está associada à falta da leitura.

⁹⁹ Não intencionalmente, mas resultados de um conjunto de fatores, principalmente da desestrutura familiar.

entraves que condicionam a existência, o que seria uma visão determinista da nossa parte, o que não é o caso. Pois, se olharmos sob a luz do postulado humanista, há uma razão que poderá sobrepor-se diante de tais situações, pelo processo de autoconhecimento e de auto-avaliação, que leva o jovem a não ser condenado às condições desumanas da vida superando os desafios e as injustiças.

3.2. CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA DOS JOVENS DA EJA: RENDA, FORMAÇÃO DOS PAIS, LAZER E CULTURA

As características das famílias dos jovens entrevistados são completamente distintas das do ideário clássico (pai, mãe e filhos). Na mostra, as principais características da família confirmam, com a variável do quarto motivo do abandono – desestrutura familiar –, uma realidade que constitui um dos maiores problemas de natureza sócio-emocional na formação dos jovens, trazendo, normalmente, consequências negativas. Ampliando nossa reflexão, Coll e Marchesi (2001, p. 356) assinalam que a

Separação costuma ter consequências emocionais negativas para os filhos, depois da puberdade os jovens já alcançaram um nível de maturidade que lhes permitirá evitar muitos dos efeitos negativos, que têm para as crianças menores. Isso não significa que se mostrem invulneráveis, pois as circunstâncias de que estão imersos na resolução de algumas tarefas evolutivas, como a construção de identidades ou o processo de individualização, fará com que possam sofrer alguns problemas como consequência do divórcio (separação), sobretudo durante o primeiro ano posterior à ruptura.

Além disso, a separação dos pais pode gerar desconfiança nas relações de casal, o que levaria o jovem a evitar envolvimento emocional. Essa é uma das marcas evidenciadas na nossa pesquisa, quando os jovens na faixa etária de 18 a 22 foram inquiridos a falar sobre projetos de vida, casamento, etc. Num universo de 15 alunos, 30% responderam que não confiam em relacionamentos amorosos. Ao cruzar esses dados com a pesquisa semi-estruturada, identificamos que 10% desses jovens viram os seus lares desabar em quando crianças, dados que confirmam a composição da maioria das famílias, principalmente das

classes mais baixas da população. Nesses casos, muitas vezes o jovem não fica nem com o pai e nem com a mãe, mas com tios e avós. Quando começam a trabalhar, passam a morar só.

Com relação à renda familiar, nossa pesquisa constatou que a renda da família fica em torno de um a três salários mínimos, confirmando com os dados do mapa da exclusão social no Brasil (POCHMANN, 2003), onde Manaus lidera os maiores índices de exclusão social pela renda e escolaridade.

Assinala-se que, dos que trabalham, todos contribuem na renda familiar ou se sustentam. Isso representa um universo de 100% dos 40% de jovens que trabalham. Desses, 80% são jovens do sexo masculino e com idade entre 20 e 25 anos. Embora a maioria (24,6%) atue no plano da informalidade, o que impressiona é a satisfação de estarem “trabalhando”, mesmo na informalidade e em precárias condições de trabalho, cujos salários não alcançam dois mínimos. Mas o que importa são as possibilidades de estarem se “mantendo, se sustentando”, como afirma um entrevistado. Esses dados confirmam as desigualdades regionais e certamente se destacam estatisticamente. Entre os 36% que trabalham, a maioria está no trabalho informal, conforme nos mostra o gráfico (SINGER, 2005).

TABELA 3 – Informalidade e condições de trabalho.

SEXO	20 A 25 ANOS	PORCENTAGEM (%) DOS QUE TRABALHAM	CONTRIBUEM NA RENDA FAMILIAR	FORMAL	INFORMAL
Masculino	80%	28%	100%	10,4%	14,6%
Feminino	20%	12%		6%	9%

Fonte: Pesquisa de campo/2005.

Uma outra questão que nos permite fazer inferências com relação ao perfil dos jovens diz respeito à formação dos pais. Dentre os pais dos entrevistados, 30% estudaram até a 4.^a série, 27% até a 8.^a série e apenas 10% estudaram até o ensino médio. Os pais que nunca

estudaram chegaram a marca de 20%, os outros 13% não souberam ou não quiseram responder (Gráfico 4).

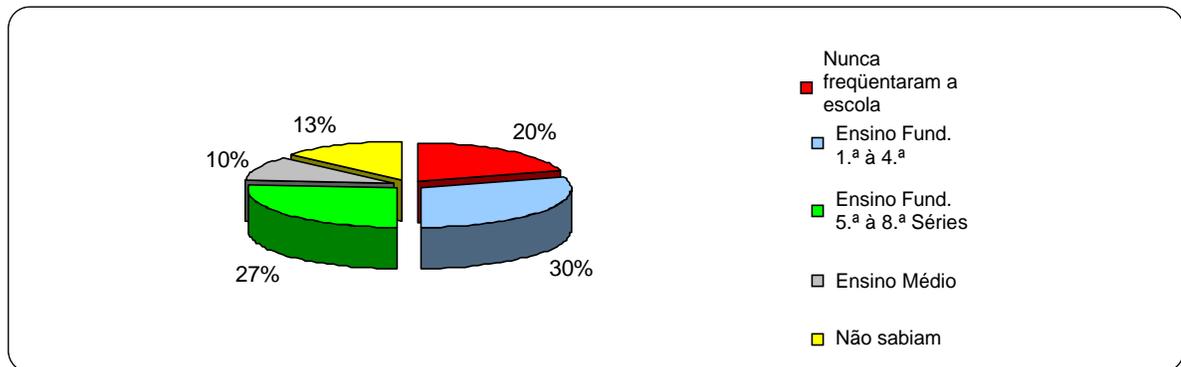


Gráfico 4 – Formação dos pais.
Fonte: Pesquisa de campo/2005.

De acordo com os relatos dos entrevistados, muitos desses pais começaram a estudar na vida adulta. 10% do universo total dos entrevistados, os pais assumiram o papel de estudantes juntamente com os filhos. Essa é uma das características da EJA, os adultos passaram a freqüentar a escola depois de criar os filhos, muitas vezes até para incentivá-los retomar o estudo. É comum na EJA a presença de várias gerações, com a diferença de que atualmente o número de jovens está aumentando (ARROYO, 2005), principalmente entre a faixa etária de 16 a 18 anos, que por terem engravidado cedo abandonaram a escola. Nesses casos a continuidade nos estudos irá depender também do apoio das famílias ou alguém mais próximo, uma vez que muitas jovens mães deixam seus bebês com as avós (mães das jovens) ou os levam para a escola.

Vale ressaltar a importância que o estudo ocupa no imaginário de algumas famílias. O retorno dos adultos à escola representa para uma pequena parcela dessas famílias, novas oportunidades para si e para os filhos e o caminho de entrada no mercado de trabalho. Movidos por exigências que o mercado impõe, aumenta a pressão dos pais sobre os jovens

que, por sua vez, não levam muito a sério os estudos (referimo -nos, neste caso, especialmente aos mais jovens até 20 anos).

Diante desse cenário, precisamos assinalar que o lugar social, ocupado pela família numa sociedade capitalista facilita, posteriormente, aos filhos integrarem a escola e ao trabalho, não que isso seja determinante, mas as possibilidades de jovens cujas famílias possuem um nível de escolarização mais alto, são maiores, quanto mais elevado for o grau de escolarização e, conseqüentemente, maiores são as possibilidades de trabalho. Em suas análises, Singly (1993 *apud* SPOSITO, 2005, p. 90) fala sobre a família contemporânea, analisando a dinâmica do grupo familiar a partir do conceito de modo de reprodução como dominante escolar na esteira dos trabalhos de Pierre Bourdieu (1989). Para Singly ,

As famílias devem mudar de jogos, modificar suas estratégias para conservar para seus filhos as chances de ocupar, ao menos, posições comparáveis àquelas detidas por seus pais. Em uma sociedade em que o modo de reprodução tem um componente escolar, o valor de uma família (e o grupo social ao qual ela pertence) é definido pelo montante de capital escolar detido por seus membros.

Nessa perspectiva, as oportunidades das famílias mais pobres da sociedade, são poucas, uma vez que carregam em suas trajetórias de vida as marcas excludentes de um processo social histórico. Mesmo retornando à escola, suas oportunidades estão limitadas e delineadas pelas condições escolares a que eles são destinadas. Contudo, é preciso não radicalizar tal questão, pois estaríamos negando outras dimensões do homem, como a capacidade ontológica de criação e superação que cria possibilidades de romper com as barreiras invisíveis, hostis e violentas.

Com relação à participação em atividades culturais, 40% responderam que não têm conhecimentos, mas, se tivessem, gostariam de participar. 35% responderam que, mesmo que tivessem, não teriam tempo, pois trabalham e estudam. Desses, 15% são jovens mães que cuidam dos filhos e da casa, 25% participam de atividades musicais e esportivas em igreja na qual freqüentam.

Com relação às atividades esportivas, apenas 15% participam de alguma atividade (capoeira, *jiu-jítsu*, patins e *hip-hop*). Ressalta-se que essa participação ocorre exclusivamente no grupo dos jovens. Mais uma vez, a questão de gênero aparece para acentuar a desigualdade social.

Das jovens que não praticam atividade cultural ou esportiva somam-se 70%. Muitas declaram ter vontade, mas não têm tempo, 30%; umas porque trabalham e outras porque cuidam de casa 10%. Mas detectou-se, também, desse universo de 70%, a falta de oportunidades, chegando a 55%. Por um lado, essas jovens não têm recursos; por outro, atribuem isso à falta de tempo no caso das que trabalham. Apenas uma minoria (15%) declarou não gostar e não ter interesses por tais atividades. Quanto às experiências culturais, como shows, etc, evidenciou-se que muitos, em torno de 30%, aproveitam para exercer alguma atividade profissional (os bicos).

