

**SESSÃO 2 - JUVENTUDES, EDUCAÇÃO
E TRABALHO**

O TRABALHO DOS JOVENS NO COMERCIO ILEGAL DE DROGAS

*Anísio A. Teles . / Pós-Graduado em Direitos Humanos pelo Instituto de
Direitos Humanos/ Instituto São Tomáz de Aquino; Graduado em Serviço Social
pela PUC Minas. / anísio_aptel@yahoo.com.br*

Resumo: O presente trabalho pretende abordar questões concernentes à inserção dos jovens no tráfico de drogas. O objetivo é discutir o contexto no qual os jovens de vilas e favelas atuam no tráfico de drogas e encaram como trabalho. A metodologia baseia-se em estudos bibliográficos embasado nos autores: Marisa Feffermann e Celso Athayde. A pesquisa buscou-se elencar os aspectos econômicos e sociais, questões que podem aclarar sobre as motivações dos jovens na inserção do trabalho ilícito. O resultado da pesquisa expõe os desafios e as fragilidades das políticas sociais, assim como a precarização do trabalho que são fatores que contribuem com a inserção do jovem no mercado de trabalho precário e marginalizado.

Palavras-chave: Jovem. Trabalho. Tráfico de drogas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de uma inquietação que surgiu em detrimento dos trabalhos desenvolvidos com jovens de comunidades de Contagem, Betim e Belo Horizonte. O trabalho como educador social possibilitou a convivência com jovens que em decorrência da falta de qualificação profissional e baixa escolaridade veem como alternativa alguns trabalhos ilícitos como venda de drogas.

As tentativas de amenizar os impactos sociais na vida dos jovens esbarram em um aspecto simples, mas crucial na sociedade atual, que é a escolaridade. Os perfis dos jovens normalmente não se encaixam nos critérios que o mercado de trabalho exige, sendo a escolaridade, experiência e qualificação profissional. A exclusão do mercado de trabalho formal possibilita a inserção desses jovens no tráfico, sendo que este não exige escolaridade.

O objetivo é fazer uma análise sobre o trabalho de jovens no comércio ilegal de drogas e seus desdobramentos. Ao discutir sobre o jovem é importante reiterar que:

A “juventude”, por seus característicos, sua perplexidade e ambivalência, que alterna dúvida e construção de certezas, manifesta momentos de desequilíbrio e descontentamento, e assim surge como categoria propícia para simbolizar dilemas contemporâneos. (FEFFERMANN, 2006, p.13)

A discussão sobre a juventude discorre sobre a vulnerabilidade dos jovens que estão inseridos na venda de entorpecentes e acabam sendo discriminados pelo trabalho que

desenvolvem. A proposta deste artigo tem como função abordar o fenômeno do tráfico de drogas vivenciado por jovens, pautando-se em autores que aprofundaram no cotidiano do tráfico de drogas.

A complexidade do tráfico de drogas amparado pelo sistema capitalista nos traz questões intrigantes, principalmente por se tratar de uma indústria muito lucrativa. Neste contexto surgem algumas inquietações: Qual influência tem o dinheiro na inserção dos jovens no tráfico de drogas? A exclusão do mercado de trabalho formal é um facilitador para a inserção do jovem no tráfico? Esses jovens necessitam receber orientações de (empregabilidade, cursos profissionalizantes, dentre outros) que lhes proporcionem melhores condições de vidas?

Para discutir essas questões o texto visa abordar aspectos da relação mercado de trabalho e mercado de consumo na sociedade globalizada, além do retrospecto da relação entre a sociedade, drogas e legislações existentes. E por fim a discussão sobre a cultura da violência atrelada ao tráfico de drogas. Este trabalho não tem a pretensão de elucidar todas as questões envolvendo a juventude e o tráfico de drogas, mas sim trazê-las ao debate.

A GLOBALIDADE, MERCADO DE TRABALHO E O MERCADO DE CONSUMO

Para Feffermann (2006) a globalização esta representada no mundo contemporâneo pelas transformações sociais alavancadas pela tecnologia e expansão do capitalismo. Esse processo diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, ou seja, interliga o mundo. Para a autora o movimento da “globalização” produz efeitos paradoxais, pois gera contradição com as promessas neoliberais de que todos possuem as mesmas possibilidades de ascensão social e de consumo. Segundo Feffermann(2006) a partir dessas promessas ocorre a exclusão de uma massa populacional significativa, acirrando a contradição entre o desenvolvimento tecnológico e a produção da miséria e das desigualdades sociais. A autora reitera que:

A “globalização” é a forma atualizada de dominação. O mercado sempre reproduz o capital, mesmo que isso represente o sacrifício dos seres humanos no exercício de sua autopreservação - seja do indivíduo isolado ou da comunidade, cuja subsistência depende da integridade do indivíduo.(FEFFERMANN,2006,p.27)

O mercado cultural abordado por Athayde e Soares (2005) representa uma significativa influência aos jovens de varias camadas, principalmente as populares. Por ser uma grande ferramenta do capitalismo, o mercado cultural fomenta a cultura do consumo na sociedade contemporânea. Caliman (2006) expõe a cultura do consumo da seguinte forma:

Cultura do consumo: pode, por um lado, tornar-se um substitutivo para a felicidade enquanto instrumento para a obtenção de gratificações por parte do indivíduo e, por outro, ser instrumento

de controle nas mãos do sistema social que, nas gratificações consumistas, oferece aos indivíduos oportunidades para descarregar as tensões e os conflitos pessoais e sociais. (CALIMAN, 2006, p. 78).

Para Athayde e Soares (2005) esse mercado cultural leva os indivíduos a desejarem o que o sistema capitalista oferece e depositar seus valores em bens de consumo. O desejo de pertencer, participar do processo econômico pode acarretar conflitos. Para Fefferman (2006) o homem diante à cultura de massa desenvolve sua identidade, baseado nos modelos fornecidos pela indústria cultural. A cultura de massa tornou-se hegemônica, integrando diferentes grupos sociais, ao âmbito da produção material e do consumo, e passa a ser fator relevante das relações sociais. Os níveis de complexidade advindos da cultura de consumo colabora para que jovens pertencentes às famílias de baixa renda se frustrem pela falta de acesso aos recursos disponíveis, num determinado sistema social.

Athayde e Soares (2005) em seu livro “Cabeça de Porco” baseado em experiências vividas com MV. Bill relata quão importância tem o tráfico de drogas para a economia de algumas comunidades. O autor relata o tráfico de uma comunidade na Paraíba “(...) aquilo que eu achava que era uma desgraça, de certa maneira fazia parte da economia daquele lugar (...) exatamente porque produzia a riqueza e o ganha pão de todos eles”(ATHAYDE, 2005,p.30). Entre outros relatos o autor expõe a importância da economia baseada no comércio de drogas para algumas famílias. Alguns jovens reforçam que o trabalho no tráfico é importante para se manterem e conseqüentemente ajudar seus familiares. “Dar fundamento no crime é assim. É ajudar a família e se preparar pra levantar do crime¹.”(ATHAYDE,2005,p.250).

Segundo Feffermann (2006), muitos jovens se inserem na venda de drogas, para suprir seu próprio vício. Ao analisar, ainda, o desenvolvimento da ilicitude do ato é possível perceber que a maioria dos sujeitos envolvidos estão ligados ao *status* socioeconômico. Nessa relação, os indivíduos que possuem uma baixa renda ficam numa situação de desvantagem, pois desejam efetivar seus anseios em relação aos bens de consumo e não podem realizá-los. Tendo em vista a não realização, surgem maiores oportunidades para o trabalho nas “biqueiras” e a grande probabilidade de serem rotulados pela sociedade como pobres e desviantes.

O “trampo nas biqueiras” é relatado por Athaide (2005) e Feffermann (2006) como trabalho, sendo ele gerador de riquezas. Os autores narram as experiências em pesquisa, sobre a precariedade das condições de trabalho dos jovens funcionários do tráfico. Apesar da precariedade, o grau de envolvimento no comércio é o maior impedimento para o desligamento, principalmente quando ocupa cargos importantes.

Os trabalhadores do tráfico também são afetados pela indústria cultural, buscam através de aquisições de bens, valorização social. Através de aquisições, esses jovens respondem aos apelos da sociedade de consumo, na qual o pertencimento depende da aquisição de bens.

¹ Trecho de um relato colhido por Athayde(2005).

Segundo Feffermann (2006) a relação comercial no tráfico esta envolto por uma sociedade em que o modo de produção determina as relações econômicas e sociais. A sociedade burguesa desenvolveu uma relação social dinâmica que induz o “indivíduo econômico” a buscar incessantemente por seus interesses. As leis que regem este sistema é a “lei do lucro” na qual os seres humanos são objetos, mercadorias nessas relações comerciais. Ou seja, os jovens que se dispõem vender sua força de trabalho, estão simplesmente fazendo parte de um sistema econômico social.

O TRÁFICO COMO MODALIDADE TRABALHO

A reserva de mercado e o desemprego estrutural afetam muitos jovens que acabam não conseguindo ser incluídos no mercado de trabalho formal. Em decorrência da necessidade de fazer parte desse sistema capitalista, muitos jovens enveredam no trabalho ilícito. Para Hirata (2007) os vendedores de droga são chamados de “trabalhadores precários” pois atuam a margem da economia e permeiam entre o ilegal, o informal e o ilícito. O autor nomeia de “bazar metropolitano” todas as atividades ilegais e ilícitas que fazem parte da economia informal. Segundo Hirata(2007) a dinâmica que compõe o “bazar metropolitano” operam entre os mercados irregulares, onde operam os trabalhadores que transitam entre as fronteiras frágeis do trabalho, recurso de sobrevivência e o ilícito.

Para Feffermann (2006) o mercado de trabalho formal, que cada vez exige mais qualificações profissionais acabam excluindo, aumentando a reserva de mercado, o que significa montante de trabalhares lançados para a economia informal. Os trabalhadores que passam fazer parte da reserva de mercado, buscam alternativas na informalidade e/ou ilegalidade. Como afirma Feffermann:

O sistema social, político e econômico vigente, alicerçado na acumulação do capital, cria e reproduz uma reserva de força de trabalho desempregada ou parcialmente desempregada, e uma grande parcela desta população passa a desenvolver estratégia de sobrevivência, sendo que alguns transpassam o limite da legalidade. (FEFFERMANN 2006,p.209)

Neste processo de acúmulo de capital, segundo Saporì (2010) o modo de produção no tráfico segue os mesmos padrões do regime financeiro. A estrutura hierárquica, instalação do ponto de venda, seleção dos trabalhadores e divisão de funções, estes critérios são cruciais para que o negócio funcione e resulte em lucros.

Neste processo de organização do esquema de produção a venda de drogas emprega muitos trabalhadores, que vão do plantio ao produto final. A venda nas “biqueiras” é só o resultado de todo processo de produção que depende dos agricultores para o plantio,

2 O autor usa essa expressão para descrever as intercessões entre o mercado formal e o mercado informal, ilegal ou ilícito.

processamento primário, embalagem, transporte, preparação e venda do produto. O tráfico possui toda uma estrutura que emprega trabalhadores em toda cadeia produtiva, contudo o grupo visível de todo esse esquema lucrativo são os jovens.

O traficante denominado “gerente” fica incumbido de organizar e montar um ponto de venda de drogas, que pode ser fixo ou não. O gerente da “boca” é o trabalhador responsável pelo ponto de venda que controla o fluxo de drogas vendido diariamente. Segundo Athayde (2005) este profissional tem que ser exemplar, pois ele lida diretamente com os jovens que ficam nos pontos de venda que podem ser identificados como: olheiro, mensageiro, vapor, químico etc. Em alguns casos pode haver gerente e subgerente, dependendo do fluxo de vendas e quantidades de pontos de venda existente na região.

O trabalho de olheiro e mensageiro existem em alguns pontos de venda, mas não é uma regra nas “biqueiras”. Estes trabalhadores são recrutados e cada um tem suas responsabilidades bem definidas. O olheiro tem a função de vigiar, averiguar possíveis aproximações, principalmente da polícia. Esta é uma função muito importante, pois a segurança dos vapores depende deles. Os olheiros que não exercerem bem suas funções podem pagar muito caro pelo mau trabalho realizado. O mensageiro faz a conexão entre base, e local de venda além de pequenos favores.

Os vendedores ou chamados de “vapor” exercem a função mais perigosa de todo processo comercial, na qual os jovens estão susceptíveis a vários perigos. Este funcionário da cadeia de produção, alimenta toda uma estrutura altamente lucrativa, sendo os funcionários que mais enfrentam condições precárias. Estes jovens trabalhadores enfrentam longas jornadas de trabalho, condições insalubre, e nenhuma segurança que garanta sua integridade física.

Para Saporì (2010) mesmo em condições precárias os jovens são atraídos por promessas de dinheiro e poder. Essas promessas tem um preço, que pode ser a vida desses jovens. O trabalho é de alto risco, o jovem tem que aprender a “viver na adversidade³”, para não ser mais um na estatística de homicídios.

A CULTURA DA VIOLÊNCIA

Para Feffermann (2006) um fator que corrobora com a construção de uma “cultura da violência”, é essa banalização que se tornou mercadoria comum nos noticiários. Os meios de comunicação banalizam, distorcem as informações com o propósito de mascarar a realidade. A autora reforça que dessa forma, cria-se, uma “sensação de insegurança, em que a desigualdade social, a ausência ao direito ao trabalho e ao salário justo, a falta de responsabilidade do Estado (...) são encobertos pelo espetáculo da violência” (FEFFERMANN, 2006, p160).

Os jovens, por serem os principais trabalhadores da base da pirâmide, estão susceptíveis a variadas formas de violência. Athayde (2005) ressalta que os jovens recrutados,

3 Termo Utilizado por HIRATA(2007) se referindo a pessoas que conseguem transitar por locais perigosos, entre fronteiras adversas.

são os jovens moradores de periferia, o estereótipo do traficante que sofre todas as formas de repressão estatal. O estigma de traficante recai sobre a base fraca da pirâmide, sendo ele o morador de favela onde a infra estrutura urbana é precária, pouca intervenção do Estado, na qual a maioria são negros. Feffermann(2006) reitera:

Entre os elementos para a caracterização dessa realidade pode-se perceber: a violência; a infra-estrutura; pouca ou nenhuma participação do Estado em alguns setores e uma grande participação do aparelho repressor do Estado atuando de forma arbitrária. (FEFFERMANN.2006,p.203)

A “*violência sistêmica*” para Saporì (2010) relaciona-se com a dinâmica do mercado de drogas. O termo sistêmica segundo Capra (2006) se refere a sistemas complexos na qual as propriedades de um organismo são propriedades de um todo. A violência está introjetada no âmbito do comércio de drogas, sendo ele um mecanismo de coerção entre a dinâmica do mercado. A violência é aplicada nas disputas por território, afirmação dos códigos de conduta no interior do grupo, eliminação de delatores, punição por dívidas, punições por alteração de drogas e possíveis conflitos que surgem na relação comercial.

O comércio de drogas por ter uma relação comercial pautado na violência, fomenta outro mercado ilegal que possibilita o aumento da brutalidade. Para Feffermann (2006) o tráfico de armas e drogas permeiam entre uma linha imperceptível, muito próxima que não se dissocia uma da outra. A utilização das armas cria um ambiente hostil que afeta tanto os que estão diretamente envolvidos, quanto a população que reside nas regiões de comércio.

Neste clima tenso, os trabalhadores do tráfico se mantêm sendo eles atores, coadjuvantes ou vítimas neste processo de violência. A arma de fogo passa a ser um mecanismo para autoproteção dos jovens que são recrutados para o trabalho no tráfico. Os perfis dos trabalhadores recrutados, em sua maioria são negros, evadidos das escolas e do mercado de trabalho formal.

Athayde e Soares (2005) questiona a violência policial autorizada pelo Estado. Para o autor é errado pensar que ação violenta policial é em nome da eficiência e rigor no combate ao criminoso. Para ele todos os policiais deveriam respeitar os direitos humanos. “Não poderia ser mais equivocada a ideia de que, se respeitar os direitos humanos, a polícia será menos eficiente. Pelo contrário, só há verdadeira eficiência policial com a observância rigorosa deste respeito.”(ATHAYDE,2006,p.266)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica acima trazem questões instigantes e desafiadoras reveladas no cotidiano dos jovens que trabalham nas “biqueiras”. Através da explanação acima, trouxe alguns embargos sobre atividade cotidiana dos jovens no comércio de drogas. O desemprego e a precariedade das relações de trabalho é resultado das mudanças entre trabalho e capital

que fragiliza os trabalhadores. Neste estudo tive a intenção de elencar alguns fatores que possibilitam a reflexão sobre a concepção de trabalho no tráfico de drogas.

Neste sentido algumas inquietações foram levantadas, porem em meio ao emaranhado de situações complexas, por se tratar de um fenômeno ilegal. A vida e morte dos jovens passam a fazer parte da indústria cultural, mais uma mercadoria no jogo econômico. O tráfico de drogas funciona com a mesma logica de qualquer indústria, desta forma os “trabalhadores” são sacrificados e passam pelo sofrimento advindo das condições injustas do trabalho.

Os jovens trabalhadores do tráfico seguem regras, horários e obrigações no âmbito de trabalho, além do contrato de trabalho que é verbal. O jovem vende sua força laborativa assumindo todos os riscos de vida, no enfrentamento com policia e grupos rivais, sem nenhuma garantia trabalhista. A falta de perspectiva no trabalho legal é uma das razões que o motiva o jovem a buscar um lugar, onde possa adquirir dinheiro e aquisição de bens reconhecidos pela sociedade, mesmo sendo alvo de constantes violências.

No artigo não foi possível elucidar todas as questões pretendidas sobre o trabalho no tráfico. Fica a certeza da necessidade de mais debates políticos que norteiem uma discussão que tenha foco nos jovens. Fica aclarado que a discussão acerca da problemática dos tóxicos, em especial o tráfico de drogas, perpassa por embates ideológicos e morais dificultando o debate sobre a promoção da qualidade de vida dos jovens que se encontram socialmente marginalizados.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, Celso; MV Bill; SOARES, Luiz Eduardo. *Cabeça de Porco*. Ed. Objetiva. Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.
- CALIMAN, Geraldo. **Desvio Social e delinquência Juvenil**. Brasília: Universa.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- FARIA, Ana Amélia Cypreste. **Tráfico de drogas: uma opção entre escolhas escassas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas-FAFICH, Belo Horizonte-UFGM. 2009
- FEFFERMANN, Marisa. **Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HIRATA, Daniel Veloso, TELLES, Vera da Silva. **Cidades e Práticas Urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito**. Estudos Avançados 21, 2007. p.173,191
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência: Homicídios e juventude no Brasil**. Brasília. 2013.