Diante desse cenário, podemos concluir que os jovens da periferia ocupam o seu “tempo livre” nas mais diversas atividades, com maior destaque para aquelas que podem proporcionar um retorno financeiro, o que implica refletir sobre as diferentes maneiras e condições em que a maior parte da juventude brasileira vive nessa fase da vida.

Para Dayrell (2005, p. 187), os jovens brasileiros ocupam o tempo livre de forma variada e sob condições bastante desiguais. “Noções como diversidade e desigualdade devem ser conjugadas como chaves analíticas para se compreender a complexidade sociocultural dos jovens em diferentes regiões do país”.

3.3. AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DA EJA COM RELAÇÃO AO ESTUDO E AO TRABALHO

O sentimento dos educandos com relação à EJA nos fornece um retrato das aspirações dos jovens com relação ao estudo e ao trabalho. A esperança de um tempo de vida que está se construindo a partir da escola e das relações ali existentes que ora se misturam, se identificam,

ao mesmo tempo em que se afastam. Suas singularidades configuram a dimensão da população da EJA de tempos de vidas diversificadas que exigem, dentre outras coisas, um olhar diferenciado. Olhá-los como sujeitos na sua concreticidade histórica e cultural implica em reconhecer que são sujeitos de direito contrapondo-se a uma visa de filantropia e alívio à pobreza (LEHER, 1998).

Assim, a relação que os jovens estabelecem com a educação e a perspectiva criada a partir da Educação de Jovens e Adultos, partem dos significados que essa educação assume na vida laboral desses jovens e de como a EJA pode contribuir para a vida e para o trabalho. Dessa feita, suas falas vão assumir grande importância no sentido de fazer emergir fragmentos do real, que podem retratar o mundo em que vivem, suas percepções e o papel que assumem na sociedade. Para tanto, ouvir essas vozes é condição para entendê-los e propor ações que contribuam para melhorar a educação na EJA.

3.3.1. A Percepção do Jovem com Relação à Educação da EJA

Assim, a partir da reflexão acima, buscaremos compreender a representação que os jovens têm da EJA, a partir dos saberes sistematizados obtidos em sala de aula, bem como entender os reflexos e a contribuição desses conhecimentos no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e político, que possam revelar uma mudança de comportamento. Portanto, para dar visibilidade a essas questões, tentaremos mostrar, a partir das falas aqui apresentadas, o que os jovens pensam da Educação de Jovens e Adultos e sua importância para a obtenção de um emprego:

[...] na EJA aprendi muitas coisas que não sabia. Pessoas criticam porque não sabem conversar, (o jovem refere-se às críticas destinadas a eles, porque não sabem conversar) (Pesquisa de campo/2005).

Na EJA se aprende muitas coisas. Através do ensino e da educação temos possibilidade de melhor emprego (Pesquisa de campo/2005).

Quase nada, a EJA é discriminada, o mercado de trabalho prefere o regular.¹⁰⁰

Para quem está atrasado é uma oportunidade [...] é alcançar a oportunidade de trabalho, aprender muita coisa (Pesquisa de campo/2005).

Está contribuindo muito bem, até agora, espero que continue até o final, contribui bastante para o trabalho, porque para arrumar um trabalho tem que ter o 2.º grau (Pesquisa de campo/2005).

[...] uma nova oportunidade, muito legal. [...] pessoas que tiveram dificuldades atrás, a EJA ajuda [...] aqui é tipo uma reciclagem (o entrevistado desistiu na 7.ª série) (Pesquisa de campo/2005).

Ou seja, para uma minoria (6%), as falas revelam que a escola representa uma instituição de valores que os ajuda na constituição de uma visão de mundo, a qual levará a uma condição de respeito e de dignidade; para alguns, saber “conversar, se comunicar, se sentir admirado, se firmar, ser respeitado” significa entrar para um mundo de representações criadas por uma sociedade letrada, que só a escola pode oferecer. Já para outros – a maioria –, a EJA significa o passaporte para o trabalho, o meio mais rápido de obter o certificado, ou seja, representa uma função burocrática exigida pelo mercado de trabalho. Fatores como as dificuldades de aprendizagem e de tempo não se constituem como empecilhos para terminar o curso.

Numa visão baktiniana (1999), significa que essas falas são carregadas de ideologia, uma manifestação do pensamento que está implícito por uma constituição psicológica do ser no seu ambiente histórico cultural. Neste caso, não saber conversar e se comunicar representa para alguns jovens uma condição inferior,¹⁰¹ mas que gostariam e acreditam que podem pertencer a esse mundo (de saberes da cultura letrada, de reconhecimento), de identificação que pode ser atingindo pelo estudo, um “dever ser”, criando expectativas para a vida futura,

¹⁰⁰ A entrevistada levou o currículo na Fieam e não aceitaram pelo fato de a aluna estudar, na EJA, o ensino médio.

¹⁰¹ No período da pesquisa, a escola estava realizando uma atividade sobre o desarmamento. Na ocasião, um jovem, representante do Tribunal Eleitoral, ministrou uma palestra, cujo objetivo era esclarecer a importância do plebiscito. A fala do palestrante foi muito elogiada pelos jovens entrevistados, o que nos levou a perceber e a confirmar, pelas entrevistas, quanto é grande o sentimento de se sentir parte de um mundo que parece tão distante para eles.

expressa por valores como a disciplina e o respeito, quando relacionados com o mundo da vida e do trabalho, como mostra a fala de um entrevistado :

Aqui! Para mim foi bom [...] marcou muita coisa, antes de chegar aqui eu aprontava [...] Entendeu [...], aí minha mãe me brigava [...] entendeu? [...] O estudo daqui tem a ver com a vida lá fora (Pesquisa de campo/2005).

Pedi-lhe que desse alguns exemplos dessa constatação e o jovem respondeu:

[...] agüentar as coisas, não reclamar [...] lá fora é a mesma coisa. Ex. se o patrão está com raiva, está alegre entendeu [...] a gente tem que agüentar. Se ele manda fazer as coisas, a gente faz, entendeu?

Do ponto de vista do jovem curvar-se sem questionar e aceitar as coisas postas como são/estão representam educação, disciplina e obediência, o que nos leva a refletir sobre os significados dos valores como respeito, tolerância, direito, etc. E as representações que alguns jovens têm da sua condição, ainda implícitas a subalternidade e a alienação, que não permitem a problematização de uma realidade conflitiva, trazendo implicações no enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. O que resulta, segundo Paulo Freire (1982), “numa “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele, num já não está quase sob o tempo, mas nele” (FREIRE, 1982, p. 40).

Na maneira como eles interpretam suas experiências escolares – de brincadeiras e rupturas – fica evidente que a educação escolar está à disposição deles e que sempre haverá tempo de estudar. Cabe a eles fazer sua parte. Contudo, observando suas falas, percebemos que a escola ainda representa uma instituição de valores disciplinares, que acabam refletindo no cotidiano e no comportamento dos alunos. Mas é preocupante quando esses valores são interpretados pelos jovens à luz da subserviência e da submissão. Nessa perspectiva, na tentativa de alcançar melhores condições de vida, os jovens buscam na imagem do opressor, inculcada ideologicamente, um parâmetro de sucesso, no qual o oprimido – o jovem (FREIRE,

1988), desenha uma imagem para si de uma condição que pode ser alcançada, desde que faça a sua parte. Esse pensamento é internalizado de uma maneira de ser jovem, numa sociedade desigual e excludente, cuja responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é assumida pelo próprio sujeito, reafirmando o sentimento de pertencimento de classe. Trata-se de um pensamento que opera no campo das representações ideológicas internalizadas pelo sujeito, que incorpora a idéia de tal responsabilidade. Ou seja, é a legitimação do pensamento do dominante.

Com relação aos dados quantitativos, na percepção dos jovens, a educação da EJA como representante de um elemento precursor para o acesso ao mundo do trabalho aparece na fala de 53% dos entrevistados, tanto dos que estão trabalhando como dos que estão procurando emprego. Desse universo, e confirmando com os dados da análise do perfil, 20% reafirmam que a EJA veio para ajudar, “uma nova oportunidade”. [...] “recuperar o tempo perdido” aparece com 27%. Para esse grupo, a EJA representa a obtenção de certificado.¹⁰² Para outro grupo, 13,4% de entrevistados, “a EJA não ajuda quase nada, além de ser fraca, os módulos são rápidos e não são suficientes”. E por fim, 6,6% do total sugeriram que a “EJA poderia orientar também com palestras sobre drogas, sexo, violência, doenças sexualmente transmissíveis”. Segundo os entrevistados, esses fatores são os que mais prejudicam os jovens e que menos são debatidos. O Gráfico 5 nos mostra esses dados.

¹⁰² A questão da certificação não será discutida neste trabalho, mas cabe ressaltar que a concorrência capitalista internacional tem exigido a certificação das competências da força de trabalho. Sendo importante para o empresariado nacional que a Sefor amplie a certificação ocupacional e de competências profissionais. Sobre isso, Fidalgo acrescenta; “[...] a certificação seria uma das incumbências previstas para os Centros Públicos de Educação Profissional. [...] Pela certificação das competências, espera-se que estes Centros possam dar conta de uma dupla tarefa: estruturar o sistema de formação via organização modular e comprovar os saberes adquiridos na experiência profissional dos trabalhadores” (FIDALGO, 1999 *apud* VENTURA s.d.).