O JOVEM E O FETICHE DO TRABALHO

Antônio de Paula Nunes Tomasi
Docente do Mestrado em Educação Tecnológica- CEFET MG

Cláudia Leão de Carvalho Costa
Mestranda em Educação Tecnológica – CEFET MG
[*claudialeaotrabalho@gmail.com*](mailto:claudialeaotrabalho@gmail.com)

Sara Lopes Fonseca
Mestranda em Educação Tecnológica- CEFET MG
[*saralopesf@gmail.com*](mailto:saralopesf@gmail.com)

Resumo: As questões que perpassam o tema trabalho estão entre os principais interesses dos jovens, tanto para os que trabalham quanto os que estão à procura de ocupação. O ingresso no mundo do trabalho constitui-se, tradicionalmente, em um dos principais marcos da passagem da condição juvenil para a vida adulta. Por isso, o tema trabalho é assunto atraente para população jovem, independente da classe social ou de seu grau de escolaridade. A nosso objetivo neste texto é a compreensão do significado do trabalho para o jovem contemporâneo, e sobre a porta se abre para que ele se insira no “mundo do Trabalho” que é o contrato de trabalho sob a égide da Lei 10.097/2000, conhecida popularmente como Lei do Jovem Aprendiz. No texto faremos reflexões e considerações sobre o entendimento da experiência de alguns jovens sobre a sua primeira oportunidade laboral no Contrato de Aprendizagem e sobre o sentido do trabalho para esse jovem. Haveria um fetiche do jovem com relação à experiência de possuir um trabalho e uma remuneração que possa satisfazer seus desejos de consumo e como é a compreensão do jovem em relação à instituição que o acolhe.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980 a discussão sobre os direitos sociais tomaram força e ganharam espaços para projetos e intervenções em questões que até então eram negligenciadas, como a situação de crianças, adolescentes e jovens. Desde então assistimos à fértil volume de legislações protetivas e que visam garantir direitos fundamentais da criança, do jovem e das pessoas em situação de vulnerabilidade social em geral. E é neste panorama que foi promulgada a Lei 10.097 de 2000 que assume o desafio de garantir a inserção e qualificação profissional de jovens e estabelece diretrizes para que tal contratação aconteça em consonância com proteção integral preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A lei 10.097/2000, conhecida como lei da aprendizagem ou programa jovem aprendiz, determina que todas as empresas de grande e médio porte contratem número de aprendizes equivalente entre 5% a 15% do seu quadro de funcionários.

Esse programa, segundo a Lei nº 10.097, tem um vínculo empregatício especial, por meio de contrato de aprendizagem com uma empresa, para a realização de curso de profissionalização em uma das instituições autorizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego- MTE. Neste contrato o empregador se compromete a assegurar ao jovem, inscrito no programa de aprendizagem, formação técnico profissional. Dessa forma, duas instituições são corresponsáveis pela formação profissional do jovem: a empresa e instituição formadora, no qual o jovem fará o curso de aprendizagem. (BRASIL, 2014)

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) podem trabalhar os adolescentes a partir de 14 anos na condição de aprendiz e estabelece que a formação essa formação técnico-profissional deverá garantir o acesso e frequência obrigatória ao ensino regular e atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente.

Em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a lei da aprendizagem estabelece que podem ser aprendizes aqueles com idades entre 14 e 24 anos que estejam estudando ou tenham concluído o ensino médio.

E são esses sujeitos objetos de nosso estudo: jovens aprendizes, com idade entre 15 e 17 anos, estudantes, oriundos das camadas populares de Belo Horizonte e região. Neste artigo apresentaremos fragmentos do texto que os jovens aprendizes elaboraram sobre a percepção que eles tem do trabalho. Utilizamos a expressão fetiche para atribuir ao poder mágico que os jovens atribui ao trabalho

O TRABALHO

Enquanto atividade exclusiva humana, o trabalho esteve presente desde os primórdios da existência humana. Na perspectiva marxiana o trabalho representa a intervenção do homem na natureza a fim de adaptá-la a sua existência. O trabalho assume uma dupla dimensão: a de alterar a natureza e ao mesmo tempo a transformação do ser que trabalha. Essa possibilidade de intervenção no mundo para produzir objetos de maneira consciente e proposital que vai diferenciar o animal do homem (Marx, 1985; Braverm,1987).

Para Alves (2009) a atividade humana é um processo de infinito projetar-se, lançar-se à frente, pensar e efetivar o que ainda não existe como o existente, e que deve transformar-se em objeto, aquilo que objetivamente terá um modo de existir efetivo na mundaneidade. Há de se considerar também a disciplina, que aparece, assim como a própria atividade, como dada universalidade, como autodomínio de si, dos atos laborativos, da atenção e da volição, como necessidade à realização de si.

Para Nogueira e Barros (2007) o trabalho pode ser situado no cerne da vida social e pessoal dos sujeitos, definindo-os socialmente, conferindo-lhes reconhecimento e construindo suas identidades.

No decorrer da história da humanidade o trabalho tem se estruturado de maneira peculiar e nas relações capitalista de produção ganha contornos específicos. Para Braverman (1987) a principal característica da produção capitalista que distingue dos outros modos de produção é a compra e venda da força de trabalho.

A partir do exposto sobre o trabalho vamos trazer as especificidades da relação do trabalho e o jovem. Compreender o sentido do trabalho para o jovem nos provoca novas indagações, visto que o jovem está em processo de desenvolvimento e de construção físico, mental e cognitiva, mas é um desafio importante a se considerar.

A população brasileira, atualmente, é constituída em sua maioria de pessoas jovens. Nesse contexto assunto trabalho tem sido apresentado como um tema de grande interesse para os jovens. Em contrapartida, o desemprego, enquanto um problema de ordem social, tem se tornado algo a ser enfrentado pelos jovens, fazendo com que o mundo do trabalho se mostre de maneira preocupante e instável. Neste sentido, vários autores apontam que os jovens são os que mais sofrem com o desemprego, sendo considerados como o elo mais fraco do contexto econômico (POCHMANN, 1998; SPOSITO, 2003; TELES, FREGULIA e CARVALHO, 2002).

Segundo Pochamann (2007) o mercado brasileiro apresenta baixa capacidade de gerar postos de trabalho para o total da população que ingressa no mercado bem como de manter o jovem empregado por muito tempo. A cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho somente 45 encontram algum tipo de ocupação, logo 55 ficam desempregados. (POCHMANN, 2007).

Ao mesmo tempo em que uma grande quantidade de jovens estão fora do trabalho e fora da escola, há uma parcela que considera o trabalho importante para assumir um lugar na sociedade para se relacionar com outras pessoas, para ter objetivos na vida, para adquirir bens, e muitos outros motivos que serão abordados. Morin (1997) apresenta uma estatística onde 80% das pessoas pesquisadas respondem a questionário e afirmam que trabalhariam, mesmo acaso tivessem dinheiro para viver o resto de suas vidas confortavelmente sem trabalhar. E o desafio será saber qual é o sentido para o jovem aprendiz ao participar do Programa da aprendizagem e fazer parte de um contrato de aprendizagem Profissional.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO

Para o entendimento das perspectivas sobre o trabalho do jovem, o conceito que trabalharemos será o de Jodelet (1990) segundo o qual a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 36).

Discursos sobre uma geração sem limites, sobre o aparente desinteresse do jovem pelo trabalho, pela crença de que as novas gerações não encaram o esforço como elemento para se conquistar bens e até mesmo as teorias das gerações “Nem, Nem”, nem trabalham e nem estudam como pensamentos pré existentes, visões da mídia que tenta construir uma imagem de um jovem que não possui expectativas e interesse pelo trabalho. Jodelet (1990) nos explica como essa representação é construída pelo senso comum, por meio de uma visão parcial social e pode corresponder ao grupo que a toma como verdade:

As instâncias e ligações institucionais, as redes de comunicação midiáticas ou informais intervêm em sua elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social — e veremos que se trata aí de fatores determinantes na construção representativa. Essas representações formam um sistema e dão lugar a “teorias” espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações — e veremos que se trata de estados que o estudo científico das representações sociais apreende. Enfim, através dessas diversas significações, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão do objeto que representam uma definição específica. Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas — e veremos que se trata das funções e da dinâmica social das representações. (JODELET, 1990, p. 38)

Neste sentido, as representações sociais são formas de conhecimento construídas socialmente sobre como sujeito percebe ou se posiciona diante do mundo. São construções sociais e só podem ser entendidas no contextos que foi produzido.

O nosso estudo pretende para além de confirmar ou negar os estudos já realizados sobre juventude, propôs a dar voz a esses sujeitos entendendo e validando suas percepções como sujeito social.

Os discursos dos jovens são na realidade um “saber do senso comum”, ou ainda “um saber ingênuo”, “natura”, porém é objeto e elemento de estudo legítimo, pela importância do jovem socialmente e pela compreensão da relação do jovem com o trabalho e a sua interação social por meio do trabalho.

Assim as representações sociais são sistema de interpretação que rege a relação do jovem com os outros e com o mundo, orienta condutas e nos fornece pistas de como o jovem se entende como trabalhador, sua identidade pessoal, social e elucida o desenvolvimento do jovem e suas interações com o mundo do trabalho. Segundo Jodelet (1990):

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva. (Jodelet, 1990, p.34)

Os jovens ao iniciarem na condição de aprendizes iniciam uma carga expressiva de atividades diárias e de um ritmo de obrigações que até então não lhe era exigido. Além de sua rotina escolar, ao jovem aprendiz se impõe a educação profissional e as atividades práticas na empresa. Apesar dessa nova organização no modos de vidas os jovens trabalhadores a inserção profissional é apresentada predominantemente pelo dos aspectos positivos, como pode ser nas seguintes falas:

[...] melhorei muito, aprendi muito sobre o mercado de trabalho, a ser bom profissional. (H.)

[...] Com o trabalho obtive muita experiência pessoal e como profissional, os postos são positivos é que comecei a fazer um curso (de aprendizagem) perdi a timidez (C.)

“aprendi a ter mais responsabilidade e comecei a comunicar mais com as pessoas, e que nós devemos aprender com os nossos próprios erros”. (M)

“A minha experiência não era como profissional, mas como pessoa e eu melhorei muito com o decorrer do tempo (R.)

... melhorei bastante na comunicação com outras pessoas, na hora de esclarecer ideias, criatividade e dar o melhor de mim.” (C.)

No discurso destes jovens trabalhadores a inserção laboral representa uma mudança sua forma de perceber o mundo e de como são apresentados na sociedade. Essas falas estão em consonância com os estudos de alguns estudos que (DAYRELL et al, 2005; JEOLÁS; LIMA, 2002) apontam que a inserção em uma rotina de trabalho modifica os modos de organizar a vida e até a forma de apresentar enquanto sujeito trabalhador. Os jovens iniciam uma carga expressiva de atividades diárias e de um ritmo de obrigações que até então não lhe era exigido. Além de sua rotina escolar, cabe ao jovem aprendiz se inserir na educação profissional e nas atividades práticas na empresa.

Para Jeolás e Lima (2002) o fato do jovem estar em situação de trabalho, sobretudo o trabalho formal, é muito valorizado por eles, pois garante sua sobrevivência e representa dignidade, significando também auto-estima, prestígio e status (p. 39).

Campos (2009) nos mostra que adaptar-se a rotina de trabalho e estudo é uma possibilidade de administrar o tempo, surgindo habilidade de gestão do tempo e responsabilidade sobre suas escolhas. Percebe-se que a inserção em uma rotina de trabalho modifica os modos de organizar a sua vida e até a forma de apresentar enquanto sujeito trabalhador.

[...] me tornei mais responsável, a respeitar para ser respeitado, e percebi que tenho de melhorar alguns pontos em mim como as gírias (B.)

“uma das muitas coisas que aprendi foi a me comportar melhor no trabalho e que o mundo não gira ao meu redor.” (L.)

Eu sinto que sou mais valorizado, agora tenho carteira de trabalho assinada, né? (D.,)

“O trabalho foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida” (F)

Segundo Fonseca (2003) inserção juvenil no trabalho concebe projeções diversas em relação ao futuro. Destacamos que a condição de estudante e trabalhador é associado a segurança econômica e para manter-se no mercado a solução é continuar os estudos, permanecendo assim, na condição de estudantes e trabalhadores concomitantemente. Assim vemos que os jovens vêm no trabalho a esperança de um futuro melhor:

“a gente está aqui pra ter um futuro melhor, quero o melhor para mim e para minha família, agradeço muito meus pais por arrumar esse trabalho para mim”. (J.)

[...] quando terminar o programa Jovem Aprendiz eles irão me recontratar como funcionário.[...]Estou muito feliz e preciso também. (H.)

“Aqui é só o começo, ainda vou me qualificar e vou melhorar muito (B.)

Apesar da proeminência do aspectos positivos nos discursos do jovens foram apresentados alguns poucos pontos negativos:

Às vezes fico cansado por que tenho que sair da escola e ir direto para o trabalho, não dá para descansar. (K)

No trabalho encontro dificuldades no transito, o ônibus que demora demais, moro longe do trabalho e também na empresa tem três gerentes e um pega no meu pé (M)

[...]os pontos negativos da empresa é que eu fico poucas horas e ficar mais para aprender mais. (G)

Por meio dessas experiências dos jovens percebemos que há o unidade de pertencimento dos jovens a uma coletividade no trabalho, a necessidade de reconhecimento, a motivação para aprender e o sentido de que o trabalho reforça a ligação social com o mundo. Observa-se nas falas a vontade de aprender mais, de ser contratado ao final do curso, de vencer a timidez, de ser reconhecido como profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto vimos que o trabalho assim como preconizado pela teoria marxiana ocupa lugar central na sociedade e neste esforço de entender essa centralidade do trabalho sob a ótica dos jovens faz-se importante considerar algumas observações:

- Utilizamos retratar a forma que o jovem exalta o trabalho, sua excitação e motivação em relação à primeira experiência profissional de trabalho;
- Apesar da literatura científica mostrar a importância que o trabalho ocupa na vida dos jovens os veículos de comunicação em massa frequentemente os apontam como alheio ao trabalho e ao mundo produtivo, tendo interesse maior por atividades hedonistas. Em nosso estudo, os jovens destacam o trabalho é um objeto desejado e associado aos aspectos positivos: aprender a comunicar, responsabilidade, aquisição de conhecimentos técnicos e reconhecimento social;
- Vemos ainda pelos nossos estudos na pesquisa que os jovens depositam sonhos, desejos, necessidades, tempo, renunciam tempo ao estudo, dividem o foco dos objetivos acadêmicos e disposição de energia entre outros esforços para se inserir cedo no trabalho com objetivo de adiantar essa etapa de suas vidas para manter-se no mercado de trabalho formal;
- Os jovens pesquisados demonstram disponibilidade para ajustar-se, conduzir-se e localizar-se no contexto social do trabalho e o coloca simbolicamente em suas vidas como sinônimo de conquistas, melhoria e também com o sentido de “ser parte” de uma realidade econômica capitalista;
- O sentimento comum observável entre os jovens pesquisados e que forma o substrato do conhecimento analisado é o trabalho como perspectiva de desenvolvimento do jovem individual e coletivamente e uma visão de um sentido de identidade pessoal e social em que se observa que a confiança em si, a melhoria da comunicação, a motivação e o sentimento de crescimento são facilmente percebidos e expressa a interiorização dos modelos de conduta e de pensamento dos adultos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. L. . Atividade Produtiva e Produção do Humano na Crítica Marxiana da Economia Política. In: V Simpósio sobre Educação e Trabalho -, 2009, Belo Horizonte. VI Simpósio Internacional sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação - FAE/UFMG, 2009. p.1-17.
- BRVERMAN, Harry. Trabalho e Gerência. In: BRVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Cap. 1. Rio de Janeiro: LTC, 1987
- BARROS, Vanessa Andrade de; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. **Identidade e Trabalho: reflexões a partir de contextos precarizados e excludentes**. Educação e Tecnologia: v.12, n.3(2007)
- CAMPOS, Franceline Souza. **Projeto Jovem Aprendiz**- IDES/PROMENOR: percepção do adolescente sobre a sua inserção no mundo do trabalho. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Serviço Social, 2009.Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/119856>>. Acesso em 17 Nov. 2013.

KARL Marx - o Capital, Livro I, seção III, Capítulo v. O Processo de trabalho. In Coleção as Economistas, Nova Cultural, São Paulo, 1985, p. 149 a 151

Jodelet, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. Em: Jodelet, Denise (Org.) **Representações sociais** (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: CEDCA – MG, 1990.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. 9 Ed. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2014.

CAMPOS, Franceline Souza. **Projeto Jovem Aprendiz**- IDES/PROMENOR: percepção do adolescente sobre a sua inserção no mundo do trabalho. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Serviço Social, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/119856>>. Acesso em 17 Nov. 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio et al. **Projeto Inter-Agindo**: Construindo uma pedagogia da juventude. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Educa_21.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 2011.

FONSECA, João César de Freitas. **Adolescência e trabalho**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

JEOLÁS, Leila Sollberger; LIMA, Maria Elena Melchhiades de Souza. Juventude e Trabalho: entre “fazer o que gosta” e “gostar do que faz”. Londrina, **Mediações**- Revista de Ciências Sociais, v.7, n.2, p.35-62, jul/dez, 2002.

JODELET, Denise. **Représentation Sociale: phénomènes, concept et théorie**. In: **Psychologie Sociale**. Paris PUF. 1990, pp. 31-61

MORIN. Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Revista científica da FACERB – disponível em: <http://www.cneerj.com.br/ojs/index.php/ampliando/article/view/162>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

POCHMANN, Marcio. **Inserção Ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos- ABET, 1998.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo:, 2007.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.9, n.3. p. 83- 89, 2001

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TELES, Jorge; FREGUGLIA, Ricardo; CARVALHO, Fabricio Felipe de. Juventude e mercado de trabalho no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. **Economica**, v.4,n.2, p.223-250 Disponível: <<http://www.uff.br/revistaeconomica/v4n2/teles.pdf>> Acessado em: 27 Mai. 2015.

O TRABALHO COMO ELEMENTO CENTRAL DA VIDA DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

Gardene Leão de Castro

Professora da FIC - UFG. Doutoranda em sociologia. Mestre em Educação.

Pós-Graduada em Juventude e em Assessoria de Comunicação. gardeneleao@gmail.com

Resumo: Neste artigo, discute-se a centralidade do trabalho para o jovem no mundo contemporâneo, partindo das obras de Marx (1988), Harvey (2003) e Bernardo (2000). Após uma reflexão sobre as características do trabalho na atualidade, percebe-se que o sistema capitalista se inovou ao longo dos séculos, utilizando as tecnologias e as novas formas gerenciais como aliadas ao aumento da produtividade. Também é apresentada a discussão feita por Marglin (1989), Lima (1995) e Heloani (2003) sobre as novas políticas de recursos humanos, que se utilizam tanto de elementos objetivos quanto subjetivos para conquistar a adesão do jovem trabalhador. Essas pressões causam uma série de consequências ao indivíduo, como o adoecimento físico e psíquico, apontado por Dejours (2003). Ao final, a partir das considerações de Wolff (2009), discutem-se como as tecnologias da comunicação e informação podem atuar como poderosas ferramentas de controle gerencial, que acabam por expropriar os saberes do jovem trabalhador.

AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Marx (1988), o trabalho é uma categoria fundamental para pensar as relações na sociedade capitalista. Ao analisar o mundo do trabalho após a Revolução Industrial, o autor constatou que o trabalhador vende sua capacidade de trabalho para o capitalista, que detém a propriedade privada.

Um conceito essencial para Marx (1963) é a alienação no mundo do trabalho. Segundo ele, o sistema capitalista conduz a um trabalho alienado, através da crescente especialização e divisão de tarefas. O autor analisa estas relações de exploração a partir de determinados interesses de classe. O trabalhador não tem controle do que produz, já que, com a divisão social do trabalho, um sujeito que atua em uma confecção, por exemplo, costura somente um bolso, não conseguindo produzir uma camisa inteira.

(A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza) (MARX, 1963, p.161).

Ao pensar sobre o trabalho alienado, Marx (1963) afirma que, o trabalhador, ao repetir a mesma tarefa inúmeras vezes, adquire uma habilidade impar em realizar uma atividade específica, contudo, reduz sua capacidade de reflexão, produzindo mais mercadorias, de forma mais rápida, em um mesmo período de tempo, em um constante processo de superprodução e mais-valia.