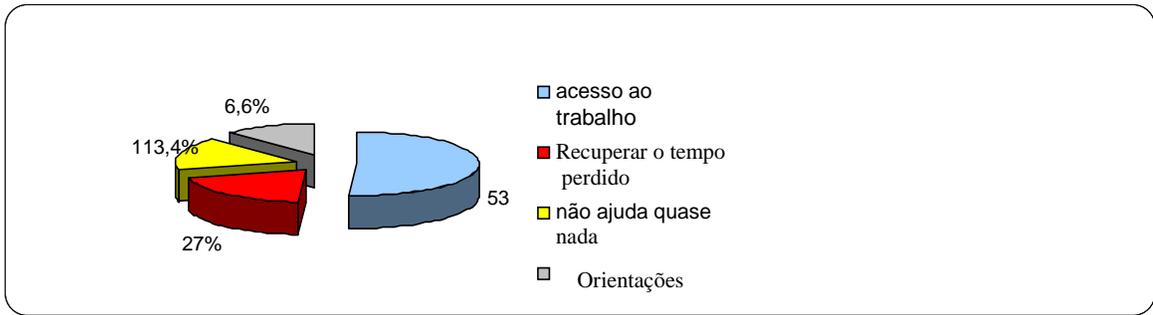


Gráfico 5 – Percepção do jovem com relação à EJA.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora (entrevista semi-estruturada, dinâmica de grupo focal e observação).

Destaca-se que, quando inferimos sobre o *que os levou a estudarem na EJA*, 60% responderam “[...] terminar para conseguir logo o certificado e arrumar emprego”. 20% estavam atrasados, 10% não sabiam ou não quiseram responder. Os outros 10% restante, deram respostas diversas como: [...] *a EJA é por módulos e facilita a vida*, principalmente das mulheres que têm filhos; outros responderam que *os professores estão capacitados e têm uma relação amigável com os alunos*; e outros porque dá para fazer outros cursos. Conforme mostra o Gráfico 6:

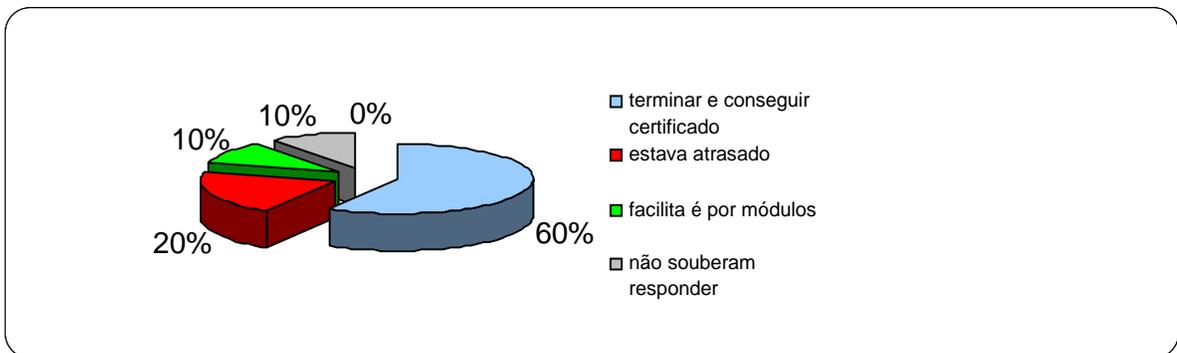


Gráfico 6 – O que os levou a estudar na EJA ?

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora (entrevista semi-estruturada, dinâmica de grupo focal e observação), 2005.

Mesmo diante dessas “desvantagens”, a EJA representa para esses jovens uma *possibilidade de ascensão social*. 35% desejam fazer faculdade e 26,% conquistar um bom emprego. Comprar casa, carro e ajudar a família aparecem juntos com 12% cada.

Essas conquistas representam um sonho para a maioria. Apenas uma minoria, com 15%, não incorpora no imaginário essas variáveis. Para estes, sem ter uma visão reducionista, e nem reduzi-los a simples condição de alunos, percebemos certa apatia diante das perspectivas para o futuro, algo como se estivesse m distantes da realidade.

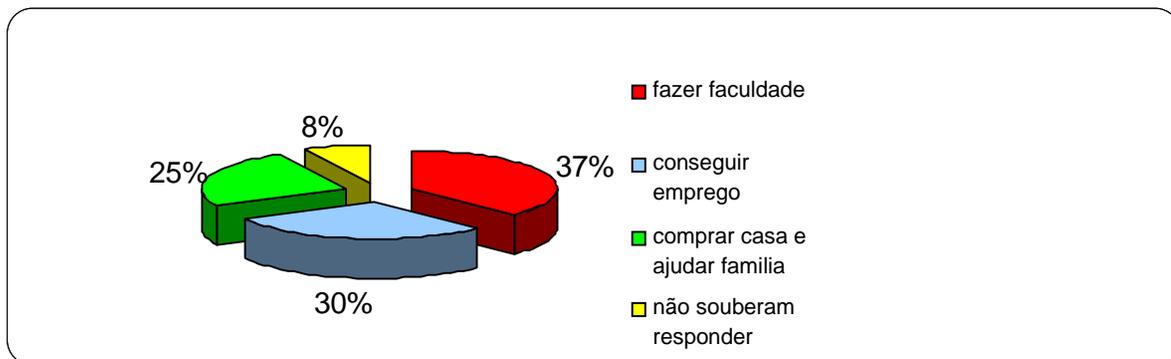


Gráfico 7 – Possibilidade de ascensão social.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora (entrevista semi-estruturada, dinâmica de grupo focal e observação), 2005.

Entretanto, percebemos haver uma contradição entre a fala e atitudes diante da seriedade que supostamente os jovens deveriam assumir com os estudos a fim de atingir em seus objetivos.

Observamos que, mesmo no espaço da escola, os jovens são desmotivados, não lêem, não lutam pelo que acreditam. Uns dizem que não têm tempo; outros, porque não gostam de ler, “acham chato”.

Sobre a questão fala e consciência, Bakhtin (1999, p. 95) nos ajuda a refletir sobre as mentiras ou verdades, coisas boas ou más, importantes ou não, agradáveis ou desagradáveis, etc. Afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Concordando com o que diz o autor, os alunos parecem estar perdidos. Mesmo que suas falas demonstrem que o estudo é importante, e que o mundo do trabalho exige mais habilidades e conhecimentos, acabam aderindo ao caminho mais curto – a EJA –. Mesmo

diante dessa exigência, alguns alunos demonstram desinteresse. Segundo os professores, alguns fazem os trabalhos mais para obtenção da nota e menos pela importância do próprio ato de aprender.

Condenar o aluno por tais atitudes é desconsiderar sua história de vida, é ignorar que as práticas sociais nas quais estão inseridos constroem experiências que conjugam um tempo de saberes que nem sempre a escola está preparada para dialogar com esses saberes. A fragmentação curricular e o engessamento dos conteúdos devem ser superados por meio de práticas que viabilizem os saberes dos educandos com os conhecimentos sistematizados, levando-o a problematização da sua condição humana, ampliando esses conhecimentos numa perspectiva cada vez mais emancipadora. Acreditamos ser esse o ponto de partida para os jovens da EJA.

Conforme afirma Barbosa e Bulcão (2004 *apud* SIMÕES, 2006, p. 178), pela ótica de Bachelard educamo-nos por um processo ativo, árduo e consciente de afastar de nós os erros:

[...] o conhecimento não parte de uma certeza primeira [...] mas, ao contrário, tem seu ponto de partida numa polêmica, ou seja, começa sempre por um diálogo, pela troca de argumentos e pela negação e retificação do saber anterior, para, em seguida, alcançar novas verdades.

Significa que, no processo de formação do sujeito, é necessária a retificação constante de si mesmo, criando possibilidades por intermédio de um trabalho de renúncia e afastamento das impressões primeiras. Nessa perspectiva, não há conhecimento passivo, ou seja, é a reafirmação de que o conhecimento é uma ação ativa do sujeito com o objeto do conhecimento.

3.3.1.1. *Retorno à Escola*

Dos fatores que contribuem para o abandono é a gravidez para as jovens, e trabalho para os jovens, independente de constituírem famílias. Essas duas variáveis aparecem como a

causa do retorno à escola, o que constitui um paradoxo em dois momentos distintos da vida. O que no primeiro momento poderia caracterizar como um problema (a continuidade dos estudos para a maternidade/paternidade e constituição de um novo núcleo familiar), no segundo momento os estudos e finalmente a escolaridade emergem como solução para os “problemas” gerados pela gravidez ou pela atividade de trabalho.

Com relação aos grupos que constituem família na adolescência, nossa pesquisa constatou que 90% dos casais se separam com 2 ou 3 anos, no máximo. Essa é uma das razões, principalmente das mulheres, para retornarem à escola na busca de inserção no mundo do trabalho. É essa demanda que mais concorda com a proposta do ensino semipresencial. Segundo as entrevistadas, além de poderem dar atenção aos filhos, conseguem dar continuidade aos estudos.¹⁰³

Assim, para essa população, as condições de escolha são limitadas, mas parece que a oferta da EJA não é totalmente ruim. Neste sentido, Melucci (*apud* SPOSITO, 2005, p. 106) nos ensina que a experimentação e a reversibilidade de escolhas surgem como fatores importantes

para compreender as relações dos jovens tanto com a escola como com o mundo do trabalho, situando-se numa dimensão do tempo como uma construção social e cultural em que se articulam demanda para o presente e projetos para o futuro.

Com relação aos homens, estes fazem parte do grupo que, em sua maioria, trabalha e estuda. Mas como tiveram a escolarização interrompida na adolescência, permanecem na informalidade, atuando, a maioria, em atividades informais como jardineiros, ajudantes de pedreiros, pintores, motoqueiros, etc. Para esse grupo é notadamente importante ter uma profissão. O retorno à escola e a obtenção de certificado são um caminho de dificuldades a ser percorrido.