O autor afirma que o trabalho é organizado para fornecer uma maior quantidade de mercadorias. Em vez de um mesmo trabalhador executar diferentes operações, elas são separadas umas das outras e realizadas, ao mesmo tempo, pelos vários trabalhadores. “...Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial” (Marx, 1983, p.255).

Ao analisar a sociedade contemporânea e a evolução do capitalismo, Harvey (2003) explica que o taylorismo, através do controle gerencial, propõe a organização e divisão de tarefas, ajustando o trabalhador no processo de produção. Já no fordismo, aparece o papel do gerenciamento através do incentivo ao trabalho em equipe, que visa a maior produtividade e o envolvimento do trabalhador com a empresa.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significa consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, um a nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2003, p.121).

Para Harvey (2003), atualmente, o capitalismo passou do fordismo para a acumulação flexível, através do surgimento de novos mercados internacionais e inúmeras mudanças tecnológicas, onde o trabalho é orientado por normas, valores e procedimentos de incentivo à produtividade. Esta nova fase se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção e mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Segundo o autor, os empregadores tiveram aumentados seus poderes de pressão e controle sob uma força de trabalho enfraquecida por altos índices de desemprego, principalmente vivida pelos jovens. Através da gerência, de políticas de recursos humanos e dos programas de qualidade total, a produtividade se torna mais eficiente e, conseqüentemente, a lucratividade também.

Bernardo (2000) argumenta que o que impressiona no capitalismo e em sua capacidade de renovação ao longo de dois séculos, não são os índices crescentes de desemprego, mas a sua capacidade de absorver e expandir as forças de trabalho do proletariado para todo o planeta. O autor afirma que, atualmente, vivemos dois processos: o aumento da intensidade do trabalho e o aumento da sua qualificação.

Aumentar a intensidade do trabalho significa realizar uma maior quantidade das mesmas operações durante um dado número de horas. Aumentar a qualificação do trabalho significa realizar operações de outro tipo, que exijam maior destreza manual ou, na época atual, mais instrução e superior capacidade de raciocínio de organização. Estes dois processos articulam-se em ciclos. Proponho denominar trabalho complexo aquele que é ao mesmo tempo mais intensivo e mais qualificado... (BERNARDO, 2000, p. 63).

O autor também faz uma reflexão sobre o tempo do trabalho e o tempo do ócio. Segundo ele, inicialmente, os trabalhadores gozavam do lazer em um quadro exterior ao sistema capitalista, no âmbito doméstico. Contudo, as atividades de lazer passaram a ser realizadas inteiramente na esfera do capitalismo, como o consumo de serviços em colônias de férias, restaurantes, centros comerciais etc.

O tempo gasto na empresa e o tempo do ócio tornaram-se ambos tempo de trabalho, principalmente com a repercussão das novas tecnologias, como computadores e aparelhos de celular. Em casa, no tempo que seria para descanso, o jovem trabalhador continua conectado em extensões do escritório, respondendo a e-mails, atendendo a ligações e a chamadas virtuais para resolver questões laborais.

Bernardo (2000) observa que o uso das tecnologias não substitui a força de trabalhos por máquinas. A longo prazo, a tendência é que a introdução de máquinas inteligentes pressionem a formar uma força de trabalho com qualificações intelectuais cada vez maiores, capaz de gerenciar e administrar estas máquinas.

...É exatamente este o processo de desenvolvimento da mais-valia relativa, que constitui o quadro natural e previsível da evolução da classe trabalhadora e da reprodução ampliada do capital. É no modelo da mais-valia relativa que mais flagrantemente se confirma a capacidade revelada por Karl Marx de entender o âmago do modo de produção capitalista e o eixo do seu desenvolvimento. (BERNARDO, 2000, p.72)

Portanto, percebe-se que o capitalismo se inovou ao longo dos séculos, incentivando os trabalhadores, principalmente os jovens, a produzirem mais em um menor espaço de tempo, utilizando a tecnologia como aliada para o aumento da produtividade. As novas formas gerenciais de controle, recursos humanos e prêmios de qualidade total são maneiras de fazer com que o trabalhador venda sua força de trabalho com cada vez mais competência, gerando, assim, maior lucro para as empresas. E o jovem vive esse processo de forma cada vez mais intensa, somando-se a isso a própria dificuldade do primeiro emprego e da entrada no mundo do trabalho.

AS NOVAS POLÍTICAS DE RECURSOS HUMANOS

Segundo Marglin (1989), a divisão de trabalho capitalista foi adotada para garantir ao empresário um papel fundamental: o de coordenador, combinando e organizando o trabalho fragmentado dos seus operários. Desta forma, o jovem trabalhador não é livre para decidir como e quando quer trabalhar para produzir o que é necessário e acaba sendo levado a produzir cada vez mais, com mais qualidade e em menos tempo.

As estratégias de controle foram ainda mais sofisticadas com as novas políticas de recursos humanos adotadas pelas empresas ocidentais nos últimos anos. A partir delas, as ideias de participação, de relações informais, de democratização, de amizade e de recompensa simbólica foram introduzidas ao universo do trabalho. Segundo Lima (1995), a gestão participativa, a iniciativa, a responsabilidade e a introdução da criatividade na execução de tarefas foram medidas adotadas para suscitar a adesão dos trabalhadores.

A autora argumenta que a novidade deste “novo” modelo gerencial é a abrangência de sua aplicação. As novas políticas de RH valorizam tanto os incentivos materiais - através de salários mais elevados, por exemplo, quanto os de ordem psicológica - como a tomada de iniciativa. Estas novas políticas “...conciliam as recompensas econômicas e as recompensas simbólicas, os aspectos formais e os informais da organização, reunindo, assim duas escolas rivais: a “clássica” e a das “relações humanas” ... (LIMA, 1995, p.20)

O desenvolvimento tecnológico dos últimos anos exigiu das empresas novas formas de organização do trabalho, um maior investimento em qualificação e novos dispositivos de controle. Nas políticas de recursos humanos, os objetivos financeiros são prioritários, como em toda empresa capitalista. Contudo, segundo Lima (1995), esses objetivos jamais são declarados, pois as organizações evitam deixar explícito a importância dos resultados econômicos. As empresas “...propõem outros objetivos como prioritários, como a qualidade, a eficiência, a iniciativa, a inovação, o bem-estar do empregado, etc, que parecem não ter relação imediata com os resultados econômicos da empresa” (LIMA, 1995, p.29).

A autora elenca várias estratégias das novas políticas de recursos humanos: recompensas econômicas e simbólicas; possibilidade de ascensão na carreira; descentralização e administração à distância; competição acentuada no mercado e entre colegas; aumento do fluxo de informação; controle pela adesão às regras; tendência a eliminar o papel autoritário da hierarquia; antecipação de conflitos; tentativa de evitar as reivindicações coletivas; adoção de estratégias de planejamento; exigência de qualidade total (defeito zero) dos produtos e serviços; reconhecimento da existência do outro, dando a impressão de valorização; tentativa de criar uma comunidade global; empenho para tornar a empresa algo mais do que um simples local de trabalho etc.

Lima (1995) argumenta que estas novas políticas pregam a participação, a iniciativa e a maior liberdade. Contudo, elas defendem, ao mesmo tempo, a conformidade às normas, a adesão aos valores e o consenso. Portanto, atualmente, a organização do trabalho sofreu modificações importantes. Os controles explícitos e autoritários do taylorismo cederam lugar à ideia de participação e ao autocontrole. O métodos para a normalização do jovem traba-

lhador podem ainda ser mais eficientes por sua maior sutileza e pela sua forte impregnação ideológica.

Após a leitura de diferentes autores que preconizam essas novas políticas de pessoal, um dado comum a todos eles nos chamou a atenção: tanto os ideólogos dessas novas formas de gerenciamento quanto os dirigentes de empresas que as praticam tentam nos convencer de que estas empresas funcionam segundo o modelo das cooperativas. (...) No entanto, sabemos que essas duas estruturas são essencialmente diferentes nos seus princípios, valores e, de certa forma, em suas finalidades... (LIMA, 1995, P.51)

Heloani (2003) confirma que a crise do modo de regulação fordista fez com que o capital necessitasse criar mecanismos para atrair a adesão dos trabalhadores. Segundo o autor, dentro de um sistema altamente competitivo, a empresa pós-fordista estimula o desenvolvimento da “iniciativa” e do “potencial de criação” para que seus funcionários possam dar respostas imediatas às situações. Contudo, ao delegar algum poder de decisão e certa autonomia, a empresa precisa manter um controle indireto sobre a sua atuação, o que leva a estes trabalhadores a incorporarem suas regras como elemento de sua percepção, chegando ao reordenamento de sua subjetividade.

A subjetividade é assim tomada, na lúcida observação de Enriquez, como um recurso a mais a ser manipulado, um engodo por parte do capital, para que os trabalhadores, ‘crendo que sua subjetividade foi reconhecida, ponham a serviço do capitalismo seu potencial físico, intelectual e afetivo’ (HELOANI, 2003, p. 106).

Com a excessiva competição e submetido à constante pressão, o jovem trabalhador tende a depender cada vez mais da empresa, em um processo de fusão afetiva. Ela deve receber “fidelidade e competência”, numa indução de um sistema de reciprocidades. A sobrecarga de exigências produz um aumento da angústia. Contudo, protegidos por uma imagem maternal, os empregadores diluem o conflito e reafirmam a necessidade da submissão dos trabalhadores.

...Desta forma, implicitamente o trabalho subordina-se ao capital em três dimensões: afetiva, subjetiva e psicológica. A segurança é colocada do lado do capital, da empresa protetora, que exerce todo um processo de controle para impedir que o trabalho tenha autonomia e possa desligar-se do seu domínio. A não ser em poucas funções, o capital que inibir a maturidade política do trabalho (HELOANI, 2003, p.109).

Como pode-se perceber, através das novas políticas de recursos humanos, as empresas utilizam tanto de elementos objetivos quanto subjetivos para conquistar o máximo de adesão e de produção de seus subordinados. Contudo, estas pressões causam uma série de consequências ao jovem trabalhador, que, na maioria das vezes, não são reconhecidas ou assumidas, como o seu adoecimento psíquico e físico. Para o jovem que busca o primeiro emprego, pela sua dificuldade de inserção e pela sua própria inexperiência e competitividade imposta pelo mundo do trabalho, a aderência a tais políticas acaba acontecendo de forma cada vez mais intensa.

A CONTAMINAÇÃO DO TEMPO FORA DO TRABALHO

Segundo Dejours (2003), o trabalho no capitalismo é fonte de prazer e sofrimento. É fonte prazer porque o indivíduo encontra na atividade laboral a realização da sua identidade para constituir-se enquanto sujeito psicológico e social. Ele possui papel central porque as pessoas se definem de acordo com as atividades que exercem. Contudo, ele também causa adoecimento e sofrimento.

Segundo o autor, a chegada das novas tecnologias trouxe a ilusão de uma possível redução do sofrimento no trabalho. Entretanto, as tarefas não diminuiram e, pelo contrário, aumentou a necessidade de qualificação e a intensidade de produção. "...até indivíduos dotados de uma sólida estrutura psíquica podem ser vítimas de uma paralisação mental induzida pela organização do trabalho" (DEJOURS, 2003, p.45).

O autor também discute a relação existente entre doença e trabalho. Para o trabalhador, a doença corresponde sempre à ideologia da vergonha de parar de trabalhar. A falta de trabalho torna-se, em si, o sinônimo de doença. A angústia da ideologia da vergonha não é proveniente do medo, do sofrimento, da doença ou da morte, mas sim o medo da destruição do próprio corpo enquanto força capaz de produzir trabalho.

Segundo dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho – OIT (2013), atualmente, no mundo, aproximadamente dois milhões de trabalhadores morrem a cada ano em consequência de doenças ocupacionais e acidentes ocorridos no ambiente de trabalho.

As doenças profissionais continuam sendo as principais causas das mortes relacionadas com o trabalho. Segundo estimativas da OIT, de um total de 2,34 milhões de acidentes de trabalho mortais a cada ano, somente 321.000 se devem a acidentes. Os restantes 2,02 milhões de mortes são causadas por diversos tipos de enfermidades relacionadas com o trabalho, o que equivale a uma média diária de mais de 5.500 mortes. Trata-se de um déficit inaceitável de Trabalho Decente... (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2013, p.1)

Este índice, segundo a OIT, representa o dobro das vítimas de guerra. Entretanto, esse sofrimento é invisibilizado, pois é visto como sempre como uma questão individual. O tra-

balhador é culpabilizado pelos acidentes de trabalho, mesmo sendo obrigado a trabalhar em um ritmo de extrema pressão. Além disso, as doenças ocupacionais são de difícil diagnóstico, pois são reconhecidas como consequência de maus hábitos individuais.

Dejuours (2003) argumenta que o tempo fora do trabalho, que seria uma compensação aparentemente natural, não traz para todos as vantagens que esperam. Se for levado em conta o custo financeiro das atividades fora do trabalho e o tempo absorvido pelas atividades como tarefas domésticas, deslocamento no trânsito etc, poucos são os trabalhadores que podem organizar o seu momento de lazer de acordo com seus desejos e suas necessidades.

Saindo do trabalho, ao dirigir em estradas, trabalhadores continuam com o mesmo ritmo das cadências de produção. Segundo o autor, as mulheres se queixam de executar os afazeres domésticos no mesmo ritmo acelerado do trabalho. As telefonistas dizem “alô” ao puxar a descarga, “não há ninguém, desligo” ao ouvir, no metrô, o barulho das portas automáticas. “A maioria dos autores concorda ao interpretar estes fatos como uma contaminação involuntária do tempo fora do trabalho” (DEJUOURS, 2003, p.46).

São vários os trabalhadores que, durante os dias de folga, mantêm um programa onde as atividades de repouso são verdadeiramente comandadas pelo cronômetro, em uma espécie de auto vigilância permanente para não deixar apagar o condicionamento mental ao comportamento produtivo.

Assim, o ritmo do tempo fora do trabalho não é somente uma contaminação, mas antes uma estratégia, destinada a manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no condicionamento produtivo (DEJUOURS, 2003, p.46).

O jovem trabalhador vive, portanto, um círculo vicioso da alienação pelo sistema produtivista capitalista e acaba cronometrando seu tempo, invadindo os momentos que seriam de descanso e lazer, reforçando para si a exigência da alta eficácia e da produtividade constante. “A injustiça quer que, no fim o próprio operário torne-se o artesão de seu sofrimento” (DEJUOURS, 2003, p.47).

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

Segundo Wolff (2009) a partir da década de 90, as tecnologias da informação e comunicação - TICs passaram a ser utilizadas de forma mais intensa nas empresas, com o advento das políticas neoliberais. Contudo, há um processo de mais valia em que o trabalhador passa mais tempo fazendo um tipo de trabalho repetitivo, separando desempenho de funções e conhecimento. “...A maquinaria, assim, inaugura uma nova divisão técnica do trabalho, fundamentada na normalização do saber e do fazer do trabalhador em torno de suas funções (WOLFF, 2009, p. 95).

A autora argumenta que a evolução tecnológica também funciona como uma poderosa forma de controle, exercendo a função de ferramenta gerencial. Atualmente, o técnico de informática das empresas possui o controle sobre o histórico de visitas na Internet, programas utilizados nos computadores e o tempo gasto para a produção de cada atividade. Assim, a informática representa não apenas uma revolução tecnológica, mas uma revolução organizacional, pois é ela quem regula os processos. Essa é uma tentativa de criar uma inteligência artificial que deve ser alimentada por dados compartilhados constantemente. O conhecimento se torna, portanto, matéria prima do trabalho.

Contudo, o trabalho informacional, longe de significar um trabalho mais criativo, permanece operacional, através de uma qualificação reduzida a atender os requisitos das máquinas. Somente os gerentes e administradores com cargos mais altos têm o poder de utilizar as máquinas de forma mais crítica. Os demais trabalhadores continuam sendo executores de funções pontuais. Um exemplo são os operadores de telemarketing, que têm acessos aos equipamentos eletrônicos para exercer uma função específica, como vender produtos, cancelar assinaturas etc. É um trabalho que se repete e que não possibilita ao sujeito novos aprendizados.

Segundo Wolff (2009), através da utilização das novas tecnologias, o trabalhador transforma seu conhecimento em dados, para que ele seja quantificado e transferível para os computadores. A mecanização implica em um novo tipo de alienação: a transferência do conhecimento e da criatividade para os computadores e para os bancos de dados.

A administração participativa, introduzida nas empresas pelos Programas de Qualidade Total, busca otimizar o fluxo das informações, através da mediação das tecnologias de informação e comunicação. Segundo Wolff (2009), os conflitos entre trabalhadores, patronato e capital também assumem novos contornos, visto que o seu saber, com o tempo, transforma-se em trabalho objetivado nos equipamentos.

...as TICs engendram uma Revolução Empresarial de amplo espectro já que a lógica da informatização, e a consequente descentralização que esta enseja nas grandes organizações, abarcam empresas de todos os setores da economia, tornando particularmente difusas as barreiras entre secundário e o terciário. (WOLFF, 2009, p. 111)

A autora conclui que o processo de reificação, originado desde a Primeira Revolução Industrial, permanece válido. Este processo, que era dado por meio da expropriação da técnica dos trabalhadores, torna-se, atualmente, expropriação dos saberes na sociedade informacional. As consequências são a simplificação do trabalho e o acirramento das formas de controle, fazendo com que o sujeito perca, ainda mais, a autonomia sobre o processo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode-se perceber, o trabalho atua como dispositivo central que regula as relações na sociedade contemporânea. O capitalismo se inovou, ao longo dos séculos, se utilizan-

do de diferentes dispositivos como aliados ao aumento do lucro e da produtividade. Através das novas políticas de recursos humanos e de gestão de pessoas, as empresas passaram a exercer o controle tanto das tarefas executadas pelo trabalhador, como também de sua subjetividade. Estas estratégias buscam conquistar a total adesão do indivíduo às causas, valores, princípios das organizações. Essas pressões não passam despercebidas pelo corpo e mente do jovem trabalhador, que acaba adquirindo, como consequência, uma série de adoecimentos físicos e psíquicos, que são sempre analisados individualmente. Percebe-se, portanto, que a manipulação ultrapassa as fronteiras do trabalho e invade a subjetividade do sujeito. Através da utilização das técnicas gerenciais e com as novas tecnologias de comunicação e informação, o tempo do lazer, da convivência familiar, do descanso e até mesmo a subjetividade dos trabalhadores são invadidas e controladas pelo ritmo do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

Dejours, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

Bernardo, J. **Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

Harvey, D. **Condição Pós-Moderna**. 12ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Heloani, R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: editora Atlas, 2003.

Lima, Maria Elizabeth A. **Os equívocos da excelências: as novas formas de sedução na empresa**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Marglin, S. Origem e funções do parcelamento das tarefas: para que servem os patrões?. In: Gorz, A. **Crítica da divisão do trabalho**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989. P.38-77.

Marx, K. A mercadoria. In: **O Capital**. Vol. I. 3ª. Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. O trabalho alienando. In.: Marx, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

Organização Internacional do Trabalho. **Doenças profissionais são principais causas de mortes no trabalho**. Disponível em: <http://www.oit.org.br/content/doencas-profissionais-sao-principais-causas-de-mortes-no-trabalho>. Acesso em: 04 de mar. 2014.

Wolff, S. O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob novos paradigmas organizacionais. In.: Antunes, R. & Braga, R. (Orgs.). **Infoproletários: a degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2009, p.89-112.