¹⁰³ Essas jovens fazem parte do universo de jovens que vivem com os pais (pais, ou mãe, ou os dois), não raro, constituindo-se numa família numerosa de até quatro gerações. Uma grande parte dessas famílias tem uma renda de até três salários mínimos.

Num cenário em que se desenham vários retratos, os sentidos, a compreensão e as experiências materializam-se de maneiras distintas. Os sentidos (GUIMARÃES, 2005) que os jovens assinalaram para o trabalho, na sua adolescência, são semelhantes; mas com representações diferentes. Com base nessas duas variáveis, observa-se que a relação com a escola fica em segundo ou terceiro planos. Os significados que a escola representa, primeiramente para alguns jovens, estão mais ligados à “obtenção de certificado, pois é este exigido pelas empresas”, que propriamente ao conhecimento (falas de 20% dos entrevistados).

É o que nos mostra Guimarães (2005), ao citar Soares, Carvalho e Kipnis (2003), a que chama a atenção dos que são denominados de “jovens e adultos”, nos demonstram que os:

jovens que logram completar a escolaridade média, embora sentem dificuldade no mercado de trabalho num momento de tão intensa estruturação como foram os anos 90, têm maior chance de incluir-se em emprego com carteira assinada; isso, entretanto, dificilmente ocorre àqueles que, na mesma faixa de idade, evadiram-se do sistema escolar ou nela permanecem com significativo atraso (quatro a cinco anos, por exemplo), a esses, cabia as maiores dificuldades e, via de regra, estando por constituir ou já tendo constituído família, formam um bolsão de pobreza e miséria que desafia as políticas públicas, demandando especialmente o foco adequado, em especial para as políticas educacionais (SOARES *et al.* 2003 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 169-170).

Concordando com a enunciação do autor, o maior desafio que se tem atualmente é repensar as políticas educacionais, sob a luz das diversidades das demandas – jovens e adultos –, como sujeitos de direitos à educação, ao trabalho, à saúde, ao lazer, numa perspectiva potencializadora com vistas à emancipação para a sua participação política e o exercício da cidadania.

Com uma história marcada pelo preconceito e pela exclusão, aliada à dificuldade de obter emprego muitos jovens, estão mais preocupados em concluir o ensino fundamental que com a qualidade da aprendizagem, ou com os conteúdos. Os dados das entrevistas mais o resultado de um conjunto de técnicas (observação direta, grupo focal e conversa informal com os professores) nos permitiram fazer inferências sobre os significados que os jovens

estabelecem com a escola, com o saber e com o trabalho nos diferentes ciclos da vida , que surgem mais adiante na possibilidade de conseguir emprego .

Corroborando com o nosso pensamento, Madeira (1986 *apud* SPOSITO, 2005, p. 106) também caracterizava as relações entre trabalho e educação sob o ponto de vista dos jovens, como intermitente, mas, ao ampliar essa discussão, afirma também que não se pode “nem configurar uma adesão linear à escola ou um abandono ou exclusão total das aspirações da escolaridade no âmbito das orientações dos jovens que trabalham”. 60% de jovens afirmam que trabalham e continuam estudando mais pela pressão ou necessidade e menos pelo conhecimento oferecido.

Diante do exposto, concluímos que o retorno à escola deve-se, consideravelmente, pela exigência de maior nível de escolarização no mundo do trabalho. Neste quadro , a EJA pode não representar, *a priori*, a necessidade de novos conhecimentos , mas o meio mais curto de concluir o ensino médio e manter-se no emprego ou mesmo seguir uma faculdade. Ainda que tenham a consciência (em torno de 20% apenas), essa realidade é confirmada na fala a seguir: “a EJA é fraca, não esclarece bem, os módulos são rápido, não é suficiente” (Pesquisa de campo/2005).

Para Frigotto (2005, p. 103), “as vontades de estudar estão indissociavelmente atreladas às possibilidades e limites de ser e aos horizontes de viver. [...] A educação não é uma promessa abstrata. Sempre anda colada a uma experiência, a uma orientação de vida minimamente possível”.

Então cabe aqui perguntar: Por que os evidentes e denunciados problemas de qualidade da educação de jovens e adultos não se traduzem como preocupação para esses jovens? Essa indagação sugere uma necessidade de criação de alternativas pedagógicas e estratégias de aprendizagens prazerosas, cujos conteúdos estejam relacionados com os interesses dos jovens e as necessidades objetivas individuais e coletivas.

3.3.2. Percepção dos Jovens com Relação às Possibilidades de Trabalho

Para 20% dos alunos, em se tratando da importância da EJA para o trabalho, “a escola poderia proporcionar cursos profissionalizantes”, mas, para outros (35%), “o aprendizado não contribui muito para o trabalho, porque tem aula só duas vezes na semana [...] teria que ter todos os dias”; 25% relatam que a EJA pode ajudar na prova de seleção de empregos. Desses que afirmam que a EJA não contribui muito para o trabalho, estão, em sua maioria, desempregados ou aqueles que fazem alguma atividade informal – os bicos. Para 10%, a EJA ajuda buscar outros conhecimentos e o restante, 10% não soube ou quis responder.

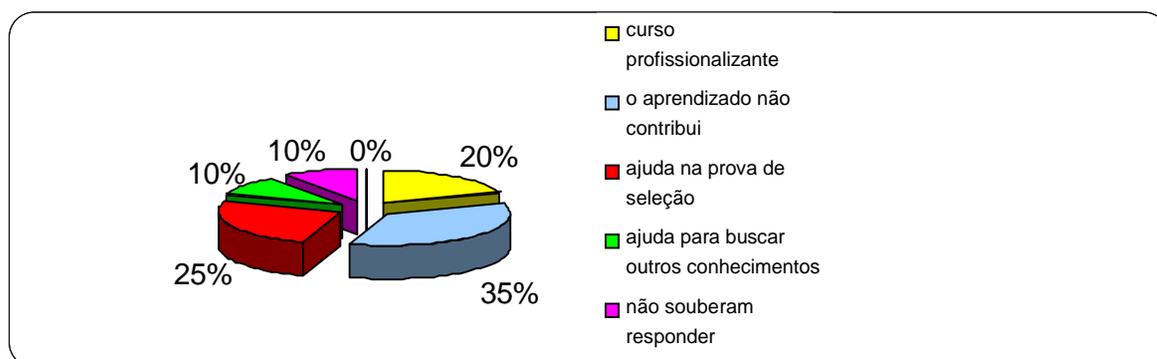


Gráfico 8 – Percepção do jovem em relação às possibilidades de trabalho.

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora (entrevista semi-estruturada, dinâmica de grupo focal e observação).

Entretanto, quando analisamos esses dados a partir do enfoque de grupo focal, constatamos que a preocupação não reside em obter conhecimentos. O resultado de conclusão do curso é mais importante. Salvo uma minoria (10%), neste caso, são as jovens.

Se compararmos essas respostas a outras analisadas no item anterior, percebe-se uma consonância entre as respostas quanto a representação da EJA na vida e para o trabalho. Uma hipótese provável para esse comportamento é a restrita visão dos jovens com relação ao mundo da vida; a falta de oportunidades, de uma visão de futuro que traz em consigo, sinais graves das dificuldades a que os jovens são submetidos (desde o início de suas vidas) no

cotidiano e que não podem ser traduzidas para o presente simplesmente como se fossem os únicos responsáveis por tais condições, embora ainda que distante.

Assim, para que ocorra uma mudança na realidade, acreditamos ser necessária, antes, uma mudança de percepção dessa realidade, que deve ocorrer, segundo Freire, “antes” da transformação desta, se não se empresta ao termo *antes* a significação da dimensão estagnada do tempo, em que lhe pode conotar a consciência ingênua” (FREIRE, 1982, p. 40). Mesmo diante dessa visão ingênua, vê-se que os principais problemas a preocupá-los é a necessidade de um futuro breve ter de encontrar emprego. Nesse sentido, o significado do trabalho para o jovem:

seria não apenas distinto daquele que lhe outorgaram as gerações já maduras, socializadas sob a ética do trabalho, mas antecipariam um porvir em que a estetização do trabalho daria o tom na orientação das condutas na vida ocupacional, servindo de métrica para a valorização das atividades laborais. Traduzindo as palavras provocativas de Offe, os jovens seriam precursores na transformação simbólica do trabalho, tornando hoje objetivamente disforme, em um valor subjetivamente periférico (GUIMARÃES, 2005, p. 157).

Contudo, é preciso deixar claro que a educação não se constitui para os jovens como um objeto de desejo em si, como parte de um processo ontológico na constituição humana, mas ainda é um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade de realização de seus projetos de vida.

3.3.3. Ocupação X Formação Profissional

Com relação à ocupação e à formação profissional dos jovens da EJA, a pesquisa revelou um quadro bastante desolador. Com relação à ocupação, 40% exercem algum tipo de atividade. Desses, apenas 16,6% têm a carteira assinada, ou seja, estão no emprego formal; os 23,4% estão trabalhando na informalidade – os bicos, como eles chamam. Desse universo que trabalha com carteira assinada (16,6%), 9% não gostam do que fazem. Para esses, o trabalho é

perigoso e não oferece nenhuma seguridade dos direitos sociais e uma jornada de trabalho em média de 8 a 10 horas por dia em condições precárias.¹⁰⁴ Ou seja, é a materialidade da exploração do trabalhador que se traduz, segundo Deluiz, em muitos casos em “sofrimento advindo do stress e da ansiedade decorrente do medo de perder o emprego” (DELUIZ, 2006, p. 4).

Com relação à formação profissional, dos 16,6% que trabalham, uma minoria (9%) faz cursos de aperfeiçoamento indicados pela empresa e na própria empresa. O restante exerce atividades funcionais (serviços gerais) com pouco ou quase nenhuma exigência de formação. Dos 23,4% que estão em atividades informais, 12% fazem algum tipo de curso profissionalizante (no Senai ou Senac, ou ainda curso de informática).