OS SENTIDOS DO TRABALHO NA VIDA DOS/AS JOVENS APRENDIZES: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DISCENTES SOBRE A LEI DE APRENDIZAGEM

Jéssica Sapore de Aguiar – Pedagoga. Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. / jessicasapore@gmail.com

Shirlei Rezende Sales - Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. / shirlei.sales@gmail.com

INTRODUÇÃO

A vivência das múltiplas instâncias da vida é marcada por diferentes categorias que se afetam mutuamente. Idade, nacionalidade, território de moradia, classe social, raça/etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, profissão são apenas algumas dessas dimensões que marcam nossa existência e nos constituem como sujeitos. Dentre elas, o presente artigo problematiza as questões que envolvem a relação entre juventude e trabalho. Traçando um panorama entre os mercados globais de trabalho para jovens e a ‘persistente’ crise econômica mundial, o relatório “Tendências Mundiais do Emprego Juvenil em 2013 – Uma Geração em Perigo”, lançado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), demonstra o preocupante crescimento dos índices de desemprego dos/as jovens. Após uma redução, dos 12,7% registrados em 2009 para 12,3% em 2011, a taxa mundial de desemprego juvenil voltou a subir em 2012, registrando um índice de 12,4%. Nas previsões da OIT, o desemprego de jovens no Brasil com idade entre 15 e 24 anos deve atingir 15,5% em 2015. Segundo o estudo, o enfraquecimento da recuperação econômica em 2012 e 2013 agravou a crise do emprego juvenil, dificultando ainda mais o acesso de jovens ao mundo do trabalho. A dificuldade chega a tal ponto que faz com que muitos/as jovens queiram desistir de continuar buscando um trabalho.

Diante desse cenário, a proposta deste artigo é analisar como as expectativas em relação ao futuro profissional e inserção dos/as jovens no mundo do trabalho e a conciliação com os estudos são problematizadas nas teses e dissertações na pós-graduação em Educação sobre o programa “Jovem Aprendiz”¹ produzidas no período de 2002 a 2013². A presente pes-

1 Dentre as políticas que regulamentam a inserção juvenil no mercado de trabalho encontra-se o Programa Jovem Aprendiz, que faz parte da Lei da Aprendizagem 10.097/2000. O/A aprendiz é o/a jovem com idade entre 14 e 24 anos, matriculado/a em curso de aprendizagem profissional e admitido/a por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados/as regidos/as pela CLT. De acordo com a lei de incentivo à contratação de jovens, regulamentada pelo Decreto 5.598/2005, empresas de médio e grande porte são obrigadas a reservar entre 5% e 15% das vagas para a formação profissional de adolescentes e jovens, com idades entre 14 e 24 anos incompletos.

2 Este artigo traz parte dos resultados da pesquisa de monografia de graduação, em que se analisou a produção discente da Pós-graduação em Educação. Ela teve como objetivo analisar como as questões de gênero são problematizadas nas teses e dissertações sobre o Programa “Jovem Aprendiz”, no período de 2002 a 2013. In: AGUIAR, Jéssica Sapore. As Produções Discentes Na Educação Sobre A Lei De Aprendizagem: O Cenário Atual Dos/As Jovens No Trabalho e Relações e Gênero. Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

quisa consiste numa pesquisa bibliográfica, uma vez que essa abordagem possibilita mapear a situação em que as produções de determinada temática se encontram, evidenciar as lacunas e os trabalhos já produzidos, organizando o cenário das pesquisas sobre determinado tema (FERREIRA 2012).

Metodologicamente, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções sobre Jovem aprendiz na área da Educação nos sites da Coordenadoria de Capacitação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No total foram selecionadas dez pesquisas para serem analisadas, porém só foi possível analisar nove, pois não conseguimos obter o texto completo de uma delas. O argumento desenvolvido nesse artigo é que as produções descrevem que a lei da aprendizagem proporciona aos/as jovens uma melhor inserção no mundo do trabalho. Entretanto, é descrita uma difícil conciliação entre trabalho e escola, já que muitas vezes os/as jovens estão cansados/as com a dupla jornada que vivenciam diariamente.

Quadro 1 – Distribuição da produção de teses e dissertações

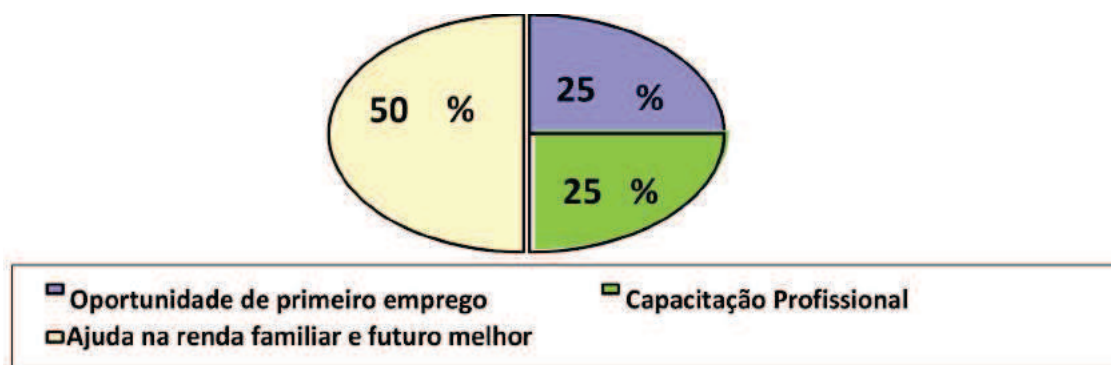
Autor/a	Título	Natureza do Trabalho	Ano
<i>Andrea Astigar- raga</i>	Fundamentos da Formação Artesanal: A concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização “nostálgico” e “futurista” da Oficina Escola de Artes e Ofícios (2001 a 2005)	Tese	2006
<i>Dione Gallo</i>	A captura do jovem aprendiz pelo programa de aprendizagem comercial	Dissertação	2008
<i>Maria Araújo</i>	O programa aprendizagem: um estudo da formação do Jovem Aprendiz no Senac/PE.	Dissertação	2008
<i>Janaína Buiar</i>	Lei do Jovem Aprendiz: a legalização da adultização do adolescente trabalhador	Dissertação	2009
<i>Luciani Sgarbi</i>	O trabalho do Jovem Aprendiz: uma promessa institucional truncada?	Dissertação	2010
<i>Lygia Oliveira</i>	Jovens Aprendizes: Aspectos psicossociais da formação para a vida.	Dissertação	2010
<i>Ruth Aguiar</i>	Educação Profissional para Juventude: O Programa Jovem Aprendiz como Modelo de Aprendizagem	Trabalho Final de Mestrado Profissional	2010
<i>Angelita Almeida</i>	Os Ensinos do Capitalismo: O que o Jovem aprendiz aprende sob os auspícios do estado para se tornar um trabalhador.	Dissertação	2012
<i>Suzana Almeida</i>	Educação não formal e o Programa Jovem Aprendiz: uma análise sobre os seus resultados pelo olhar dos jovens e educadores	Dissertação	2013

OS SENTIDOS QUE O TRABALHO E O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM REPRESENTAM NA VIDA DOS/AS JOVENS APRENDIZES

Os sentidos que o trabalho e o programa de aprendizagem representam na vida dos/as jovens são temáticas discutidas na tese e nas dissertações analisadas. Apontamos aqui os sentidos positivos que auxiliam esses/as jovens aprendizes em sua trajetória no mundo do trabalho de acordo com os trabalhos analisados. Todas as pesquisas descrevem em suas produções os anseios dos/as jovens sobre o primeiro emprego. Nessa perspectiva, Corrochano (2014) nos diz que considerar os sentidos atribuídos pelos/as jovens ao trabalho também é uma maneira de aproximação de suas realidades. Apresentamos a seguir os resultados das pesquisas analisadas, a fim de reconhecer os sentidos que os/as jovens aprendizes atribuem ao trabalho e à aprendizagem.

No gráfico 1 definem-se em três categorias os sentidos positivos mais discutidos nas produções encontradas. *Oportunidade de primeiro emprego*, *capacitação profissional* e *ajuda na renda familiar e um futuro melhor* são as categorias analisadas. A categoria *oportunidade de primeiro emprego* é definida a partir das conclusões das pesquisas que consideram o programa de aprendizagem como essencial para a primeira experiência profissional. *Capacitação profissional* é definida como aqueles fatores que auxiliam os/as jovens a se comportarem no mundo do trabalho, lhe proporcionando responsabilidade, maturidade e comportamento “correto”. *Ajuda na renda familiar e futuro melhor* é problematizada a partir de relatos em que os/as jovens atribuem a participação no programa de aprendizagem como fator principal para ajudar financeiramente em casa e também acreditam que a inserção no programa lhes dará melhores oportunidades de trabalho no futuro.

Gráfico 1 – Sentidos positivos atribuídos nas produções analisadas



Ajuda na renda familiar e futuro melhor são categorias mais citadas em 50% das pesquisas analisadas (Astigarraga³ (2006), Oliveira (2010), Araújo (2008) e Sgarbi (2010)),

3 Como a investigação que subsidia este trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica, foi necessário utilizar uma estratégia para diferenciar a tese e as dissertações que compõem o corpus deste artigo dos demais referenciais utilizados nas análises. Todas as vezes que citamos os/as autores/as pesquisados/as no artigo, que compõem o corpus deste trabalho, o sobrenome é grafado em itálico. Os/as demais autores/as são citados/as de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

seguido por *Capacitação profissional* com 25% (Gallo (2008) e Araújo (2008)) e *oportunidade de primeiro emprego*, também com 25% (Almeida (2013) e Aguiar (2010)). Na dissertação de Almeida (2013) a autora destaca como positiva a relação do/a jovem aprendiz com o mundo do trabalho. Para ela, muitos/as jovens percebem a Lei da Aprendizagem como uma oportunidade de primeiro emprego. Segundo a autora, “mesmo que o jovem já tenha tido o primeiro emprego, sua entrada no programa é vista como a oportunidade de fazer parte de uma grande corporação, podendo vir a ser efetivado” (p.43). Muitas vezes o/a jovem busca a manutenção no mundo do trabalho, uma vez que já terá a tão pedida experiência profissional. Aguiar (2010) também conclui que “o programa promove a democratização de oportunidades, pois possibilita aos jovens menos favorecidos financeiramente o acesso à qualificação profissional e à experiência do primeiro emprego” (p.18). Segundo ela, esses fatores auxiliam principalmente os/as jovens carentes que pretendem entrar no mundo do trabalho, mas que muitas vezes não têm oportunidades por falta de qualificação e experiência profissional. A inserção ativa e digna no mundo do trabalho, de acordo com a autora, aumenta as chances dos/das jovens de ter uma trajetória mais segura na vida laboral, a partir das possibilidades que puderam vivenciar durante o programa.

Na categoria de *capacitação profissional*, Gallo (2008) nos diz que o sentido do Programa de Aprendizagem é comprometer-se durante o tempo de curso a capacitar o/a jovem aprendiz com formação profissional adequada, preparando-os/as para exercer os princípios da cidadania, responsabilidade e trabalho em equipe. Para Araújo (2008), os/as jovens relacionam o trabalho de aprendizes como principal foco para o desenvolvimento de comportamento “correto” para o mundo do trabalho, “ou seja, o trabalhador deve ter mais conhecimentos, saber comunicar-se, saber trabalhar em equipe, ser adaptável a situações novas e saber solucionar problemas” (p.148). Articulando com essa ideia Oliveira e Simão (2012) defendem que o/a jovem, ao se inserir no mundo do trabalho, está desenvolvendo atividades profissionais e aprendendo a trabalhar numa área específica, o que contribui para o desenvolvimento de suas aptidões.

Na categoria *renda familiar e futuro melhor*, Araújo (2008) considera que para muitos adolescentes o Programa é uma oportunidade de se inserir no mercado e contribuir com a renda familiar. “Em alguns casos, essa é a própria renda familiar” (ARAÚJO, 2008, p.127), defende a autora. Astigarraga (2006) define em sua tese o trabalho como “sustento, vida, futuro, esforço próprio (desempenho, dedicação) e labor (suor)” (p.185). De acordo com Oliveira (2010) e Sgarbi (2010) o trabalho para os/as jovens é classificado como o auxílio na renda familiar, pois os/as jovens ajudam os pais e a família e consideram a inserção no trabalho fundamental para ter uma boa profissão/carreira, experiência profissional e emprego.

Também na dissertação de Oliveira (2010), a autora afirma que os/as jovens apostam no Programa de Aprendizagem para terem um futuro melhor. “Os aprendizes almejam demasiadamente uma nova condição social, imputando ao curso de aprendizagem o caminho para alcançar esta condição” (p.69). Esses resultados são parecidos com os de Fortunatti e Gaboardi Lucas (2013) que concluem em uma de suas pesquisas que os/as jovens vivenciam o trabalho, ainda como iniciantes profissionalmente, de forma positiva, pois produzem co-

nhcimento e maturidade que irão ajudá-los/as futuramente no exercício laboral. Portanto, os estudos analisados descrevem os saberes e as vivências que o trabalho proporciona como positivos, pois oferece uma oportunidade de experiência na vida laboral, de sustento para a família e maturidade. As produções descrevem que a lei da aprendizagem proporciona aos/as jovens uma melhor inserção no mundo do trabalho.

Almeida (2013) afirma que esta experiência foi muito positiva para os/as jovens aprendizes. De acordo com a autora,

A pesquisa demonstrou que independente do tempo que ficaram no Programa, os jovens aprendizes demonstraram saudades dessa experiência. Eles mencionaram a importância dessa inserção no mercado, a melhora na conduta e as influências positivas em suas vidas. Eles trouxeram mais conotações positivas do que negativas, mesmo quando questionados sobre o que poderia ser aprimorado. Muitos alegaram que seriam poucas coisas, como por exemplo: benefícios trabalhistas iguais aos dos outros funcionários (..) (*ALMEIDA*, 2013, p.108).

Nesse mesmo sentido, Libório (2009) argumenta que: “para os jovens, o trabalho pode ter implicações positivas quando propicia aprendizagem e é revestido de significado, ou seja, a experiência laboral está dentro de um projeto de vida e tem sentido para as metas futuras que o (a) jovem está construindo” (p. 272). De acordo com Kuenzer (2008), os/as jovens trabalhadores/as consideram que se mantiverem uma postura adequada no trabalho, esta conduta pode ser um instrumento para que estes possam competir no mundo do trabalho. Nesse sentido, a autora ressalta que demonstrar vontade de trabalhar pode fazer o/a jovem ser contratado/a.

Podemos então afirmar que as produções analisadas concluem que o programa de aprendizagem auxilia os/as jovens à medida que, por meio dele, aprendem aspectos profissionais importantes para quem ainda não tem experiência, são capacitados/as profissionalmente por meio dos cursos teóricos e ainda conseguem ajudar a família. Todos esses fatores aqui citados como capacitação profissional, primeira experiência e ajuda na renda familiar são importantes para analisar as políticas públicas que incentivam os/as jovens a entrar no mundo do trabalho e para refletir sobre a qualidade das políticas já criadas. O/A jovem ao ingressar no trabalho tem especificidades diferentes dos/as trabalhadores/as já adultos/as, e isso deve ser levado em conta pelas políticas oferecidas. Dentro dessa perspectiva, os/as jovens criam sentidos para as vivências e saberes que o trabalho proporciona. No próximo tópico abordaremos a dimensão da escolarização, destacando como as pesquisas relacionam o trabalho de aprendiz com a escola, visto que o/a jovem entre 14 e 24 anos, ao se inserir no programa de aprendizagem, obrigatoriamente tem que estar matriculado e frequentando a escola, caso ainda não tenha concluído o ensino médio (Lei nº 10.097/2000).

A DURA REALIDADE DA DUPLA JORNADA: CONCILIAÇÃO ENTRE O TRABALHO E A ESCOLA

Leão e Carmo (2012) nos dizem que com relação ao mundo do trabalho e às oportunidades de inserção dos/as jovens no Brasil, conclui-se que as taxas de desocupação são mais altas entre a juventude. O autor e a autora justificam que apesar do crescimento econômico e seus impactos na estrutura de empregos, “podemos dizer que os dilemas quanto à dificuldade para inserir-se e permanecer em condições adequadas no mercado de trabalho ainda permanecem grandes para os jovens brasileiros” (LEÃO, CARMO, 2012, p.4). A escola e o trabalho aparecem como referenciais centrais das preocupações e interesses dos/as teóricos/as da juventude (TARTUCE, 2006). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) demonstram que 13,6% dos/as jovens trabalham e estudam, e os/as jovens descrevem isso como uma tarefa nada fácil como veremos nas análises a seguir. A relação dos/as jovens aprendizes com a escola é obrigatória para aqueles/as que ainda não concluíram o Ensino Médio, por isso muitos/as jovens vivenciam uma relação de competição entre o trabalho e escola (DAYRELL, 2012).

Nas pesquisas analisadas, 33% das autoras que fazem essa discussão (*Almeida, 2012, Buiar, 2009 e Sgarbi, 2010*), definem a conciliação trabalho e escola como uma tarefa difícil. Os/As jovens falam sobre a sobrecarga de tarefas escolares e do cansaço diário da dupla jornada. Apesar do Programa de Aprendizagem ter uma carga horária diferenciada para os/as jovens que ainda estudam na educação básica em comparação com a dos/as demais trabalhadores/as, alguns/algumas jovens ainda reclamam da falta de tempo para o lazer e o descanso. Com relação a isso a pesquisadora e o pesquisador Mattos e Chaves (2010) afirmam que o trabalho exercido na juventude pode ser prejudicial aos estudos e contribuir para o abandono escolar por parte dos/as jovens. Entretanto é importante ressaltar que as relações que os/as jovens possuem com o trabalho e os estudos são complexas e diversas “não se pode configurar nem uma adesão linear à escola nem um abandono ou exclusão total de aspirações por parte dos jovens trabalhadores” (DAYRELL, 2012, p. 314). Para *Almeida* (2012), a qualidade dos estudos frente à conciliação trabalho e escola deixam a desejar, pois “compreendemos o quanto esse Programa influencia negativamente no rendimento escolar dos alunos, pois conciliar o estudo com as obrigações do Programa não é uma tarefa simples” (ALMEIDA, 2012, p.155). Para a autora, os/as jovens aprendizes têm a vida escolar dificultada, apesar de possuírem uma jornada de trabalho diferenciada das dos/as demais empregados/as regidos/as pela CLT. “Eles acabam se abdicando do lazer e do descanso do final de semana para se dedicarem aos seus estudos, já que durante a semana estão comprometidos com as atividades do Programa” (ALMEIDA, 2012, p.152). Na pesquisa, a autora denuncia a precarização da relação do/a jovem com os seus estudos, devido aos depoimentos encontrados em sua investigação. A autora destaca os seguintes fatores como motivos de precarização: atrasos na chegada à escola, devido à incompatibilidade entre o horário de saída do trabalho e o horário de entrada na escola, muitas faltas e notas baixas, devido ao cansaço.

Assim como nos resultados das dissertações e teses analisadas, em um relatório sobre a pesquisa “os jovens nos mercados de trabalho metropolitanos” o Departamento Intersin-

dical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicou que os/as jovens de grupos com menor poder aquisitivo não conseguem conciliar estudo e trabalho, e que acabam optando por um ou outro. No relatório se conclui que uma das causas pode ser a jornada de trabalho extensiva e o atraso para se chegar à escola, fatores estes que diminuem a motivação frente aos estudos.

Buiar (2009) e Sgarbi (2010) também discorrem em suas pesquisas sobre a difícil necessidade conciliar estudos com o trabalho. *Sgarbi (2010)* também defende que os/as jovens afirmam que é penosa a rotina que concilia labor e estudo ao afirmar que “a tese de que o trabalho afasta os jovens da escola estaria reforçada” (p. 62). Na dissertação de *Sgarbi (2010)*, a autora deixa clara a dificuldade dos/as jovens de conciliar trabalho e estudos. Ela faz alusão ao cansaço dos/as jovens, em razão da dupla jornada realizada diariamente.

Comparando-se as informações quantitativas com as falas das entrevistas realizadas, nas quais os adolescentes afirmam que é penosa a rotina que concilia labor e estudo, poderíamos asseverar que a tese de que o trabalho afasta os jovens da escola estaria reforçada (*SGARBI, 2010, p.62*).

Buiar (2009) em sua dissertação chama a atenção para os efeitos causados sobre os/as jovens que estudam e trabalham o dia todo. Para essa autora, os/as jovens, ao assumirem responsabilidades como trabalho e estudo, passam muito tempo fora de casa, o que os/as distancia dos/as familiares. Para ela, o/a jovem que se insere no programa de aprendizagem precocemente não percebe “o gradativo distanciamento e a dissolução dos laços de afetos estabelecidos em família” (p. 116). Para a autora os/as jovens são condicionados/as a deixar de gozar a idade pertinente, para servir ao capital. “Visualizados como trabalhadores produtivos, os filhos da classe que não detém o poder econômico obrigaram-se desde muito cedo a servir ao capital, deixando assim de conceberem o trabalho como um processo educativo” (p.30). Ela fala que os/as jovens enfrentam diversas situações para cumprir a jornada trabalho e a jornada escolar como “não podendo nem mesmo se alimentar, dormir e descansar direito, pois, como se vê, seu tempo chega ser cronometrado, gradativamente esses jovens vêm se distanciando da adolescência, a qual deveria ser vivida, para não se tornarem adultos prematuros” (*BUIAR, 2009, p.112*).

Essas discussões se encontram com o argumento de *Abrantes (2012)* de que a conciliação entre o trabalho e estudo é corrente na vida de muitas pessoas gerando dificuldades e desafios. Em muitas situações, o trabalho é considerado penoso para os/as jovens, pois esses/as estudantes sofrem por não poderem se livrar do trabalho para estudar como querem. De acordo com *Carrochano, Freitas e Souza (2008)* a maioria dos/as jovens combinam trabalho e estudo antes mesmo da conclusão da escolaridade básica. O ingresso no mundo de trabalho constitui-se tradicionalmente como um marco importante da transição da juventude para a vida adulta. De todo modo, elas defendem que em todos os países, os/as jovens são apontados/as como um dos grupos mais afetados pelo processo de precarização do mundo do trabalho.

Para Fortunatti e Gaboardi Lucas (2013) os/as jovens entram no mundo do trabalho precocemente “o adolescente que trabalha desde cedo pode ser prejudicado em sua escolha profissional pela indisponibilidade de tempo para uma análise adequada das oportunidades que lhe apresentam ou pela falta de dedicação aos estudos.” (p.155) O trabalho, tanto no material pesquisado quanto para Abrantes (2012) pode representar fonte de vida como também contradições. Por meio dos estudos analisados pode se verificar que apesar dos/as jovens considerarem muitas vezes a Lei da aprendizagem como importante meio para inserir-se no mundo do trabalho e como forma de amadurecimento, fica evidente que a dupla jornada com a escola é considerada pelas dissertações e tese que abordaram o assunto, como prejudicial aos estudos. Esse fator pode ser considerado uma violação do direito à educação, garantido constitucionalmente a todos os indivíduos, mas que, no entanto, é negado aos/as jovens das classes trabalhadoras. Para Corrochano (2010), os/as jovens de baixa renda e os/as jovens negros/as são os/as mais atingidos/as por essa situação.

Portanto, a partir da análise do material observa-se que os/as jovens vivenciam uma dura realidade de conciliação de trabalho e escola, já que muitas vezes estão cansados/as com a dupla jornada que vivenciam diariamente, não comendo e nem dormindo direito. Siqueira (1998) enfatiza que se por um lado, o trabalho atrapalha o estudo, o qual representa, para o/a próprio/a jovem, para sua família e seus/as professores/as, uma possibilidade de futuro, por outro lado, o estudo também atrapalha o trabalho que representa a satisfação de necessidades mais imediatas como manutenção da família e ganho de experiência profissional. É importante destacar que apesar das pesquisas mostrarem muitas vezes um consenso sobre os significados do trabalho e a relação com a escola enquanto aprendizes, todos os trabalhos apontam singularidades de significados para os/as jovens, uma vez que de acordo com Spósito (2002) os/as jovens são considerados/as sujeitos da diversidade, considerando a origem social, espaço geográfico, raça e gênero. Os sujeitos vivenciam modos próprios de ser jovem e na atual sociedade, este se apresenta cada vez mais diversificado.

CONCLUSÕES

A partir da leitura de nove produções pesquisadas, sendo uma tese, sete dissertações e um trabalho final de mestrado profissional, este artigo teve o objetivo de analisar como as expectativas em relação ao futuro profissional e inserção dos/as jovens no mundo do trabalho e a conciliação com os estudos são problematizadas nas dissertações e teses publicadas no período de 2006 a 2013 sobre a lei do/a jovem aprendiz. Ao longo deste artigo realizamos um mapeamento de como têm se apresentado os estudos de jovens aprendizes na educação. Por meio da leitura e síntese das pesquisas encontradas foi possível constatar os sentidos atribuídos pelos/as jovens ao programa de aprendizagem e ao trabalho, sendo três fatores agrupados como positivos. A oportunidade do primeiro emprego, a capacitação profissional e o auxílio na renda familiar.

Dentro da relação trabalho e escola, é possível concluir que as pesquisas analisadas problematizam essa difícil conciliação e as produções destacam que muitas vezes os/as jo-

vens estão cansados/as com a dupla jornada que vivenciam diariamente, por esse motivo não comem e nem dormem direito. Fica então a questão: Se o trabalho decente na lei da aprendizagem tem como uma das prioridades a conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar, o programa “Jovem Aprendiz” estaria garantido isso aos/as jovens? Os resultados das pesquisas analisadas não deveriam ser problematizados pelas políticas públicas juvenis? A dupla jornada de trabalho e estudos teriam diferentes perspectivas entre os jovens homens e as jovens mulheres? Além do trabalho como aprendizes, os/as jovens também ajudam a família nas tarefas domésticas em casa? São questões também ainda não respondidas que são sugeridas para futuras pesquisas.

Por meio dos dados encontrados e das lacunas é importante analisar as políticas públicas que incentivam os/as jovens a entrar no mundo do trabalho e refletir sobre a qualidade das políticas. O/A jovem, ao ingressar no trabalho, tem especificidades e isso deve ser levado em conta pelas políticas oferecidas. A análise realizada neste artigo, sobre as vivências que envolvem o/a jovem aprendiz, de acordo com as produções analisadas, pode, portanto, contribuir com as discussões teóricas acerca da Juventude, Trabalho, e Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de. TRABALHO E ESTUDO: UMA CONCILIAÇÃO DESAFIANTE. Unidade Acadêmica de Educação/CFP/UFCG Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.
- CORROCHANO, M.C.; FERREIRA, M. I.; FREITAS, M. V.; SOUZA, R. Jovens e trabalho no Brasil – desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.
- CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares.*et. al.* (orgs.) Juventude e ensino médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014. p. 205–227.
- DAYRELL, Juarez ; Juventude, socialização e escola. In: Dayrell, Juarez;Nogueira, Maria Alice; Resende, Jose Manuel; Vieira, Maria Manuel. (Org.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil- Portugal. 1ed.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, v. 1, p. 298-322.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. *Educ. Soc.*, Ago 2002, vol.23, n.79, p.257-272.
- FORTUNATTI, Zulira Fatima de Saibro. GABOARDI LUCAS, Michele. Jovem Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 155 -164, jul./dez. 2013
- KUENZER, Acácia. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO (org.) Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. 9^a ed. Petrópolis - RJ. Vozes, 2008

LEÃO, Geraldo. CARMO, Helen. A Escolarização E O Trabalho No Horizonte De Jovens De Um Curso Pós-Médio. 2012.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; KOLLER, Silvia Helena, (Org.). Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MATTOS, Elsa de and CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicol. cienc. prof.* 2010, vol.30, n.3, pp. 540-555.

OLIVEIRA, Camila de. SIMÃO, Leonardo Peixoto. A importância da inserção do aprendiz no mercado de trabalho. *Revista Faculdade Montes Belos*, v. 5, n. 1, Mar. 2012

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. *O jovem que estuda e trabalha*. O caso do Brasil e da Argentina. 1998. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SPOSITO, Marília. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COM-PED, 2002, p. 7-40.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens(...). 2007. 441f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

JUVENTUDE(S) NEGRA(S) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE O REJUVENESCIMENTO DA EJA NA PERESPECTIVA DA RESILIÊNCIA

Neusa Pereira de Assis / neusapassis@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG

Silvani dos Santos Valentin / silvanisvalentim@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG

Resumo: O presente trabalho traz algumas reflexões fruto de uma pesquisa mestrado (ASSIS, 2015) na qual analisamos a presença da(s) juventude(s) negra(s) na Educação de Jovens e Adultos -EJA- com foco na resiliência no intuito de alcançar um maior entendimento acerca do fenômeno do rejuvenescimento dessa modalidade de ensino levando em conta sua interface com as questões sócio-raciais. A complexidade da proposta nos levou a novas indagações acerca da presença negra na educação escolar, da construção da identidade juvenil assim como da identidade negra e o contexto histórico-cultural marcado por tensões, em que estes processos se dão. Os jovens de modo geral e, em especial, os jovens negros, não tem recebido um olhar positivo que os enxerguem enquanto sujeitos históricos, ou seja, como seres de possibilidade e ação. Frente a este fato, nossos argumentos buscam se contrapor a este ponto de vista, ao trazer à luz a capacidade de resiliência presente em muitos destes jovens tendo em vista diferentes elementos estressores presentes em seu cotidiano. Ao dimensionarmos o lugar da resiliência na análise acerca da presença da juventude negra na da EJA esperamos ainda, somar esforços junto àqueles que se dedicam a pesquisar a EJA e seus sujeitos, reconhecendo-os enquanto *seres de possibilidades*.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); juventude negra; resiliência.

1. INTRODUÇÃO

Compreender os comportamentos resilientes apresentados pelos jovens negros da EJA foi o elemento mobilizador de nossa pesquisa de mestrado da qual se origina as reflexões aqui apresentadas.

Quem tece perguntas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil interroga um campo da educação escolar marcado pela contradição inerente à sua própria existência: o fato de ser um direito que só existe pela fragilidade de outro direito, o direito à educação escolar no tempo regular¹. Este campo é também marcado pela fragilidade de políticas públicas, pelo entrelaçamento com as lutas de diferentes coletivos e movimentos sociais, e, em especial, pela diversidade de sujeitos que abriga. Todavia, conforme afirma Paulo César

¹ A expressão “tempo regular” é de uso comum entre os profissionais da educação, o que justifica seu uso no texto. Todavia, partilhamos da concepção de outros estudiosos de que a educação se dá ao longo da vida, sendo todo tempo, propício e adequado ao aprendizado. Por isto, gostaríamos de deixar claro que ao usá-la não estamos querendo dizer que o tempo da EJA é um tempo irregular, logo pior.

Carrano (2007), nos últimos tempos um fato vem chamando a atenção daqueles que lidam com a EJA, seja enquanto profissional ou enquanto pesquisador: o aumento expressivo de matrículas de estudantes cada vez mais jovens nesta modalidade de ensino, fazendo destes um número significativo nas salas de aula.

Observado mais de perto, este fenômeno denominado *rejuvenescimento ou juvenização da EJA* mostra-se ainda mais complexo pelo fato de estes jovens serem em sua maioria negros, ou seja, pretos e pardos², desafiando-nos a buscar compreendê-lo para além da questão geracional. Compreender o rejuvenescimento da EJA convoca-nos a também compreender as questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade, que a estrutura e atravessam nosso cotidiano, assim como suas implicações. O pertencimento racial destes jovens traz à luz o debate sobre a distância entre igualdade formal e igualdade real no que tange à diversidade cultural que compõe nossa sociedade, assim como aos diferentes mecanismos de exclusão produzidos por esta.

Sabe-se que presença de jovens nesta modalidade de ensino não configura uma novidade. A novidade está no quantitativo e nas razões intra e extraescolar que tem provocado este fato na atualidade. Observa-se que muitos são os estudos que se ocuparam em pensar a EJA e, nos últimos tempos, as pesquisas vêm ganhando fôlego ao despertar o interesse de novos pesquisadores. Todavia, verifica-se que ainda são tímidas as iniciativas voltadas para pensar seus sujeitos enquanto sujeitos concretos, levando em conta diferentes elementos constitutivos de suas identidades, sendo esta uma questão lacunar para um melhor entendimento das atuais dinâmicas sociais que marcam esta modalidade de ensino.

Sendo assim, acreditamos que analisar o rejuvenescimento da EJA sob a perspectiva da resiliência nos possibilita não apenas um melhor entendimento acerca da mesma nos tempos presentes, como também uma leitura da organização e estrutura social em nosso país, passados quase dois séculos da abolição da escravatura, e as bases em que se assentam.

Para compreendermos a relevância deste estudo no âmbito da EJA mister, primeiramente, reconhecer as especificidades dos educandos, suas diversas experiências de vida, construídas a partir do ambiente e da realidade cultural nas quais estão inseridos e sua relação direta com as questões sócio-raciais. Neste sentido, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir positivamente para o campo acadêmico na mediada em que traz fecundas inquietações acerca do rejuvenescimento da EJA, desnaturalizando e problematizando a visão reducionista que rotula este fenômeno como simples consequência do *fracasso escolar*.

2. O REJUVENESCIMENTO DA EJA E AS QUESTÕES SÓCIO-RACIAIS: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM

Mais que uma etapa biológica e muito mais que uma massa uniforme, a categoria juventude vem sendo problematizada por vários pensadores, como José Machado Pais

² Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 assim como os relatórios anuais do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Étnico-Raciais (LAESER) comprovam esta afirmativa. O pertencimento étnico-racial destes estudantes vem sendo problematizado por alguns estudiosos como SILVA (2010)

que acredita que “quando falamos de juventude pensamos numa realidade nominal que, artificialmente, tende a esconder ou anular as distinções que de facto existem entre os jovens” (PAIS, 2008, pg. 08). Ser jovem e viver a juventude são experiências vivenciadas de modo singular que vão depender de uma série de outras experiências e pertencimentos que estes sujeitos carregam como condicionantes, e não determinantes, de seu estar e agir no mundo.

Para Pais,

“a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. (2008, p.40)

A partir da colocação do autor, somos desafiados a romper com lógicas deterministas e evitar olhares apressados e superficiais, descolados dos diferentes contextos em que estes sujeitos estão inseridos. Enquanto construções históricas, sociais e culturais, as identidades movimentam-se, fundem-se, segregam-se, reinventam-se. Fazem-se e desfazem-se com habilidade e rapidez, desafiando os sentidos daqueles que esperam compreendê-la. Vê-se que não é fácil definir uma identidade, seja ela qual for, uma vez que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (SANTOS, 1994, p. 31). A partir dessas reflexões percebe-se que há uma multiplicidade de elementos na constituição de uma mesma identidade, o que nos pede num olhar mais sensível, atento e lento, para sua real compreensão.

A intrínseca relação de dependência entre identidade e diferença tem sido defendida por diferentes estudiosos como Dayrell (20013), Hall (2009, 2013), Freire (1987), Munanga (2008) e Pais (2006, 2008). Estes estudiosos têm nos chamado a atenção para o fato de que tal relação de dependência não implica, de modo algum, uma rigidez separatista, do tipo nós/ eles, tendo em vista que “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (Hall, 2013, p.33).

Não obstante todo este debate constata-se que algumas identidades vêm sendo alvos de olhares rápidos e estereotipados. Referimo-nos aqui às minorias étnicas e/ou minorias políticas como as mulheres, indígenas, ciganos, negros, jovens, entre outras, em especial quando combinadas em um mesmo sujeito, potencializando práticas discriminatórias e estereótipos.

Sendo assim, se a presença cada vez mais significativa de jovens na EJA revela uma política de educação e um currículo escolar - tanto o explícito quanto o oculto - distante da realidade e do interesse destes jovens, o pertencimento racial -negros- dos mesmos nos mobiliza no sentido de querer entender numa perspectiva crítica, em que medida o fenômeno do rejuvenescimento da EJA dialoga com as questões sócio raciais? Para responder esta questão, partimos do pressuposto de que as questões raciais são construções históricas que

se dão nas diferentes dinâmicas sociais, perpassando e estruturando a própria sociedade, podendo assim ser entendidas como questões sócio-raciais. No caso do Brasil, o social e o racial se amalgamam de tal modo que, pensar um sem considerar o outro, é comprometer a análise.

O acervo teórico acerca das questões raciais em nosso país é bastante vasto vem se consolidando cada vez mais graças à iniciativa de intelectuais negros e não negros interessados na temática. Compondo este acervo encontramos importantes estudos que se debruçam a pensar a educação escolar em suas diferentes etapas e modalidades, uma vez que a escola, enquanto um espaço privilegiado de encontros e trocas, de relações humanas, tem se mostrado um campo fértil para se pensar as questões sócio-raciais. Todavia, ao dimensionarmos este debate no âmbito da EJA, percebe-se uma lacuna nas pesquisas, logo, a necessidade de maiores e cuidadosas investigações, tendo em vista que de acordo com Nilma Lino Gomes:

Discutir EJA e questão racial é inserir-se em um campo político. A compreensão dessa realidade não significa nenhum apelo romântico à diversidade étnico-racial. Significa compreender a complexidade, o dinamismo e o desafio do que representa ser negro(a) nesse País e entender a construção social da “raça” no contexto das lutas sociais e sua imbricação com as relações de poder e dominação. (GOMES, 2011, p.102).

Partilhando do pensamento de Gomes, entendemos que enquanto construção social, a raça tem sido utilizada como critério diferenciador dos sujeitos; e a diferença transformada em argumento para desigualdade.

Em um país visivelmente miscigenado como o nosso, a raça se esconde sob o manto da mistura racial, enquanto, a partir das diferentes matizes de cor de pele, elenca os sujeitos. A EJA é a materialidade desta seleção; nela encontramos um enorme contingente de estudantes negros, frutos de políticas e práticas excludentes, que ocorrem fora e dentro da escola. Desaguando na EJA, este alunado, muitas vezes jovem ainda, apresenta um elevado nível de vulnerabilidade, chegando a serem os primeiros em risco de morte. Para além dos seus estudos, estes jovens precisam lidar com a imprevisibilidade do seu tempo, com pouquíssimas oportunidades de emprego e renda, com a pobreza urbana, custo de vida, descrédito e com os riscos que a cor da sua pele oferece. Contudo, Gomes acredita que:

Para se estabelecer os vínculos entre questão racial e EJA, não basta apenas inserirmos a discussão sobre as diferenças culturais e a resistência negra nos processos de educação de jovens e adultos dos quais participamos. É preciso saber mais sobre essas diferenças, entender como elas foram constituídas e produzidas na história e na cultura e qual é o lugar ocupado pelo recorte étnico-racial dentro desse campo tão vasto. (GOMES, 2011, p.101).

Estas diferenças são construídas cotidianamente e, quando transformadas em desigualdades, trazem o recorte racial em sua centralidade: por ele determina-se que é apto e quem não é, que é digno de acesso a bens, direitos e serviços, e que não é, qual história será contada e qual será negada. Estas mesmas diferenças contam com uma forte base ideológica que busca justificá-la e com a crença de que “não somos um povo racista” apoiada no mito da democracia racial.