Na esteira dessas respostas, é descortinado as precárias condições de trabalho às quais os jovens com baixa escolarização e sem formação profissional estão submetidos. Segundo Pochamann (2005), as exigências do mercado colaboram para a discriminação dos jovens, levando-os a ocuparem atividades com baixos rendimentos e sem muita perspectiva de melhoria.

Nesse cenário desfavorável para os jovens, nossa pesquisa revela semelhanças com as pesquisas realizadas no restante do país referentes algumas especificidades com relação ao trabalho informal, à precarização e aos baixos rendimentos dos jovens (SPOSITO; LASSENCE; GUIMARÃES, 2005). Por outro lado, quando comparado a outros Estados, o Amazonas faz parte da região com maior índice de exclusão social, juntamente com a Região Nordeste (POCHMANN, 2003), ocupando, numa escala (quanto maior o índice, melhor a situação social de 0,0 a 1,0) de emprego formal, entre 0,0 a 0,05 entre os jovens do Estado.

Entretanto, como a própria pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” não se ocupou com os jovens da EJA, e, segundo Sposito (2005), não há uma pesquisa no Brasil realizada

¹⁰⁴ Esses trabalhadores trabalham em atividades de alta periculosidade, em refinarias com produtos nocivos à saúde como gás, gasolina, etc.

com a população mais baixa, as especificidades da nossa pesquisa (jovens da EJA) revelam os maiores índices de exclusão social dada as condições objetivas materiais nas quais estão inseridos. Essa situação torna-se ainda mais grave quando consideramos a alta concentração de jovens no Estado do Amazonas que, segundo Pochmann (2003), varia de 0,0 a 0,4, sinalizando uma forte tendência de crescimento do emprego informal.¹⁰⁵ Embora os dados do IBGE (2002) revelem uma tendência de crescimento de emprego formal no Amazonas, é preciso refletir sobre o tipo de ocupação oferecida, as exigências do mercado e as condições de trabalho. Segundo Guimarães (2005), as atividades mais braçais e em precárias condições de trabalho são ocupadas por jovens entre 18 a 24 anos. Tal constatação ratifica a possibilidade do jovem das classes populares com baixa escolarização e sem formação profissional ocuparem tais atividades.

Mas se considerarmos os jovens da educação de jovens e adultos, esses dados superam as estatísticas locais e nacionais, chegando a mais de 60% na informalidade dos 40% dos jovens que trabalham. Essa análise vem contribuir para esclarecer a análise realizada por Sposito (2005, p. 104) quando afirma “que não há uma relação linear entre a elevação do nível de escolaridade da população jovem e o emprego”. Mas afirma que, por outro lado, novas hipóteses investigativas se configuram, pois não há quase nada sobre os trabalhos de jovens com menor escolaridade, o tipo de ocupação realizada e as aspirações escolares dos jovens (Idem, p. 104). Portanto, supomos que os dados aqui levantados marcam novos caminhos de análise, tomados os seus parâmetros para ampliar as discussões e uma nova reconfiguração acerca dos temas trabalho, jovem e educação.

¹⁰⁵ De acordo com os dados revelados por pesquisa realizada por Pedro Branco, “Estima-se que, a cada ano, apenas para acolher os que completam a idade mínima exigida para se poder trabalhar legalmente ou iniciam a procura em meio ou após completarem os ciclos educacionais médio ou universitário, seria necessário a criação de pelo menos 1,5 milhão de novos empregos ao ano! Essa forte pressão é decorrente do padrão de crescimento populacional que seguirá demarcando a demografia brasileira durante a presente década [...]” (BRANCO, 2005, p. 132).

3.4. OS SENTIDOS DO TRABALHO NO IMAGINÁRIO DO JOVEM DA EJA: SOBREVIVÊNCIA E VALOR

De acordo com os dados obtidos durante a pesquisa empírica, sobre os sentidos que o trabalho ocupa na vida dos jovens da EJA, podemos constatar a abrangência de significados. Um desses é expresso, em maior ou menor proporção, pela angústia da falta de trabalho, principalmente se considerarmos as diferentes faixas etárias.

A análise a seguir expressa um olhar angustiado gerado pela maioria dos sujeitos da pesquisa, em decorrência de um leque de aspectos intrigantes que tornam mais complexa a maneira pela qual, em determinados momentos e num certo contexto social, o trabalho assume um papel importante para os jovens, ao mesmo tempo em que pode ser dotado de múltiplos significados, impossibilitando atribuir um caráter único que pode assumir na vida deles.

Em face dos aspectos intrigantes postos no nosso estudo, ilustramos nossos argumentos, fundamentados nas veias da pesquisa materializada no livro *Retratos da juventude brasileira*, realizada em 2004, que traz à luz os resultados mais intensos e recentes do livro *Perfil da juventude brasileira*, realizada em novembro e dezembro de 2003, os quais nos contemplam com elementos bastante significativos da condição juvenil atual. Na pesquisa, o trabalho aparece como uma referência central entre as opiniões, atitudes, expectativas, bem como relatos de experiências de jovens entre 15 e 24 anos.

Tentaremos mostrar mais de perto esses aspectos intrigantes entre os jovens da Educação de Jovens e Adultos da nossa realidade.

3.4.1. O Sentido do Trabalho como Sobrevivência

Impressiona o destaque que os jovens atribuem ao trabalho como instrumento de sobrevivência, “o meio de vida, ganhar para, sobreviver” (fala de um entrevistado). Eles

expressam, notadamente, que o trabalho ocupa a centralidade em suas vidas, como uma necessidade a ser suprida; alguns dos aspectos que foram confirmados, quando utilizamos a técnica de entrevista semi-estruturada. O destaque para essa variável (sobrevivência) corresponde a 39,9%, principalmente entre os jovens com mais de 20 anos; desses 39,9%, 13,3% atribuem à falta de oportunidade para o trabalho como elemento que contribui para o envolvimento com as drogas, prostituição, roubo, etc.

Para melhor ilustrar essa aferição, vejamos essa representação do trabalho na seguinte fala:

[...] é se ocupar com muitas coisas, em vez de fazer coisas que não deve fazer. Pegar coisas dos outros. [...] muitas pessoas vão para outro caminho, porque não têm opção. Se a pessoa não estuda e não trabalha, acaba se envolvendo com o roubo e com droga. [...] o colega foi atrás de trabalho e não conseguiu, pediam experiência e ele não tinha. Aí, não teve opção [...] o cara que não tem uma profissão não tem chance (Pesquisa de campo/2005).

Em suma, considerando esta ilustração, podemos confirmar quanto vulnerável estão os jovens das classes mais pobres da sociedade. Como saída para tais problemas, eles se ocupam em atividades informais ou ficam sem fazer nada (conversas com amigos ou assistir à televisão, etc.). Mesmo quando os jovens conseguem atingir os critérios mínimos de seleção, exigidos pelo mercado de trabalho (nível médio e qualificação profissional) para o exercício de atividades mais elementares (porteiro, lixeiro e operários), nem sempre garantem o acesso ao trabalho formal.

Esse movimento do mercado traduz-se como uma instabilidade¹⁰⁶ para o candidato ao emprego, uma vez que a lógica do trabalho está centrada na possibilidade de conseguir emprego. A empregabilidade, que segundo Hirata (1998, p. 26), “concentra a atenção mais no sujeito do que no posto de trabalho, possibilitando associar as qualidades requeridas do

¹⁰⁶ Segundo os resultados dos estudos realizados no Distrito Industrial de Manaus (BAÇAL, 2000), essa instabilidade está associada à regulamentação dos processos de trabalho, que, no Brasil, é muito mais flexível que nos demais países.

indivíduo do “núcleo” para as periferias precárias dos subcontratados” nos países subdesenvolvidos.

Dessa condição, pelo menos, duas situações foram identificadas: uma diz respeito ao período de espera para terminar esta formação exigida, que atinge quase a metade dos entrevistados (13,3%), que já haviam constituído famílias, e são sustentados pelos pais, tios ou avós, ou companheiros(as), muitas vezes fazendo cursos profissionalizantes; a outra situação diz respeito aos mais jovens, na maioria solteiros na faixa etária de 15 a 18 anos. Dadas as condições discriminantes e sem perspectivas, os jovens enveredam para um lado mais perverso e discriminante: o envolvimento com furtos, vendas de drogas e prostituição, principalmente das jovens, são caminhos mais “fáceis” para eles e elas. O relato de um jovem ilustra bem a situação discriminante:

[...] fui arrumar um trabalho num restaurante e me pediram experiência [...] porque eles querem com o primeiro grau completo [...] pediram para comprovar e eu não tinha como. [...] Eles têm medo que façamos alguma coisa errada.

Essa é uma triste realidade com a qual a maioria dos jovens das classes populares convive diariamente. Fica visível em suas falas o cunho discriminatório ao qual são submetidos quando procuram trabalho. Pressupõe-se, portanto, que essas práticas são resultantes de uma imagem construída ao longo dos últimos 30 anos¹⁰⁷ como jovens “marginalizados” economicamente, sem acesso à educação, à saúde, ao lazer e aos bens culturais, e associados a situações de marginalidade. Esses fatos confirmam uma imagem negativa do jovem como representação de “grupo de risco social” (SPOSITO, 2003), a qual fundamenta algumas ações governamentais¹⁰⁸ destinadas a essa demanda.

Mas para outros jovens do universo da pesquisa – a grande maioria acima dos 20 anos – (46,8%), 16% são casados e 20,8% solteiros, a possibilidade de se manterem no emprego ou

¹⁰⁷ Desde a década de 1970 (ver SPOSITO; CARRANO, 2003).

¹⁰⁸ Especialmente as ações organizadas no Ministério da Assistência Social.

arrumarem um trabalho está também nos cursos de qualificação para o trabalho (cursos técnicos e informática). Para os que trabalham com carteira assinada são 16,6%. Destes, 10% trabalham no Distrito Industrial. Para esses trabalhadores, a educação de jovens e adultos em sistema semi-presencial é a oportunidade de concluir o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que permite sua qualificação (a maioria feita nas empresas). Já para os que não trabalham (60%) e só estudam, o grande entrave é a falta de condições financeiras para pagar os cursos.

TABELA 4 – Educação de jovens e adultos em sistema semipresencial

SITUAÇÃO	IDADE	PERCENTAGEM EM %
Casado	Acima de 20 anos	16%
Solteiro	Acima de 20 anos	20,8%
Carteira Assinada	Acima de 20 anos	16,6%
Trabalham no DI	Acima de 20 anos	10%

Fonte: Pesquisa de campo/2005.

Nesse movimento de inclusão e exclusão a que são submetidos os jovens da EJA, está implícita a idéia de subalternidade, sendo a expressão mais visível da desumanização e da opressão (FREIRE, 1982, p. 76), ou seja, a aceitação inconsciente de um mundo de submissão ou de violência. Embora se percebam num mundo onde suas chances são demarcadas pelas condições de classe, não percebem a dimensão que essas condições assumem pelo viés da escolarização, que, para eles, representa uma nova oportunidade para o acesso ao trabalho. Portanto, embora o trabalho ou a falta dele assumam a centralidade na vida desses jovens, não configura a tese de Marx (2003), que atribui ao trabalho a centralidade enquanto processo educativo na humanização do homem. Neste sentido, o trabalho para a maioria dos jovens assume o caráter diferente do que Marx propôs, como processo ontológico do desenvolvimento humano; ao contrário, o sentido aqui é mais atender a uma necessidade imediata, ou seja, de sobrevivência.

3.4.2. O Sentido do Trabalho como Valor¹⁰⁹

Mas quando o trabalho assume maior significado, maior importância? Para aqueles que estão trabalhando ou que tiveram experiência de trabalho regular (trabalho formal) e que , no período da pesquisa, estavam desempregados e não conseguiam mais ser inseridos – a baixa escolarização é a desculpa dos empregadores. Nesse caso, ou os jovens se conformam com os “bicos”, ou ficam sem fazer nada. No primeiro caso , os bicos servem, apenas, para suprir uma necessidade imediata (sobrevivência).

Para Branco (2005, p. 130), “os ‘bicos’ são ocupações com estatuto social inferior” as quais “são preenchidas pelo contingente de 16 a 24 anos relegados ao preenchimento de posições ocupacionais de baixa qualidade” (BRANCO, 2005, p. 130) mesmo com vínculos precários de menor remuneração do setor informal. Nesse caso, além de permanecerem em situações altamente precárias, promovem a reprodução, nas famílias de menor renda, do ciclo de pobreza, uma vez que maioria já constituiu família.

Com relação ao sentido que o trabalho ocupa na vida dos jovens , ressalta-se que as preocupações e interesses têm significados diferentes , embora estejam relacionados aos estudos; numa escala de valores , o trabalho, na opinião dos entrevistados (64%), está ligado a uma necessidade de suprir um bem material (comprar casa, carro, proporcionar uma boa educação para os filhos). Para outro grupo (30%), é por meio dos estudos que se consegue um bom emprego: “[...] o trabalho representa 50%, é através dele que a aprendizagem é valorizada” (Pesquisa de campo/2005). O trabalho como valor em si (em seu sentido ético) aparece apenas para 6%, e podendo ser retratado na seguinte fala: “[...] responsabilidade, moral, dignidade, respeito. Uma pessoa que trabalha é respeitada”.

¹⁰⁹ O sentido do trabalho como valor, compreendido a partir do consumo de primeira necessidade, a ausência, torna-se uma preocupação no imaginário dos jovens, uma vez que ficarão impossibilitados de alcançar os sonhos da casa própria, faculdade, carro, etc. e não como postulou Marx (2003), quando atribuiu o caráter ontológico do trabalho, que significa a interferência do homem sobre a natureza que cria a si mesmo ao mesmo tempo que estabelece relações com outros homens.

É interessante observar os sentidos atribuídos ao trabalho, no que concerne à necessidade de sobrevivência e de suprir a necessidade material. Embora tenha aparecido como um valor principal, observamos que, para uma minoria, o trabalho está diretamente ligado a uma realização pessoal, independente de necessidade ou não, para 50% dos entrevistados não é qualquer trabalho que irá suprir sua necessidade de realização pessoal, mas uma necessidade que supera a busca da realização pessoal.¹¹⁰

Contudo, ao confrontar os dados com a técnica de grupo focal, utilizando as mesmas variáveis de valores (educação, trabalho, solidariedade, lazer e família), o trabalho não aparece com tanta importância. Do ponto de vista da hierarquia dos valores, o trabalho assume uma importância secundária, confirmando o que já havia sido acenado quando comparamos o discurso com outras análises, principalmente dos que associam a educação como elemento de acesso ao trabalho. Nessa hierarquia, as amizades, a liberdade e a diversão (entendida, por eles, “fazer tudo o que têm vontade”) destacam-se, com 26%, seguidas da família, com 24%; trabalho e educação apresentam o mesmo percentual de 20%, e, por último, a solidariedade, com 10%.

Observamos que, para a maioria dos jovens entrevistados (especialmente para aqueles que não tiveram experiência de trabalho formal), a liberdade e a diversão estão intimamente ligadas ao prazer de um tempo de “vida livre” das responsabilidades do trabalho, o que pode significar, muitas vezes, o “espaço de penúria da opressão e da falta de oportunidades. Este é o caso dramático do desemprego e da desocupação” (BRENER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 178). “Tempo livre” do trabalho é um tempo de “espera” eficaz para justificar, por um lado, a escassez do trabalho¹¹¹ e, por outro, a falta de profissionais qualificados para

¹¹⁰ Numa sociedade em que o desemprego estrutural é a tônica da competitividade no mundo do trabalho, poucos são os que estão realizados profissionalmente. Mesmo aqueles que têm nível superior – muitos exercem atividades em que não estão satisfeitos. Portanto, a não realização profissional atualmente está em todas as classes sociais.

¹¹¹ Para Branco, “Estima-se que em cada ano, apenas para acolher os que completam a idade mínima exigida para se poder trabalhar legalmente, ou iniciam a procura em meio ou após completarem os ciclos

atender à oferta. Como assinala o professor de economia do IBMEC de São Paulo, Naércio Menezes, o desafio não é conseguir o primeiro emprego, mas estar qualificado :

[...] a maior razão do desemprego (no Brasil) entre os jovens é a grande rotatividade. Ele arruma um trabalho e sai, depois consegue outro, mas não se estabelece, não adianta criar programas de primeiro emprego se os jovens não são qualificados, “não há substituto para a educação” (entrevista, TV Record, 2006)

Nessa perspectiva, reafirma-se o discurso da empregabilidade. Atualmente a rotatividade não se dá mais em função da procura pelo “emprego certo”, mas em consequência das relações de precariedade de trabalho que assume na sociedade capitalista. Na ótica do capital, o trabalhador, além de estar preparado para a empregabilidade, deve utilizar todo o seu potencial – manual e intelectual – para assumir o “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado” (ANTUNES, 2003). Ainda para Antunes, essas exigências fazem “aflorar o sentido falacioso da ‘qualificação do trabalho’ que muito freqüentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que uma necessidade efetiva do processo de produção” (Idem, p. 52). Essa falácia pode ser materializada na seguinte fala:

[...] quando terminei o ensino fundamental, achei que fosse fácil achar emprego. A falta de qualificação e experiência me levou a fazer vários cursos (Contabilidade, Propaganda e Marketing) [...] já estou terminando o ensino médio da EJA mas continuo desempregada. Todos os empregos exigem experiências, não sei mais o que fazer.

No cerne dessa questão, descortina-se o véu da contradição entre a exigência de um tipo de trabalhador – polivalente, multifuncional e qualificado – que atenda às exigências das demandas do mercado; por outro lado, tais requisitos exigem, além de uma boa educação, experiência profissional, como afirma Menezes (2006).

educacionais médio e universitário, seria necessário a criação de pelo menos 1,5 milhão de novos empregos, algumas estimativas chegam a 1,8 milhão ao ano! Essa forte pressão é decorrente do padrão de crescimento populacional que seguirá demarcando a demografia brasileira durante a presente década, para só entrar num período de acentuado declínio, e começar a refletir as mais quedas ocorridas nas taxas de fecundidades, características marcantes no último decênio” (BRANCO, 2005, p. 132).

Mas como adquirir experiências se o jovem não tem oportunidade? Em Manaus, os programas destinados ao primeiro emprego, até agora, não estão contemplando os jovens desse nível de escolarização. Os egressos da EJA, até o momento da pesquisa, ainda não tinham conseguido deixar o currículo, pois não aceitavam alunos com certificados da EJA.

Nosso estudo evidencia que a universalização do ensino fundamental para as crianças e oportunizar aos jovens e adultos um ensino – fragmentado, aligeirado, pontual – com noções de educação fundamental, está atendendo aos interesses empresariais, constituindo-se, portanto, num paradoxo. Observa-se na fala do professor de economia Paulo Naércio Menezes que “não há substituto para a educação”, reafirmando que se não há educação e conhecimentos, como atingir o nível de exigência intelectual, com uma educação aligeirada e fragmentada, como a que é promovida pela EJA?