O percurso de rejuvenescimento da EJA insere-se neste debate não somente pelo fato de que a maior parte de seus sujeitos serem negros, mas principalmente pelas razões que levam a isto. Tais razões carregam uma radicalidade que ultrapassa as explicações que se limitam à ordem econômica; insere-se no campo das relações de poder, como diz Gomes, mas também da subjetividade. Há um *ethos* construído acerca do negro, o qual carrega o peso na negatividade que se materializa em práticas de preconceito e discriminação e, cada vez mais, de extermínio destes sujeitos.

Historicamente em nosso país estudantes negros vêm enfrentando situações de preconceito no ambiente escolar e tendo que dar conta de um currículo explícito e oculto, que privilegia e valoriza a população branca. Não sem razão, os negros ocupam os últimos lugares nos mapas de sala de aula, como também nos mapas sociais, formando cartografias próprias, nas quais pobreza, violência e desigualdade se articulam se articulam. Todos estes elementos produzem impactos no processo de aprendizagem do alunado negro, provocando um quadro de defasagem e distorção idade/séria, assim como de repetência e evasão. Para Munanga,

“Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. (...) Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente (...)” (MUNANGA, 2005, P.16).

São estes sujeitos, recém saídos do ensino regular, que têm chegado às salas de EJA. Considerando as colocações aqui apresentadas, acreditamos que o percurso do rejuvenescimento da EJA, dá-se juntamente com o percurso das relações sócio-raciais em nosso país. São caminhos que se encontram.

3. O REJUVENESCIMENTO DA EJA NA PERSPECTIVA DA RESILIÊNCIA

Bernard Lahir ao questionar acerca do que produz a diferença e o que produz a desigualdade, afirma que:

Quando se trata de analisar situações de desigualdade social, é importante começar por perguntar em que condições históricas uma pequena diferença social ou cultural se pode transformar numa desigualdade social ou cultural. Isto porque nem todas as diferenças são interpretáveis em termos de desigualdade social nem produzem sistematicamente um sentimento de injustiça. Basta, para tal, aludir a múltiplos casos e considerar as diferenças relativas aos objetos, às práticas e às competências sem grande valor, ou mesmo desvalorizadas, *do ponto de vista das crenças colectivas mais commumente partilhadas*. (LAHIR, 2008, p.79)

No que diz respeito à população negra brasileira, as condições históricas contribuíram e continuam a contribuir para a perpetuação da desigualdade e subjugação deste povo. Identificar, conhecer e entender o cotidiano da população negra é um exercício complexo que nos coloca diante de rígidas e camufladas estruturas de discriminação e de situações constantes de tensão. Diante de situações-limite advindas de seu pertencimento geracional e racial, jovens negros precisam encontrar meios de não sucumbir, indo de encontro e vivenciando aquilo que Paulo Freire denominou de “inédito viável”:

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 207)

Romper com estas barreiras tem sido uma constante na trajetória histórica da população negra, na tentativa dessa concretização de ser- no sentido de existir-, e mais, rompendo e superando históricos familiares, determinismos geográficos, baixas expectativas sociais e situações opressivas, corroborando a ideia de Freire de que o futuro não é problemático, mas não inexorável (1997). A capacidade ontológica de transgressão tem mobilizado, por séculos,

negras e negros inconformados com discursos fatalistas e previsões de futuros trágicos, na construção de novas realidades.

Nesse sentido, relacionar resiliência com a presença de jovens negros na EJA justifica-se sujeitos negros é uma ação viável, necessária e justificável na medida em que conhecemos e reconhecemos o fato de que estes sujeitos nascem e vivem em contextos de extrema adversidade. Ao fazê-lo, porém, mister lançarmos mão também um olhar voltado para os aspectos positivos destes sujeitos e suas trajetórias. Ao assumirmos a resiliência como uma potencialidade dos negros, sujeitos de alto risco social, estamos nos posicionando contrários ao fatalismo e reconhecendo a capacidade destes de adaptação (positiva) - o que não significa resignação - e superação.

A nosso ver, a resiliência, esta capacidade do sujeito de dar a volta por cima tirando proveito para si das situações difíceis que vivencia, deve ser apontada como uma das mais fortes características do povo negro e uma explicação contundente para o fato deste povo não ter sucumbido. Sabemos que tal afirmativa pede maiores investigações, mesmo porque, são raros no Brasil, os estudos que relacionam resiliência e negritude. A maior parte dos estudos sobre resiliência reconhecem nas questões econômicas (pobreza), violência e problemas de saúde uma mola propulsora de situações geradoras de stress, logo, propícios para se desenvolver e manifestar a resiliência. Entretanto, há uma enorme lacuna quanto a se pensar estas e outras questões, tomando como sujeito a população negra, o que nos parece uma contradição já que, são os negros os principais sujeitos inseridos em contextos de vulnerabilidade.

O conceito de resiliência tem sua origem na Física onde é entendido como a capacidade de alguns materiais de acumular energia quando submetidos a situações de stress sem se romper ou deformar. A metáfora usada neste caso é a de uma goma de elástico ou a uma vara de saltar. Com o tempo, porém, o conceito foi sendo apropriado pela psicologia e ganhou um novo entendimento passando a ser considerado como a capacidade que alguns sujeitos desenvolvem ao longo da vida de lidar com problemas e situações adversas sem se deixar abater. Acerca deste constructo no campo da psicologia, Maria Ângela Mattar Yunes e Heloísa Szymanski advertem que:

Sua definição não é clara nem tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia (e nem poderia ser), consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. (...) Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão\pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco\ estresse\ experiências adversas com respostas finais de adaptação\ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidade, bem como adaptação e ajustamento. (YUNES e SZMANSKI, 2001, p.16)

Sendo assim, há que se considerar que a presença destes jovens na EJA, em especial dos jovens negros, pode ser vista sob dois ângulos, **não necessariamente excludentes**: podemos olhá-la a partir da perspectiva da ausência, ou seja, o que faltou e/ou o que não deu certo nas trajetórias de escolarização destes sujeitos para que hoje façam parte do corpo discente da EJA, como podemos olhá-la a partir de suas potencialidades, ou seja, o que há nestes jovens e em suas trajetórias, que os levam a continuar, apesar de tantas adversidades.

Ao analisarmos o fenômeno do rejuvenescimento da EJA, nos deparamos com um cenário de fragilidade de políticas públicas educacionais e uma estrutura escolar que exclui mesmo aqueles que estão em seu interior. Os jovens - cada vez mais jovens-que chegam em maior número nesta modalidade de ensino, comprovam esta afirmativa; como comprovam também que a exclusão escolar está imbricada com práticas e posturas racistas. Frente a esta realidade, somos forçados a reconhecer que tais jovens vivenciaram e vivenciam situações estressantes e adversas, assim como discriminações de diferentes ordens.

A princípio tal reconhecimento pode corroborar teses que apontam serem estes jovens “sujeitos do fracasso”, àqueles dos quais não devemos esperar nada de bom. Suas histórias de vida e de escolarização, estão marcadas pela repetência, comprovariam a incompetência destes sujeitos com a própria vida. Porém, utilizando esse mesmo contexto, analisando e reconhecendo essa mesma realidade, sob uma perspectiva crítica na qual, levando-se em conta os motivos da exclusão, reconhecendo-se esses jovens como sujeitos históricos capazes de ação e decisão, verifica-se que mais que histórias de fracasso, o que encontramos no rejuvenescimento da EJA são histórias de superação e resiliência, uma vez que:

Não há dúvida de que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e ativação das suas capacidades de ser, de estar, de ter, de poder e de querer, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima como rasgo essencial da personalidade. As pessoas, mesmo aquelas que têm carências e necessidades especiais, são imensamente ricas, dispõem de enormes recursos, são sujeitos de poder e de querer, de vontades imensuráveis. (TAVARES, 2001, p.52)

Os jovens para estarem na EJA necessitam cotidianamente mobilizarem recursos internos e externos que os permitam continuar suas trajetórias de escolarização sem sucumbirem ou desenvolverem patologias psicológicas como depressão, não aceitação de si e/ou do outro, ou agressividade por exemplo. Adaptar-se às novas realidades, buscando construir nestas histórias de sucesso, não faz desses jovens sujeitos resignados ou passivos, mas sim, sujeitos resiliêntes.

Neste sentido, reafirmamos que para uma melhor compreensão da modalidade de EJA na atualidade, tomando como referência seus sujeitos educandos, faz-se necessário a construção de novos olhares que superem a visão reducionista e fatalista acerca destes sujeitos e da própria modalidade. Temos argumentado apoiados no quadro teórico que ampara e

orienta este estudo, que a resiliência pode ser um conceito-chave para uma compreensão efetiva acerca do rejuvenescimento da EJA na medida em que lança novas luzes sobre o mesmo e seus protagonistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A turbulência ocasionada pela presença dos jovens na EJA está posta e vai além do incomodo com seus modos, suas roupas, linguagens, bonés, músicas, chicletes, piercings e outras coisas do tipo. Relaciona-se com a incapacidade do nosso modelo escolar de concretizar o direito à educação para todos, de lidar com estes jovens enquanto sujeitos concretos lhes garantido um currículo que dialogue com suas necessidades e realidade como também com a insistência destes jovens em *estar* e *ocupar* a escola, insistindo fazer deste espaço um território para si. A juventude negra da EJA aponta nesta direção.

Por conseguinte, fechar os olhos ao rejuvenescimento da EJA, assim como desconsiderar os sonhos, expectativas, potencialidades e possibilidades dos protagonistas deste fenômeno implica, entre outras coisas, na construção de uma EJA fictícia que não atende seu objetivo maior que é uma educação para a humanização. Neste movimento, torna-se possível conhecer sujeitos educandos capazes de suportar e até superar contextos de exclusão, sujeitos resiliêntes. Como também se torna possível, a partir destes sujeitos resiliêntes, fazer uma leitura positiva do rejuvenescimento da EJA.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo/ textos selecionados de Miguel Arroyo; organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. - (Coleção Perfis da Educação, 5)
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos sobre educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ASSIS, Neusa Pereira. Jovens Negros Trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves- Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG, jun/ 2015
- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra! Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121,
- CARRANO, Paulo César. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento, p11-27, maio, 2000

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v.1, n.0, p. 55-67, agosto. 2007.

DAYRELL, Juarez (org.). A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Rev. Bras. Educ. n°23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003. P. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: Diálogos com a educação de jovens e adultos/ Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 4. Ed.- Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA)

GOMES, Nilma Lino. Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para d diversidade étnico-racial/ Nilma Lino Gomes et AL.- Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais; Tradução La Guardia Resende...[et al]- Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014

LAIRE, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção do capital cultural? In: Revista Fórum Sociológico, N° 18. (II Série-2008) P 79-85.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Mario Margulis (editor): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude- alguns contributos. In: Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. Comunicação apresentada na sessão inaugural do Simpósio Internacional sobre a Juventude, no Rio de Janeiro, UFRJ, Outubro de 2004. In: SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 49, 2005, pp. 53-70

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

Resiliência e educação/ José Tavares (org)- 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política-3ªed. – São Paulo: Cortez, 2010- (Coleção para um novo senso comum; v.4)

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: Noção, Conceitos Afins e Considerações Críticas. In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

É NÓIS QUE TÁ, ENTÃO É NÓIS QUE SABE! JUVENTUDES MAMBEMES E GRADIENTES E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E LABORAIS OU AINDA: TRABALHO X ESCOLA - O DUELO QUE RONDA AS JUVENTUDES DAS CLASSES POPULARES

Noelia Rodrigues Pereira Rego – doutoranda em educação e políticas públicas Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / E-mail: noeliarpr@hotmail.com

Resumo: É na passagem da sociedade tradicional para a moderna que a dualidade do conceito de juventude tem seu início. No entanto, ela não estava destinada para todos. Para os filhos dos “homens de posse” era destinada a juventude tendo como base a preparação - dada pela escolarização - de sua entrada no mundo econômico e político. Contudo, para os “jovens” menos abastados economicamente a fase de uma pequena infância para a vida adulta se fazia sem escalas, que tinha no trabalho seu expoente principal.

O Estado burguês, com sua democracia, criou e até hoje mantém uma ossatura que fundamenta e conforma determinados sujeitos em suas desiguais trajetórias. Interditando, portanto, boa parte deste segmento, inviabiliza o acesso e a universalização a determinados bens e espaços sociais. Parte das exclusões a que são submetidos não é antes uma anulação meramente econômica, senão educacional e política que os leva a patamares consideráveis de invisibilidade na sociedade. É nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias não são contínuas, sobretudo mambembes e improvisadas na busca pela sobrevivência no mundo do capital. Em uma sociedade sobretudo excludente em que diferenças e desigualdades são fatores determinantes e, muitas das vezes, limitadores de trajetórias, não há a possibilidade de se desconsiderar o conflito de classe, pois entendemos ser ele capaz de forjar uma análise crítica sobre as condições de estruturação do status quo gradiente, perversamente assimétrico e desarmonioso em que vivemos, que se revela nas precárias condições de trabalho que as juventudes pobres são postas à prova na contemporaneidade.

Assim, a questão que norteou nossas investigações etnográficas em nossa pesquisa de mestrado foi compreender como jovens estudantes de EJA - matriculados numa instituição no subúrbio da capital do Rio de Janeiro - Brasil, que compreende, em sua maioria, alunos de duas tradicionais favelas da região - relacionam, em suas distintas trajetórias, educação e trabalho, categorias centrais em suas vidas, procurando perceber as estruturas simbólicas que estão por trás desses elementos na perspectiva do direito e da cidadania. É a partir desse processo histórico-cultural desses jovens trabalhadores (Thompson, 1987) que nos debruçamos para entender essas transformações e seus muitos significados.

Ao encontro disso, numa sociedade marcada pela cultura do consumir em que o ter se faz o visto de entrada e saída para uma suposta ascensão, tão almejada na sociedade e no grupo em que se vive, o trabalho soaria como uma tentação à educação. Para além do espaço de liberdade e emancipação que teria para esses jovens, além das evidentes necessidades econô-

micar, o trabalho estaria atrelado aos bens de consumo imediatos. Assim, o que geralmente ocorre é primeiramente a necessidade de “existir”, através de um estereótipo, apropriando-se de símbolos e signos sociais, ou seja, estar “dentro da onda”; para depois sim, se for o caso, pensar em retomar os estudos. Fenômeno que geralmente ocorre numa fase mais madura de ser jovem.

Diante do exposto, tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outras instâncias de socialização (cultura e trabalho), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. É buscar ainda nos equívocos dogmáticos do passado - e na prática perversa de uma cultura hegemônica no plano teórico e epistemológico (SANTOS, 2007), pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade - as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica e descolonizante.

Palavras-chave: juventudes; trabalho; escola; trajetórias

TRABALHO NA ÍNTEGRA

Gaudêncio Frigotto, no prefácio à obra de Eveline Algebaile: *Escola pública e pobreza no Brasil* (2009), nos coloca que a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade; de modo que não podem ser tomadas como fatores isolados, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória. Inspirada por suas considerações, tomarei ainda de empréstimo duas categorias comentadas criticamente por Rossana Reguillo (2003): a dos “jovens incorporados” e a dos “jovens dissidentes ou alternativos” e tentarei contribuir com ambas ao construir um outro conceito de juventude, a *juventude gradiente* ou *mambembe*.

Formado por jovens que oscilam por trajetórias que se impõem em suas vidas e em relação às quais não possuem autonomia para rejeitá-las, tem, para tanto, de dar conta de uma gama de tarefas que lhe aparecem por suas aquém-condições. O conceito versaria então pelas muitas possibilidades que se abrem a esses sujeitos nessa fase da vida, mas que muitas das vezes (em sua maioria) eles não conseguem transpô-las do âmbito inteligível, do plano simbólico para o âmbito sensível, real. Em outras palavras, nesse período em que muitas possibilidades aparecem, os jovens se veem com um leque de possibilidades de futuro, mas tendo de dar conta de um sem-número de demandas relativas à sua classe social e às suas condições socioeconômicas. Naturalmente, eles se veem compelidos à inclinação por uma ou muitas delas, porém, em inúmeras vezes, sem as condições de base para sua realização ou mesmo sua continuidade. E é aí que o perverso ideal do mérito individual se faz presente, deste modo, em frases do tipo: “*eu fazia aula de música num projeto aqui no morro e já tocava em orquestra e tudo, mas parei porque tinha que dar conta em casa e música era coisa de vagabundo lá em casa! Não tinha que ser, né? Mas hoje eu, pelo menos, voltei a estudar!*”. Diz Celinho, 27 anos, pai de 5 filhos e estudante do 2º ciclo de EJA.

Atrelando o conceito de juventude *gradiente* a uma das vertentes da cidadania, que é a educação, o jovem, abarcado pelas políticas sociais e de expansão da escola fica numa pressão gradiente de querer se envolver com os vários elementos cognitivos que lhe são ofertados, porém sem as bases necessárias que lhe confirmam a legitimidade e as possíveis possibilidades para tanto. Cobrado em casa pela família que, em muitas vezes, não possui o capital educacional, social e econômico para dar o devido incentivo aos estudos dos filhos, acabam por reproduzir o que também tiveram de seus pais: o valor ao trabalho em detrimento dos estudos (uma vez que o primeiro se faz mais emergencial dado o contexto econômico em que vivem). Esse jovem, então pressionado em casa, não terá muita escolha e tenderá a assumir um papel muita das vezes contrário àquele que sua vontade lhe seduz. Como resultado, terá de “dar conta” de seu papel social para responder às demandas de seu universo familiar, de modo que, em sua maioria, vai cair naquela velha conhecida trajetória, que não tardou em aparecer também em nossos estudos: *“parei de estudar porque tive que trabalhar”*; e ainda: *“parei de estudar porque meus pais não ligavam se eu ia ou não pra escola, eu tinha era que trabalhar; aí sim “tava” bom pra eles!”*; e: *“pelos meus pais eu tenho certeza que não estaria aqui, principalmente pelo meu pai, minha mãe até que não, que a patroa dela fala muito no ouvido dela para ela me incentivar. Isso até é legal da parte da mulher lá”* e por fim: *“eu poderia ter sido um grande jogador de futebol, já tava na escolinha e tinha gente de olho em mim e tudo! Mas não fui por quê? Uma porque não tinha o incentivo dos meus pais, que não tinham nem dinheiro pra minha passagem e outra porque eu tinha que trabalhar de tarde vendendo amendoim na Central”*.

Assim, como num pêndulo, numa gradiência, num caleidoscópio, esse jovem alterna ora na luta contra sua vitimização, ora na luta contra uma espécie de endeusamento, que o faz vítima e/ou vilão na trama social e que o impede, muita das vezes, de assumir sua própria identidade. Contudo, para este conceito, oscilações de outras ordens se tornam mais pertinentes. É como quando ser jovem e estudante ou ser *jovem-estudante-trabalhador*¹, tendo de abandonar os estudos por conta do trabalho ou do cuidado com os filhos, se tornam variáveis de extrema importância para defendermos as muitas clivagens ou as muitas “gradiências” porque passam os sujeitos juvenis durante esta fase da vida.

É deste modo que nos deparamos com as *juventudes gradientes*.

Marcados por ideais possivelmente inatingíveis ao longo dessa fase da vida, dado o contexto social em que vivem, é desta feita que o conceito de *juventude gradiente* se vale ao tentar evidenciar parte das muitas “oscilações sociais” que vem marcar profundamente as trajetórias e os destinos biográficos de inúmeros jovens nascidos nas classes populares. Por outro lado, o caráter *mambembe* também está *pari passu* com os alunos que fazem de tudo para irem à escola, seja para “filar” a janta, seja para buscar o diploma, seja para trocar conhecimento e “recuperar o tempo perdido”. Fato é que deixam filhos, marido, esposa, bicos que poderiam fazer a noite, mas estão ali, naquela sala de aula se dando uma nova chance, improvisando, fazendo malabares, mas estão ali.

1 Categoria que está sendo estudada e ampliada por mim agora no decurso da pesquisa de doutoramento.

Somado a isso, vão mostrando o caráter espontâneo, que caracteriza o *mambembe*. Ainda quando formam o que eu chamaria de seus “núcleos de estudo no pátio da escola”, aquele espaço formal (por fazer parte da escola) se torna informal ou não-formal (dado o uso que dele fazem) quando os estudantes fazem dele sua roda diária de conversa, com inúmeras críticas ao funcionamento da escola e seu ensino, ou quando surgem as conversas pessoais sobre o final de semana, ou ainda quando se dispõem a ensinar uns aos outros a matéria perdida ou não entendida, por exemplo. No entanto, para além das conversas e “fococas” diárias sobre seus pares, aqueles jovens estudantes se juntam naquele espaço e põem-se a trocar informações sobre o conteúdo da aula passada, da prova do dia e mesmo dos próximos tópicos a serem abordados, como diariamente presenciava; e ainda informações sobre empregos e oportunidades laborais locais, em sua maioria bicos e outros trabalhos ditos formais, mas abaixo da média do salário mínimo, ou seja, precarizados. Tudo isso se deve, sobretudo, ao curto tempo que tem para tirarem dúvidas em sala e ainda por conta de um curso com um currículo parco e resumido, carregado de deficiências. Mesmo sem se dar conta disso eles e elas, faziam dali, daquele lugar, um núcleo de estudos e espaço de troca, portanto, *mambembe*, por excelência.

É ainda dentro desse contexto *mambembe* que residiria também a relação professor-aluno expressa no relato: “*eles fingem que ensinam e a gente finge que aprende, porque é nós que tá e é nós que sabe o que gente passa. O que a gente quer mesmo é receber o diploma e sair fora!*”.

É nessa conjuntura que estudar coletivos juvenis pertencentes às camadas populares, principalmente em contexto de favela, é atestar que as trajetórias não são contínuas, sobretudo *mambembes*, *gradientes* porque sempre de improviso, na busca pela sobrevivência no mundo do capital; e a identidade é sempre relacional, dialética e só se decifra através da luta, do combate, nesse campo de disputa. Quando se catalisa essa singularidade, esse ciclo da vida que gira em torno dessa população, se descobre essa juventude como classe.

Em 1826, sobre *educação e trabalho*, a *Encyclopaedia Britannica* exprime seu significado político-social:

A nação que não queira falhar na luta pelo êxito comercial, com tudo o que isso implica para a vida nacional e para a civilização, deve considerar que as suas indústrias sejam alimentadas com uma oferta constante de trabalhadores adequadamente equipados tanto em termos de inteligência geral como de treino técnico. Também no terreno político, a crescente democratização das instituições torna necessário que o estadista prudente trate de proporcionar uma vasta difusão de conhecimentos e o florescimento de um alto padrão de inteligência entre o povo, especialmente para os grandes Estados imperiais, os quais confiam as mais momentosas questões do mundo político ao arbítrio da voz popular.

Historicamente e até os dias atuais é através deste novo modelo de trabalhador, empregado pelas ideologias neoliberais então em ascensão - tendo em Locke seu maior difusor - que constatamos um sólido contexto de legitimação da educação conjugada ao capital. Seria assim a base da educação já para a concorrência e não para a *transcendência*², como assim deveria ser seu fim. Para rematar esse novo modelo de escola, o ensino que se encerra no *método* e na criação dos *livros didáticos* é que vai dar legitimidade a esse ora nascido ensino burguês.

Condenando esse fatalismo e determinismo neoliberais, Mészáros (2005) nos propõe uma forma alternativa e radical de superar a alienação na educação, em prol de um pensar para além das forças invisíveis do capital. Pautando a educação, nesses moldes até os nossos dias, como mercadoria, o autor nos leva a ver a educação por uma outra clivagem. É, em nosso contexto, superar, portanto a violência simbólica a que enormes contingentes populacionais são submetidos pelas condições precárias de ensino e rumarmos para uma nova consciência *transcendente*, porque libertadora.

Para tanto, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de uma internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (idem, p. 47). Pois nos moldes atuais, “(...) a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...) para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (p. 55). Nesse sentido, “(...) o papel da educação é soberano, (...) para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução” (p. 65).

Em uma sociedade sobremodo excludente em que diferenças e desigualdades são fatores determinantes e, muitas das vezes, limitadores de trajetórias, não há a possibilidade de se desconsiderar o conflito de classe, raça e gênero, pois entendemos serem eles capazes de forjar uma análise crítica sobre as condições de estruturação do *status quo* perversamente assimétrico e desarmônico em que vivemos, que se revela nas precárias condições de trabalho que as juventudes pobres são postas à prova na contemporaneidade.

Os jovens, particularmente, são afetados diretamente por essa realidade, com contornos mais dramáticos para aqueles advindos das classes socioeconômicas mais pobres. A crise do trabalho no Brasil vem sendo responsável pelo distanciamento cada vez maior entre o que os jovens gostariam de ser – as expectativas que têm com relação ao futuro – e o que eles realmente conseguem ser – a forma com que acabam tendo que lidar com a realidade que a eles se impõe no dia a dia. (MAIA & MANCEBO, 2010, p. 378)

2 Para este conceito, por exemplo, ver mais em: BOFF, Leonardo. Tempo de transcendência. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

Fazendo um recorte ainda mais aprofundado nas questões juvenis consideramos que os jovens da Educação de Jovens e Adultos são, sem dúvida, expressão máxima da complexa relação direito, cidadania e educação. São jovens que passaram pela escola, já fruto da universalização do acesso ao ensino fundamental, desde a década de 1990 e, mesmo assim, não conseguiram efetivar sua certificação e aprendizagem, por um conjunto de fatores que se expressam na medida em que compreendemos sua situação e condição juvenil.

Ao que consta do Art. 3º da Declaração de Hamburgo, entendemos que a educação não pode, de forma alguma, ser entendida somente de maneira formal e, portanto, isolada (ou exterior somente) do mundo, num aspecto apenas dedutivo de se pensar a categoria. Mais complexa do que parece, ela engendra inúmeros quadros que só podem ser analisados em consonância com outras esferas de análise: os espaços não-formais de educação, como a cultura do trabalho. Tais espaços nos apontam aspectos identitários, de pertencimento ao território ecológico e social, ou seja, ser e estar, pertencer ao espaço em que se habita.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

(Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42)

Edward Thompson (1987) entendia a cultura do trabalho como um emaranhado de disposições, que se expressa nos padrões, códigos, símbolos e signos, crenças e valores. O autor também afirma que classe social não é apenas um amontoado de pessoas, mas que esta reflete as transformações econômicas e sociais na sociedade em que vivemos. No entanto, tais transformações somente tem sentido quando passam a incorporar as experiências culturais vividas pela classe operária. E é a partir desse processo histórico-cultural desses jovens trabalhadores que nos debruçamos para entendermos essas transformações e seus muitos significados.

Partindo de uma perspectiva que privilegia a ação transformadora da educação, através da *transcendência* - como já pontuamos - pretendemos apreender o que se resvala nesses espaços não-formais de educação em que se aglutinam aqueles a quem as instituições educacionais, pautadas pelo prisma do capital, não puderam atender e entender seus anseios e dificuldades na idade certa, marginalizando-os portanto dos processos educativos desde a mais tenra idade.

Para Dauster (1992) o trabalho nas camadas populares é visto como *status*, muito mais que a educação escolar. Sem correr o perigo das generalizações, concordamos com suas análises no que tange ao nosso universo vivido e pesquisado durante quase uma década de investigação de juventudes de matriz popular da Cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, dentro de tais composições familiares e vicinais, as condições laborais estariam em primeiro plano, tornando-se um símbolo de *status*, que difere o *jovem-trabalhador* do *jovem que não quer nada com o trabalho*. Portanto, é no plano ideológico e cultural que pode estar a chave para se entender a adesão à cultura do trabalho como status social, visibilidade, donde pertencimento.

Desta feita,

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que “podem menos e também obtêm menos”. Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm se revelado nas diversas concepções da educação que lhes é oferecida, “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. (RIBEIRO, 2006, p. 01)

Fazer com que esses jovens tenham o protagonismo, abrindo-lhes a possibilidade e principalmente o direito de escolha e participação na esfera pública requer possivelmente a equalização na escolarização e ainda postos de trabalho sobretudo decentes, por intermédio de políticas públicas e ações afirmativas que de fato vejam a juventude como um campo de possibilidades, de expansão e não como um campo minado, que se deve aglutiná-lo por receio de por à prova a ordem social vigente, pois, “quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Por outro lado, é importante destacar que, ao contrário do que faz pensar o senso-comum, há um sem-número de movimentos e coletivos de juventudes populares organizados em torno de questões relacionadas à educação, ao trabalho, à cultura e à cidadania. Concentrados que estão principalmente nos espaços periféricos das cidades, as diversas manifestações “alternativas” ou “comunitárias”, sobretudo associativas, vão, pouco a pouco, tomando forma e espaço no cenário político e social por meio de suas mídias, de seus diversos modos de fazer artes gráficas, de seus coletivos musicais e poéticos, e ainda de seus espaços de educação informal e não-formal, por exemplo, dentre outras inúmeras formas de evocação por cidadania. Fazendo, assim, valer seus direitos civis, políticos e sociais, por intermédio de suas

expressões culturais, que se dão através destes modos peculiares de manifestações contestatórias, esses jovens vão se movimentando lentamente da cultura para a política (NOVAES, 2007), através desses espaços não-formais de educação. Partindo, portanto, dos espaços de invisibilidade e ilegitimidade para os espaços políticos de ampla representação.

No entanto, historicamente as políticas direcionadas às juventudes, em os seus matizes, tem sido, à primeira vista, uma perversa e preconceituosa maneira encontrada para promover a disciplina “moral” e física de contenção daqueles considerados *párias* em nossa sociedade. Além do mais: “As políticas para a juventude têm como alvo os excluídos da escola e do mercado de trabalho. Nelas, de uma maneira geral, o trabalho aparece como uma prática social capaz de disciplinar o jovem, contribuindo para a diminuição dos riscos que ele, ocioso, potencialmente cria para a sociedade” (Spósito e Carrano, 2003, p. 17).

Por fim, somada a essa visão deturpada e preconceituosa de ver as juventudes, o que temos visto de forma constante são esses jovens-estudantes-trabalhadores, sobretudo com CEP e cor definidas, assumirem postos de trabalho cada vez mais sucateados e sem qualquer comprometimento com a via dos direitos. Assim que, tomar para si os desafios da contemporaneidade na relação da educação com outras instâncias de socialização (cultura e trabalho), requer um mínimo de lucidez para não cairmos nos frequentes romantismos, achismos e estereótipos que se colocam sobre a relação do jovem com o mundo. É buscar ainda nos equívocos dogmáticos do passado - e na prática perversa de uma cultura hegemônica no plano teórico e epistemológico (SANTOS, 2007), pela propagação de um imaginário social pautado na igualdade - as respostas para o presente e as possíveis saídas para o futuro, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica e descolonizante.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE**, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina - Faperj, 2009. v. 1.
- ARROYO**, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- BUFFA**, Ester; **ARROYO**, Miguel; **NOSELLA**, Paolo. (Orgs.). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 14ª edição, 2010.
- CARDOSO DE OLIVEIRA**, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2000.
- CHAUÍ**, Marilena. *Cidadania cultural* – 1ª edição – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CORROCHANO**, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado de São Paulo.

- COUTINHO**, Carlos Nelson. “*As categorias de Gramsci e a realidade brasileira*”. In *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CURY**, C.R.J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- DAUSTER**, T. *Uma infância de curta duração: trabalho e escola*. Cad. Pesq., São Paulo 82: 31- 36, 1992.
- DAYRELL**, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.
- DEMO**, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- ELIAS**, Norbert; e **SCOTSON**, John. L.; *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FÁVERO**, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60. 1983. Rio de Janeiro: Graal, 1983.*
- FILARDO**, Verónica (2010): «*Transiciones a la adultez y educación*». Cuadernos del UNFPA, Año 4, N°5. Montevideo: UNFPA.
- MAIA**, A. A. R. M.; **MANCEBO**, D. *Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado*. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.
- MÉSZÁROS**, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOVAES**, Regina. *Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas*. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro de 2007.
- REGUILLO**, ROSSANA, “*Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión*.” Em Medina Carrasco, Gabriel (ed.) (2000) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México, El Colegio de México.
- REIS FILHO**, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.
- RIBEIRO**, Eliane Andrade. *Os sujeitos educandos na EJA*. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>.
- FREITAS**, Maria Virgínia e **PAPA**, Fernanda de Carvalho (Org). *Juventude em Pauta: Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo : Ed Peirópolis, 2011.
- RIOS**, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa e **MENEZES**, Maria Paula Meneses (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Ed., 2010.

_____. Santos, Boaventura de Sousa, 1940- *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* / Boaventura de Sousa Santos ; tradução Mouzar Bedito. - São Paulo : Boitempo, 2007.

SPÓSITO, Marília; **CARRANO**, Paulo. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. Revista brasileira de educação, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.123, p.557-572, set./dez., 2004.

THOMPSON, E. P. *Formação da classe inglesa*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.Vol1.

UNESCO, MEC. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA*. Brasília: MEC, 2004.

SÍTIO: Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas (Documento do Conjuve) www.agenciaraizes.com/seminariojuventude/docs/Conjuve_2006.pdf

DESEJOS QUE MOBILIZAM ADOLESCENTES-JOVENS NA SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Vanilda Aparecida Pereira¹ Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação / vanildaap@gmail.com*

Resumo: Este artigo apresenta alguns dados da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG e que foi realizada no período de 2013 a 2015. Esta pesquisa teve como principal objetivo identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na Educação de Jovens e Adultos - EJA, as suas expectativas no que diz respeito à escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho. Além disso, propôs entre os objetivos específicos, buscar: identificar o perfil desses jovens do ponto de vista sociocultural e econômico, trazendo informações sobre o local onde residem, características de filiação, sua trajetória escolar e principais atividades de lazer. Identificar as formas de inserção na EJA vivenciadas por estes jovens. Apontar as expectativas de inserção no trabalho dos jovens que ainda não ocupavam nenhuma função produtiva remunerada expressas através de suas falas. Investigar a importância atribuída para a EJA para o percurso escolar desses jovens e problematizar os tipos de ocupação laboral que experimentavam.

Palavras-chave: Jovens, Trabalho, Educação de Jovens e Adultos

Abstract: This paper presents some data from the Master degree research attached to the Post-graduation Program in Education, in Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG and that was developed along the years 2013 to 2015. This research has as main objective to identify and analyze, from 15 to 17 years old youth speeches studying at Educação de Jovens e Adultos (Youth and Adult Education) – EJA, their expectations about schooling and the possibilities to be inserted in labor market. Besides that, it was proposed among the specific objectives to search: identifying those youth profiles from the sociocultural and economic perspectives, drawing out information about the living place, their parents characteristics, their school trajectory and main leisure activities. Identifying the forms of getting into EJA by those youths. Pointing out the expectations of labor market inceptions for those youth that haven't been occupying any paid job expressed through their lines. Investigating the importance assigned to EJA for those youth school trajectories and inquire the kinds of jobs they experienced.

Key Words: Youths, Labor, Youth and Adult Education

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, especialista em alfabetização e letramento e políticas para juventudes pelo Unicentro Newton de Paiva.

1 – INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta alguns dados da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG e foi realizada no período de 2013 a 2015. Esta pesquisa teve como principal objetivo identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na Educação de Jovens e Adultos - EJA, as suas expectativas no que diz respeito à escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho. Além disso, apresentará parte dos objetivos específicos propostos para a dissertação, entre eles: identificar o perfil desses jovens do ponto de vista sociocultural e econômico, trazendo informações sobre o local onde residem, características de filiação, sua trajetória escolar e principais atividades de lazer. Identificar as formas de inserção na EJA vivenciadas por estes jovens. Apontar as expectativas de inserção no trabalho dos jovens que ainda não ocupavam nenhuma função produtiva remunerada expressas através de suas falas. Investigar a importância atribuída para a EJA para o percurso escolar desses adolescentes-jovens e, problematizar os tipos de ocupação laboral que experimentavam.

Considerando que a pesquisa realizada problematizou a relação de determinado grupo de jovens com a educação de jovens e adultos e, com o trabalho, torna-se importante esclarecer algumas premissas que nortearam este artigo.

Neste sentido trouxemos as considerações de Spósito (2006) sobre a definição de juventude. De acordo com esta autora “se é jovem sempre em função de uma peculiar relação com o mundo adulto e com universo infantil, do qual existe tentativa de distanciamento” e que a sua construção se dá de acordo com o momento histórico em que é constituída e conforme as relações política, econômica e social do momento em que é gestada.

Spósito (2006) aponta ainda que algumas estatísticas de países europeus, consideram jovens os indivíduos que possuem de 15 até 29 anos. De acordo com a autora, esta ampliação da faixa etária² para 29 anos é decorrente “tanto do prolongamento da escolaridade nas sociedades avançadas, como do aumento do período de convivência com o grupo familiar de origem”.

No Brasil, a utilização do modelo internacional de definição de juventude, de acordo com Jeffrey; Leite; Dombosco (2011, p.9), foi adotada a partir de 2007, na ampliação do atendimento do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com as autoras, para a realização do atendimento à juventude, passou-se a utilizar três grupamentos básicos: adolescentes-jovens (15 a 17 anos), jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens-adultos (25 a 29 anos).

Na investigação realizada, os estudantes foram denominados adolescentes-jovens, cujo recorte se constitui da faixa etária de 15 a 17 anos. É certo que recortes etários podem ser limitadores em um processo de investigação. No entanto, a opção pela utilização desta denominação tem como objetivo dar relevância às especificidades dos jovens desta faixa etária, destacando-os do restante da categoria denominada “Juventude”, que abrange a faixa etária de 15 a 29 anos.

2 A faixa etária que compreendia a categoria juventude era de 15 a 25 anos. Atualmente, de acordo com a UNESCO (2004) a faixa etária foi estendida para até 29 anos.

Foi utilizada base legal relacionada ao trabalho protegido, ao direito à educação e à formação e qualificação profissional, dialogando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN(1996), com os Pareceres dos Conselhos Nacional de Educação e do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, relativos à normatização da EJA, com o Estatuto da Criança de do Adolescente (1990).

A investigação foi fundamentada na pesquisa qualitativa, utilizando como métodos a pesquisa exploratória, na qual foram abordados 25 estudantes, seguida da realização de entrevista semiestruturada, com seis estudantes.

2 – OS SUJEITOS SE REVELAM: A ESCOLA, A FAMÍLIA, O LAZER

Os adolescentes-jovens são estudantes da Escola Dias, que faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ressalta-se a importância de entendê-los como inseridos em um complexo de relações sociais, mas conferindo-lhes uma distinção própria e genuína em relação a outros grupos juvenis da cidade e que estavam dentro desta mesma faixa etária.

A Escola Dias é o único equipamento público municipal do bairro. De acordo com o levantamento feito, corroborado pelas informações dos estudantes investigados e da escola, o bairro não possui praças. As ruas são bastante íngremes. Em seu entorno estão localizadas quatro escolas estaduais que não oferecem ensino fundamental noturno. Assim, os estudantes que possuem acima de 15 anos e precisam estudar no bairro, o fazem a noite na Escola Dias, ou em escolas de outros bairros.