Nessa perspectiva, socializa-se e amplia-se a base, mantendo-se, porém, inacessível o vértice para a maioria dos brasileiros e brasileiras que continuam excluídos do trabalho, num momento da fragilização da classe trabalhadora, em que prevalece o fascismo da insegurança (SANTOS, 1999). Esse contexto agrava a condução da população marginalizada e excluída, que não tem acesso à educação e ao trabalho digno. “A promessa de inclusão”, num processo de “verdadeira venda de ilusão”, é norteada pela educação em consonância com esse processo.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos jovens da EJA, e retomando a questão do ‘trabalho como valor’, percebemos que, mesmo diante de um paradoxo de indefinições e incertezas, o emprego constitui-se como uma referência em todas as representações manifestas, seja como necessidade de sobrevivência básica, seja como valor objetivo ou subjetivo, ou mesmo como consumo, como elemento indispensável de um processo identificatório de um determinado grupo coletivo, visto e percebido como digno, honesto e

merecedor de respeito. Portanto, embora a centralidade do trabalho não advenha do significado ético, não deve ser de todo descartável.

Sobre isso, Martins (2002, p. 33) nos ajuda a refletir sobre a ideologia que o trabalho representa na vida das pessoas, como se “só é digno aquele que trabalha, que ganha seu pão com o suor do seu rosto” e assim por diante. Para Branco (2005 p. 135), “mesmo quando não materializado como frustração de uma procura não correspondida, acaba se constituindo num dos mais importantes e aflitivos problemas de ser jovem” .

CONCLUSÃO

O presente estudo foi uma tentativa de compreender os vínculos da relação trabalho e educação dos jovens da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as expectativas criadas por essa modalidade de ensino em relação à vida laboral dos educandos. O estudo enfocou a problemática da juventude no Brasil, as diferentes concepções em torno do seu papel social, suas condições de existência, oportunidades e limites dos jovens das classes populares com relação à escolarização, cultura, lazer, violência e trabalho.

Historicamente, os temas trabalho e educação e educação de jovens e adultos têm crescido e se consolidado por meio de núcleos de pesquisas, mas a partir de enfoques diferenciados, observa-se um escasso diálogo entre as diversas abordagens, uma delas pode ser em decorrência da falta de interlocução prática-teórica. A primeira consiste na preocupação da educação profissional, dos processos educativos e do trabalho no mundo da produção; e a segunda preocupa-se com a alfabetização e ampliação da escolaridade numa perspectiva reparadora.

A compreensão dos fios condutores exige que se determinem mudanças nas políticas educacionais. Fizemos, portanto, um estudo com relação à população, sujeito, objeto de reflexão, e optamos pelo jovem. Nesse processo, mergulhamos na literatura que trata do assunto e nos deparamos com enfoques teóricos diferenciados e indefinidos. Mas, dessa indefinição, destacamos dois grandes grupos; os que pensam a juventude com uma fase da vida em transição, com ênfase nas suas características biológicas e psicológicas, não

necessitando de políticas públicas democráticas. O outro grupo identifica a juventude como uma fase histórica e cultural, e, nessa concreticidade, constrói identidades, individualidades e cultura, sendo, portanto, reconhecido como um sujeito de direito.

Como decorrência dessa indefinição, percebemos que não há uma política pública para os jovens numa perspectiva emancipadora. As propostas e ações baseavam-se e ainda baseiam-se nos aspectos negativos da condição juvenil, principalmente nas condições de marginalidade, conduzindo o foco das ações para áreas que representam maior “risco social”. Nesse caso, as ações têm efeitos imediatista e assistencialista. Dessa preocupação, ampliam-se os debates a partir da década de 1990, buscando solução para alguns dos “problemas” que afetam o jovem nessa fase: gravidez, homicídios, drogas, desemprego, educação, etc. Nesse quadro, o tema educação e trabalho passa a ser a tônica para a adaptar a necessidade do jovem – de educação e trabalho – às demandas do capital.

A reorganização das políticas educacionais nos anos de 1990, para viabilizar a ampliação do capital do Estado brasileiro, parece ter resolvido, pelo menos em parte, o acesso à educação básica e, por outro, a inserção do país no mundo globalizado. Contudo, por uma via que não pressupõe a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, mas, ao contrário, por meio de uma política que aponta “a cisão entre educação escolar e formação do trabalhador” (CÊA, 2000, p. 95), fomentaram o surgimento de programas (financiados pelo FAT) pontuais e fragmentados, voltados especificamente para os jovens pobres, na EJA, os quais ficaram sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho. Com essas medidas, inviabiliza-se o acesso das classes populares aos níveis mais elevados de escolarização. Ao mesmo tempo, ampliam-se as possibilidades de uma grande parcela da população obter a certificação por meio desses cursos pontuais.

Nesse cenário, a EJA passa a ser a pedra de toque da educação básica e de cursos profissionalizantes orientados pelo princípio da empregabilidade, cuja consequência mais

preocupante é a diversidade de programas no âmbito da educação e do trabalho com a “promessa de inclusão”, ou seja, uma verdadeira “venda de ilusão”, atribuindo à educação da EJA um papel fundamental nesse processo.

Em geral, as proposições educacionais da EJA tomam os processos de trabalho como fundamento, dirimindo as possibilidades de uma formação do homem com o trabalho e pelo trabalho. Nesse processo, os jovens excluídos da educação e do trabalho formal são os mais prejudicados, pois são eles, na sua maioria, que compõem a população da EJA. Nas tentativas de reverter esse quadro, a nova tônica do governo são os programas ProJovem e ProUNI, que promovem as possibilidades de acesso dessa população considerada excluída do ensino fundamental e da formação profissional; por outro lado, surgem as parcerias entre o governo federal e os diversos segmentos da sociedade – empresários, ONGs etc, seja em forma de cooperativa ou associação.

Diante do exposto, precisamos refletir sobre os fundamentos que balizam esses programas, essa nova oportunidade muitas vezes pode ser equivocada diante da necessidade da demanda, uma vez que os resultados divulgados pela literatura e pela mídia ainda são poucos em relação aos números de jovens fora do mercado formal.

Diferentemente do restante do país, Manaus responde por 92% dos cursos da EJA, sob a responsabilidade do Estado e do município, seguida das Instituições do Sistema “S”. Diante dessa realidade, compreendemos que a reconfiguração da EJA sob os parâmetros de uma educação emancipadora, nos princípios da educação popular, assume caráter emergencial. Uma política de Estado comprometida com uma educação emancipadora implica o envolvimento de toda a sociedade, sobretudo das esferas federal, estadual e municipal, bem como o acompanhamento das ações. É repensar o currículo, a formação de professores, para todos aqueles que se propõem a trabalhar com a EJA. É o reconhecimento de que não se pode alfabetizar jovens e adultos sem levar em consideração suas experiências escolares, de vida,

suas necessidades e sonhos. É reconhecer que são sujeitos de direitos, portanto, tem os mesmos direitos que qualquer outro jovem.

As ONGs, as Instituições religiosas, as empresas não podem assumir a reparação de uma dívida social e histórica do Estado. Entendemos que na medida em que tais instituições assumem tal responsabilidade, ausenta o Estado dos resultados, criando a idéia de que as possibilidades são para todos, assim cabe a cada sujeito responsabilizar -se pelos resultados de sua formação.

Mesmo sob a égide da responsabilidade pública, nossa pesquisa revelou que as possibilidades do jovem da EJA ingressar em no trabalho formal são poucas e depende muito das possibilidades de acesso a outros saberes, tais como: cursos de informática, cursos profissionalizante, etc. Os alunos que concluíram o ensino fundamental, em 2005, não haviam conseguido “até o momento da pesquisa” emprego formal, quando muito, conseguiram apenas bicos. Embora com as aspirações inicialmente frustradas, os jovens têm a esperança de conseguir trabalho, a partir de cursos profissionalizantes oferecidos pelo Senai, Senac, Sesc, etc.

Aspectos como boa educação, formação profissional, experiência, além de conhecimentos em informática, são requisitos básicos exigidos pelo mercado de trabalho. Ou seja, nossa concepção é que a EJA é negação formalizada da inclusão dos jovens das classes populares na sociedade, haja vista a sua natureza ainda de suplência, ainda com uma imagem negativa para os empregadores – é “a idéia de que na EJA só tem alunos fracos e despreparados” – (Pesquisa de campo/2005). Ou seja, nessa perspectiva, a EJA contribui para o processo de exclusão, uma vez que não consegue dar conta de toda dimensão conceitual atitudinal e procedimental que necessita para desenvolver potencial dos sujeitos, exigido no mundo do trabalho.

Mesmo diante desse quadro, as possibilidades de configurar a EJA e refletir sobre a sua natureza começam a ser consolidado desde a década de 1990, principalmente a partir dos resultados das Conferências Internacionais (V Confitea, Hamburgo, 1997; e Dakar, 2000), que sugerem a falta de compromisso dos governos nacionais para com a EJA. No âmbito nacional, o IV Conad, considerado como um dos principais desafios para os educadores, apresentou uma nova proposta de educação materializada no Plano Nacional de Educação – PNE. Embora não tenha surtido o efeito esperado, a sociedade civil tem se organizado no sentido de fazer valer as propostas contidas no plano; uma delas é reafirmar o reconhecimento da EJA como modalidade do ensino fundamental, materializada na sua inclusão no Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb recentemente aprovado na Câmara), ainda que esse reconhecimento se limite apenas ao processo de alfabetização.

Por outro lado, a ampliação de pesquisas acadêmicas, por meio do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), os Enejas nacionais, e os fóruns estaduais buscam definir um referencial teórico-metodológico para a EJA, respeitando as singularidades dos sujeitos, suas demandas e desejos, o que implica reconhecer os sujeitos – jovens – da EJA como sujeitos histórico-culturais, portanto sujeitos de direitos. Em outras palavras, a configuração da EJA depende, sobretudo, do reconhecimento desses sujeitos com demandas e necessidades diferentes, e que essa conquista está apenas começando.

Mas é preciso reconhecer que a educação reservada aos jovens e adultos trabalhadores brasileiros ainda se revela, neste século 21, restrita a um papel compensatório, marcado pela precarização das condições da existência e por fortes processos de exclusão – agora, sob uma nova roupagem de “um novo perfil de trabalhador”, que constrói sua subjetividade, sociabilidade moldada pela lógica do capital, o qual transfere para os indivíduos a responsabilidade de alcançar a sua qualidade de vida. Romper com essa lógica hegemônica é

o grande desafio para as políticas públicas de Estado, que estão se configurando a partir das proposições dos Enejas.

Diante das possibilidades e dos limites do nosso estudo, concluímos que a educação de jovens e adultos passa por um processo de inclusão e exclusão. Inclusão quando assegurada na Constituição Federal e ratificada na LDB 9.394/96, embora com algumas ressalvas. E exclusão à medida que o Estado desloca a sua responsabilidade para a sociedade – iniciativas privadas e ONGs –, desencadeando na pulverização de recursos, para a promoção e gerenciamento de cursos, sob a justificativa de “formar e qualificar” essa demanda para o mundo do trabalho, ou para a empregabilidade. Ou seja, na prática, as oportunidades desses jovens são demarcadas, por pertencerem, sobretudo, às camadas mais baixas da população.

Os contratos temporários, subcontrados e desempregados são a maior expressão da discriminação. Com o desemprego estrutural e precarização do trabalho a maioria dos jovens da EJA quando trabalha se submete a uma jornada maçante que muitas vezes levam ao sofrimento, ao estresse e a ansiedade decorrente do medo de perder o emprego.

Não querendo radicalizar, mas entendemos que a educação de jovens e adultos, nessa perspectiva, contribui para a ampliação de uma população, vítimas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Podemos dizer que a EJA é um viés de identificação dessas camadas; sob o rótulo de fracas, são discriminadas em sua dimensão humana e social. Ampliar o atendimento pelo poder público é reconhecer a importância dessa modalidade para além de educação compensatória, significa focar a práxis pedagógica no sujeito além da sua condição de aluno, é mais que isso, é respeitar os seus direitos.

Mesmo diante das possibilidades que sinalizam a configuração da EJA, é preciso chamar a atenção para o Ensino Fundamental. A preocupação dessa reconfiguração é resultante de uma categoria jovem que abandonou o Ensino Fundamental por vários motivos e optou pela Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a escola

para os jovens, reinventar novas possibilidades de inclusão na escola a partir de uma nova filosofia de educação, incluindo a educação digital, a partir da cultura dos jovens, sem deixar de lado os saberes necessários para a formação integral dos sujeitos.

Numa tentativa de síntese, levantamos algumas reflexões acerca de algumas considerações que pretendemos aprofundar, num outro momento, ou que possam deixar como sugestões para outras pesquisas, particularmente na área de Trabalho e Educação de Jovens e Adultos e Juventudes.

SUGESTÕES

A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EJA EXIGE:

- Formação inicial continuada de educador EJA.
- Promover Seminários que possibilite as discussões sobre a formação dos educadores com a participação das instituições representativas dos segmentos que atuam com a educação de jovens de adultos.
- Rever o documento Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia complementando as especificidades da EJA;
- Ampliar os debates sobre a EJA, entre as Universidades, Secretarias, Centros de Pesquisas e demais instituições envolvidas, bem como alunos e professores;
- Divulgar o fórum estadual para que seja realizada discussões em torno das especificidades e do conhecimento da EJA, visando contribuir nas discussões nacionais através dos ENEJAS;
- Criar uma política Pública de Estado que reconheça a educação de jovens e adultos como direito, respeitando as diversidades de demanda, bem como, assegurar essa modalidade como dever do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação. 1997. – (Juventude e Contemporaneidade – número especial)

_____, W. H. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista brasileira de educação, nº 5/6 pag. 25-26 – Anped, set/out/ nov/dez. 1997.

_____, Helena. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p.37-72.

AMAZÔNIDA, **Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 1, n. 1 (1996). Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho : ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Bointempo, 2003.

_____, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: Gentili Pablo et al / et al (org.). – 3ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002. pág. 36-48.

ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro; Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Imagens e auto-imagens. Ofício do mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. SOARES, Leôncio et al (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-52.

AZEVEDO, Jose Clovis de. **Escola cidadã: construção coletiva e participação popular** In: Heron da Silva, Luiz et al (org.). Escola cidadã no contexto da globalização. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. pág. 308-319

BALL, Stephen J. **Cidadania global, consumo e política educacional** . In: Heron da Silva, Luiz et al (org.). Escola cidadã no contexto da globalização. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. pág. 121-137

BRANCO, Pedro Paulo. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena et al (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p. 129-148.

BRENER, Ana Karina. Et al. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena et al (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p. 175-214.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **A transformação do trabalho e a constituição da individualidade**: elementos para uma relação objetiva entre trabalho e educação. Florianópolis, Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para reflexão. In: ABRAMO, Helena et al (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p. 215-242.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC. Brasília, 2000.

DELUIZ, Neice. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b. Acessado em 12/10/2006.

FERRETTI, Celso João et. al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 218-238.

_____, Galdêncio; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**/ Gentili Pablo et al (org.). – 3ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002. pág. 9-12.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 8.ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

_____, Moacir; ROMÃO, Jose E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6.ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da escola cidadã, v. 5).

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 9-12.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: ABRAMO, Helena et al (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p. 149-174.

GOHN, Maria da Glória. Educação, Trabalho e Lutas Sociais. In GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-124.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral & Maria Stela Gonçalves. São Paulo : Edições Loyola, 1992.

HIRATA, Helena Sumiko. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In: FERRETI, Celso; RIBAS, Dagmat; MADEIRA, Feçocia. Petrópolis: Vozes 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança**.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1919. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

IANNI, O. **O jovem radical**. Sociologia da juventude. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, Helena et al (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro , 2005. p. 73-86.

LEÃO, Geraldo Magela P. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos : tecendo diálogo a partir dos sujeitos. In: SOARES, Maria Amélia Leôncio et. al. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 69-86.

LEHER, Roberto. **Tempo autonomia, sociedade civil e esfera pública** : uma introdução ao debate a propósito dos “novos movimentos sociais na educação. In: Gentili Pablo et al / et al (org.). – 3ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002. pág. 36 -48.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. 21.ª ed. Trad. de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Antonio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MATURAMA, Humberto. Formação humana e capacitação. MATURAMA, Humberto et.al. tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. In: Revista brasileira de educação, nº 5/6 pag. 6-14 – Anped, set/out/ nov/dez. 1997.

MÈSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transação. Trad. Castanheira Paulo & Sergio Lessa. Edições Boitempo Editorial, 2002.

MIRANDA, Alair dos Anjos SILVA DE. **Educação de jovens e Adultos no Estado do Amazonas**/ Manaus: EDUA, 2003. 230p.

MÜLLER, Aline. **Política educacional: traçando o perfil para reorientar o rumo**. Dissertação de mestrado. Www1 folha uol.com.br/folha cotidiano. Acessado em 12/10/2006.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, Helena et.al. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p.263-290.

OLIVEIRA, Selma Baçal de. **Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional na Zona Franca de Manaus**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação crise do trabalho assalariado e exclusão social** . In: Gentili Pablo et al / et al (org.). – 3ª ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002. pág. 49-64.

PARKER, Ben et al. Escolarização dos cidadãos ou a civilização das sociedades? SILVA, Luiz Heron da. (orga.). **A escola cidadã no contexto da globalização** . Petrópolis: Vozes, 2001. p. 138-159.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. SILVA, Luiz Heron da. (orga.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 300-319.

PINTO, Manuel da Costa; et al. **Lev Semyonovich Vygotsky**. Coleção Memória da Pedagogia, n. 2. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento – Duetto, 2005.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob o fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____, Marcio; AMORIM, Ricardo (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

POLÍTICAS públicas de/para/com as juventudes. Brasília: UNESCO, 2004.

PRONI; Marcelo Weishaupt; HENRIQUE, Wilnês (Org.). **Trabalho, mercado e sociedade**. O Brasil nos anos 90. São Paulo: Editora Unesp; Campinas: Instituto de Economia da Unicamp, 2003.

REVISTA DO TRABALHO. Abril/ maio/ junho, 2005, n^o1.

REVISTA Veja, outubro de 2006 , n.º 24.

RUMMERT, Sônia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. [tradução] Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANE, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. 4^a ed. Campinas, São Paulo: autores associados. 1998. (coleção contemporânea)

SANDOVAL, R. P. **Ausência do futuro**: la juventud colombiana. Revista de la CEPAL. Santiago, n.º 29, ag. 1986.

SANTOS. Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo. In: HELER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto 1999.

SMITH, Corinne; STRICK; Liza. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Pedro. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Número 24, p. 16-39, 2003.

_____. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Anped, Set/Out/Nov/Dez. 97.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena et al (Org.) .). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania Rio de Janeiro, 2005. p. 87-128.

TADEU DA SILVA, Tomas. **A escola cidadã no contexto da globalização**. In: HERON DA SILVA, Luiz et. Al. (Org.). 5.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-10.

_____. **A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural**. Gaudêncio Frigotto, p. 218-238.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, Michael et. al. (Org). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solande Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VENTURA, Jaqueline Pereira. O wwwwwwPlanfor e a educação de jovens e adultos: a subalternidade reiterada. Dissertação de Mestrado. [www.folha.uol.com.br/folha cotidiano](http://www.folha.uol.com.br/folha_cotidiano). Acessado em 12/10/2006.