Na EJA da Escola Dias estavam matriculados em 2014, duzentos e quinze estudantes. O percentual de estudantes jovens, com idade entre 15 e 29 anos perfazia 57,2% do total de estudantes matriculados. Adultos e idosos totalizavam 42,8% dos estudantes.

Do total de cento e vinte e três estudantes jovens matriculados, 40,65% deles estavam inseridos em turmas de alfabetização, percentual expressivo considerando-se que o acesso à educação básica no Brasil é universalizado.

O número de estudantes de 15 a 17 anos matriculados perfazia um total de quarenta e quatro pessoas e equivalia a 20,4% do total de matrículas. Na pesquisa foi possível conversar com vinte e sete jovens, sendo que vinte e cinco responderam o questionário da pesquisa exploratória. Nesse grupo predominava pessoas do sexo masculino, dezenove ao todo. No que diz respeito às idades cinco estudantes estavam com quinze anos, onze deles com dezesseis, nove com dezessete.

Dos vinte e cinco estudantes, quatorze deles se autodeclararam pardos. Somando-se o total de autodeclaração de pardos e negros, a maioria dos estudantes é afrodescendente.

Durante a pesquisa exploratória e a entrevista semiestruturada foi possível notar, através da fala dos estudantes, a importância de seu núcleo familiar. Ao se referirem aos pais, principalmente às mães, os estudantes deixaram antever que “o apoio afetivo, a segurança emocional e a socialização encontradas na família são mais importantes do que o apoio material por ela disponibilizado para a realização de projetos futuros” (CARNEIRO,2011, p. 256).

As famílias dos estudantes eram marcadas por pouca escolaridade, baixa renda e tendo a mãe como principal mantenedora. Treze dos estudantes informaram que suas famílias, na época da pesquisa exploratória, viviam com até dois salários mínimos. Sete famílias viviam com até quatro salários mínimos e um com mais de quatro salários. Quatro estudantes não declararam a renda familiar. Tais informações confirmaram as indagações iniciais de que estava-se investigando jovens que eram inseridos em famílias de baixa renda e que ocupavam postos de trabalho precário.

Dos vinte e cinco estudantes que participaram da pesquisa exploratória, dezessete residiam em casa própria e nove dos entrevistados viviam com o pai e a mãe. Morando apenas com a mãe, eram oito estudantes. Chamou a atenção o fato de que um dos estudantes declarou morar sozinho, sem os pais e sem um companheiro. Apenas dois estudantes declararam morar apenas com o pai.

As principais atividades desenvolvidas pelos estudantes em seu tempo livre, apontadas quando perguntados sobre qual tipo de lazer eles tinham e que incluíam a família, estavam vinculadas àquelas que demandam pouco investimento financeiro. Boa parte deles relatou que ficavam em casa vendo televisão com a família ou sozinhos; costumavam ir com amigos, irmãos e, às vezes, com a mãe ao *shopping*, pizzeria, cinema ou à casa de parentes.

Apenas um dos entrevistados afirmou frequentar boates com amigos mais velhos, mas, segundo ele, apesar de frequentar ambientes noturnos, preferia locais mais calmos, pois ele é muito agitado. A possibilidade de realizar viagens foi também um desejo revelado em sua fala.

3 – CONDIÇÃO JUVENIL: TRABALHAR, ESTUDAR, SE DIVERTIR... BRINCAR

Considerando as reflexões de Pochmann (2011, p.219), percebemos que os adolescentes-jovens desta investigação demonstraram vivenciar sua condição juvenil como um todo, um misto de transição para a vida adulta, expresso no seu desejo em continuar os estudos, em conseguir trabalho, de ter que fazer escolhas e, também, como um momento caracterizado pela possibilidade de diversão e de aproveitar a vida, de brincar. Enfim, de conviver com seus pares, de estabelecer relações de amizade e camaradagem e compartilhar interesses. Dessa forma, entender a condição juvenil é perceber o entrelaçamento de desejos e perspectivas de futuro, onde há características de transição para a vida adulta, e para a descoberta de interesses comuns com outros jovens e que irão marcar e constituir uma identidade própria.

Nas falas dos estudantes, a juventude aparecia como um momento importante, mas difícil de ser vivido. A referência à família se apresentava, inclusive, no sentimento expresso na necessidade de se estabelecer limites. Os jovens viviam a ambiguidade ou ambivalência da liberdade que conquistaram e dos receios em não encontrar os melhores caminhos. De acordo com os estudantes, a juventude era um momento de alegria e, para a família uma fase que trazia muita preocupação e cuidado. A autoridade materna ainda era um grande balizador de atitudes, referendando as reflexões propostas por Sarti (2011, p. 124).

A melhoria da sua condição de vida era um desejo expresso e continuar os estudos era o caminho apontado pelos estudantes para alcançar este objetivo. Cursar o ensino médio aparecia como um objetivo comum entre eles. Já o ensino superior nem sempre aparecia como um desejo futuro.

Ser inserido no mercado de trabalho, apesar de ser significativo para os estudantes, não era a única prioridade.

4 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ATENDIMENTO DOS ADOLESCENTES-JOVENS

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, inseriu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através dos artigos 37 e 38. Em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão - Secadi, fez com que a EJA retornasse para a pauta das discussões do Ministério da Educação. A LDBEN 9394/96 e a criação da Secadi em 2004, junto com a reorganização dos movimentos sociais, contribuíram para a normatização da EJA através de resoluções e pareceres da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais. Conforme Parecer CNE/CEB (11/2000, p.2)³ “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente”.

Entretanto, Arroyo (2006, p.221) nos adverte que “A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do tratado pelas elites aos adultos populares.”

A LDBEN 9394/96 aponta para a articulação da EJA com a educação profissional. Entretanto, na Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte, esta articulação não está efetivada. Conta, no entanto, com algumas ofertas de cursos que preveem a ampliação da escolaridade ou a qualificação profissional conforme a legislação federal. Os programas de ampliação do tempo de escolarização, como o Projovem e de qualificação profissional como o Pronatec ou a Lei da Aprendizagem são de conhecimento dos estudantes, mas apenas de forma genérica. Muitos já ouviram falar das possibilidades de qualificação, mas não sabiam como acessá-los.

No processo de consolidação da educação como um direito e da constituição da EJA como modalidade de ensino é possível deparar com muitas mudanças. Uma delas diz respeito à juvenilização do público atendido na EJA, a princípio, majoritariamente adulto. A presença dos jovens na EJA, foi possibilitada pela diminuição da idade mínima para realização dos exames supletivos, conforme disposto no art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que prevê, para a conclusão do ensino fundamental, a idade mínima de 15 anos e para o ensino médio, 18 anos.

3 Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

O percurso escolar dos adolescentes-jovens da Escola Dias até a sua inserção na Educação de Jovens e Adultos, apontou para uma trajetória repleta de rupturas, marcada pela entrada e saída em várias escolas, infrequência, retenções e evasão. Sendo que um dos estudantes entrevistados declarou que era aluno da Escola Dias desde os seis anos de idade. Este estudante declarou que foi matriculado na EJA por ter completado 15 anos de idade.

A trajetória escolar dos estudantes aqui apresentada, retrata o perfil definido no Parecer 093/2002, do Conselho Municipal da Educação para os sujeitos que devem ser atendidos nessa modalidade de ensino:

São sujeitos ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos, nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (CME/Parecer 093/2002, p.2)

O perfil que se apresentou dizia respeito a estudantes que, pela própria lógica de inserção na EJA e pelo histórico de retenções e evasão escolar, deixaram transparecer marcas do insucesso no aprendizado escolar. Em suas falas a EJA era considerada como sendo uma “segunda chance”, “para pessoas com dificuldade”.

Percebeu-se, que a diversidade cultural dos estudantes não era considerada na organização proposta pela escola, uma vez que os estudantes eram enturmados pelo nível de aquisição da língua escrita, em salas que tendiam a ser homogêneas, as aulas tinham duração de sessenta minutos, com um intervalo de vinte minutos, destinados à merenda. Barroso (2013, p.9), ao resgatar o processo de constituição da organização escolar, vai nos dizer que ao constituir turmas homogêneas, a escola torna invisível especificidades de aprendizagem e de culturas. Esta homogeneidade leva a uma menor diversidade de metodologias, o que pode contribuir para limitar ainda mais as possibilidades de agregar conhecimento por parte desses estudantes.

O posicionamento dos estudantes, ao exprimirem o seu entendimento sobre a EJA, remetia esta modalidade de ensino à uma posição de inferioridade, cuja principal função era atender a estudantes que não respondiam satisfatoriamente aos processos escolares e a uma aceleração do seu processo educacional, com vistas à conclusão do ensino fundamental. Ficou evidenciado, em suas falas, um certo desconforto por estarem estudando na EJA.

5 – EJA E TRABALHO: ENTRE O DESEJO E A NECESSIDADE

Nesse tópico apresentamos a importância, atribuída pelos estudantes, para a escolarização em seu percurso escolar e na busca por uma ocupação laboral. Para isso fez-se

referência ao conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1989) e a dimensão simbólica nele inserida. Compreende-se, entretanto, que, segundo Lahire, (1997), da mesma maneira que os indivíduos incorporam e acessam de maneira diferente as disposições duráveis contidas no conceito de *habitus*, tal situação pode ser associada ao conceito de capital cultural⁴ e sua influência sobre o indivíduo.

Os sujeitos da pesquisa apresentavam ter internalizado, o trabalho como um meio que poderia possibilitar melhoria na sua condição de vida e da sua família também, e entendiam a conclusão dos estudos como o caminho necessário para que alcançassem esse objetivo.

Foi recorrente na fala dos estudantes que concluir os estudos era a primeira etapa do processo de mudança e melhoria de vida. A conclusão dos estudos, trazia em si um valor reconhecido socialmente, pois isto significava que o sujeito havia agregado um conhecimento que o habilitava para exercer determinadas funções. No caso de um dos estudantes, indicava para ele a possibilidade de uma inserção profissional mais qualificada.

Entendemos que o valor atribuído à conclusão dos estudos aponta para um universo de símbolos, conforme Bourdieu (1989), que fazem parte do capital cultural e que os sujeitos são levados a valorizar. Esses elementos simbólicos estão inseridos no capital cultural e, dependendo da sua composição, é o que dará ao indivíduo prestígio e poder, ou o relegará a uma condição de subalternidade (BOURDIEU, 2012).

O *habitus*, outro conceito proposto por Bourdieu (1989), pode ser percebido na relevância que os estudantes davam à sua inserção no mundo do trabalho. Importância que era elaborada, primeiro, no âmbito familiar. Era através da relevância que a família dava ao trabalho, muitas vezes, em função da baixa renda familiar, que os estudantes incorporavam o seu valor e, ao mesmo tempo, eram levados a internalizar que a sua sobrevivência e sua autonomia estavam vinculadas à conquista de uma posição no mercado de trabalho.

Percebemos ao longo da pesquisa e através da fala dos estudantes, que o trabalho surgiu como uma ação capaz de modificar sua vida, mas que está associada ao acesso à escolarização e a um esforço individual. Uma porta de entrada que pode levá-lo a conquistas maiores para além do que ter seu próprio dinheiro, o que para eles é algo muito desejado.

No entanto, os estudantes, deixaram antever em suas falas, que a inserção laboral nem sempre propiciava crescimento pessoal, dando a entender que percebiam que os mesmos eram utilizados, apenas como fornecedores de força de trabalho, não tendo consideradas as especificidades de sua faixa etária e de seu desenvolvimento físico. No caso dos estudantes desta pesquisa, as atividades que eles executavam, não contribuíam para criar uma perspectiva de futuro positiva, no sentido de criar possibilidades para que eles alicerçassem suas vidas sobre outras bases que não fosse a da sobrevivência imediata. Fato também percebido pelo tipo de trabalho que lhe era oferecido: precário e sem qualificação.

4 O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (p. 74).

Os jovens traziam consigo o desejo e a convicção construída na convivência social e familiar de que o trabalho era algo fundamental em suas vidas, mas, que ainda assim, não era qualquer trabalho que eles desejavam. Tal posicionamento é corroborado por Lahire (2006) de que os indivíduos, mesmo constituídos de um conjunto de disposições duráveis, podem agir de modo a não reproduzir situações sociais.

O desejo pelo trabalho, para os adolescentes-jovens desta pesquisa, os colocava em uma encruzilhada: trabalhar - fato que contribuía para a melhoria da renda familiar e do poder de compra; ou não trabalhar - fato que lhes permitia concluir os estudos com mais qualidade, mas, limitava a satisfação do desejo e, muitas vezes da necessidade, de comprar.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a condição juvenil para os jovens desta pesquisa, estava marcada por uma forte influência de valores familiares, com ênfase na importância da escola, dos estudos e do trabalho. Era marcada pelas condições econômicas e sociais em que viviam, pela inserção de seus familiares em trabalhos precários e por limitações no acesso às políticas culturais da cidade, uma vez que, no bairro em que viviam, ou nas proximidades da sua escola, não havia equipamentos públicos que oferecessem atividades culturais permanentes. Estava marcada, também, pela influência do núcleo familiar nas escolhas que faziam. São jovens que se reconheciam enquanto pessoas em processo de formação, capazes de tomar decisões, com maior ou menor autonomia e que podiam cometer equívocos, mas, que, também tinham o direito de se divertir.

Os adolescentes-jovens da Escola Dias, demonstraram ainda acreditar que o capital cultural conseguido através da conclusão dos estudos poderia contribuir para a melhoria das suas condições de vida. Entretanto, eles já chegavam na Educação de Jovens e Adultos carregando a marca do insucesso escolar, definida pelo atraso na conclusão do ensino fundamental. Nesse contexto, agregar e ampliar conhecimentos tornava-se uma prioridade difícil de garantir, pois muitos trabalhavam em atividades inadequadas para a sua idade e desenvolvimento.

O trabalho como um *habitus*, uma disposição incorporada, era elaborado pelas famílias como um valor e uma necessidade. O sentido construído em relação à importância do trabalho na vida dos estudantes assumia uma ambiguidade: o trabalho era considerado um valor a ser cultivado, mas, era também um imperativo para a sobrevivência, tornando-se uma necessidade, pois, sem a inserção laboral não haveria a possibilidade de melhoria nas condições de vida e, em muitos casos, até de sobrevivência.

Havia uma heterogeneidade no grupo de estudantes investigado, no que diz respeito à autonomia, aspirações e desejos de escolarização e trabalho. Em comum, possuíam uma trajetória escolar entrecortada, com histórico de evasão escolar e até de entrada tardia no processo de escolarização, em função de dificuldades na matrícula inicial. Eram adolescentes-jovens que experimentaram a mudança de local de moradia várias vezes, alternando bairros

e até mesmo cidades. Também em comum, o entendimento de que a juventude, fase da vida que estavam vivendo, era um momento de aprendizado, de preparo para o futuro, de alegria, lazer e de felicidade também. Mas havia receios como o de não conseguirem aprender os conteúdos escolares, de fazerem escolhas erradas, do fato de verem amigos envolvidos com o uso e abuso de drogas. Consideravam a juventude um momento muito especial em suas vidas, o que a princípio, podia parecer incoerente se fossem consideradas apenas as condições de vulnerabilidade socioeconômica que vivenciavam.

Para os estudantes, a EJA se apresentava como uma modalidade que ofertava outra oportunidade, conforme suas próprias palavras: para pessoas como eles, uma segunda chance. Foi possível notar certo desconforto e descrença de parte do grupo investigado com a modalidade de ensino. Entre os estudantes, havia aqueles que entendiam a EJA como um processo educativo de qualidade e aqueles que entendiam esta modalidade de ensino como um paliativo, para atender pessoas que não possuíam a mesma capacidade de aprendizagem, quando comparados com os estudantes do diurno, ou, até mesmo, com escolas de outras redes de ensino. Muitos dos estudantes eram vistos como indisciplinados, ou incapazes para o aprendizado escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação para Todos, v. 3, 2005. Brasília: Unesco, MEC, **RAAAB**, 2006, p. 221-230.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In: BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta (2005. Acervo Digital. 2013). Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 19/01/2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil SA. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro. RJ: 1989.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUERIA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org). Petrópolis. RJ: Vozes, 13ª ed. 2012.

BRASIL. **Lei Federal 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Lei Federal 8069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural, projetos e valores. In: ABRAMO, H.W, BRANCO, P.P.M (Orgs.) **Retratos da Juventude Brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2ª reimpressão, p. 243 a 262, 2011.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Parecer 093**, de 07 de novembro de 2002.

JEFFREY, Débora C.; LEITE, Sandra F.; DOMBOSCO, Cristiane T. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000)**: o processo de juvenilização. S.P.2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf>

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo (SP). Editora Ática. 1997.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Tradução Fátima Murad. - Porto Alegre: Art-med, 2006.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAIS, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.) **Juventude e Sociedade** – Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 3ª reimpressão, p. 217 a 241, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário In: NOVAIS, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.) **Juventude e Sociedade** – Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, 3ª reimpressão, p. 115 a 129, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola, In: DAYRELL, Juarez (Org.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** – Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2006, p.96 a 104.

DE CULTURAS JUVENIS E PERTENCIMENTO ESCOLAR: ENTRE GOSTOS E DESGOSTOS

*Victor Hugo Nedel Oliveira / Mestre em Ensino de Geografia
Professor das redes pública e privada de Porto Alegre – RS / victornedel@hotmail.com*

DE JOVENS E DO ESPAÇO DE PESQUISA...

Somos tão jovens? Ainda persiste, em nossa sociedade, a busca pela eterna beleza, a eterna juventude? E o sonho de beber o elixir mágico da juventude e não envelhecer mais? Por longos anos a juventude foi tema de debate dos gregos e seus sucessores. Atualmente, vemos os avanços das áreas médicas em postergar a velhice. As capas de revista, apresentando formas jovens e esculturais, formando um ideal de beleza quase utópico. Mas não é sobre esta juventude que este trabalho se dispõe a tratar. Aqui, queremos discutir sobre essa fase que todos passamos: a juventude – que, por vezes se estende muito além do delimitado pela idade – e suas relações com a sua escola. Queremos ver mais de perto as diferentes culturas juvenis e como podem nos ajudar a docenciar.

Quanto ao espaço de pesquisa, escolhe-se o Colégio Estadual Júlio de Castilhos (CEJC), localizado na região central de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Essa é uma das escolas nas quais um dos autores exerce suas funções docentes. O compromisso com o retorno do que pesquisamos diretamente pela sociedade também se envolve na presente pesquisa.

O CEJC é a maior escola pública estadual do Estado do RS. Possui tradição e nome no ensino, além de forte presença histórica, sendo que importantes acontecimentos ocorreram em suas dependências ou relacionados a seu nome, fazendo da escola parte da história do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre. Nos últimos anos, a escola modificou-se paulatinamente, deixando de ser a referência em excelência no ensino do Estado do RS, mas ainda mantém a visibilidade que tinha desde sua fundação. Pode-se dizer que ocorreram mudanças em alguns principais eixos:

- a) mudanças no público docente;*
- b) mudanças no público discente;*
- c) mudanças na gestão pública escolar.*

Mesmo que continue marcando presença pela sua história, o CEJC, uma das maiores escolas públicas do Estado do RS, recebe atenção por parte de sua mantenedora tal qual qualquer outra da mesma rede.

O CEJC apresenta parcela significativa e representativa da população do alunado de Porto Alegre, uma vez que este vem de todas as regiões da cidade, incluindo cidades

próximas, sendo composto por diferentes classes sociais, raças, credos religiosos, gêneros e opções sexuais. Entre outras palavras, trata-se de uma escola grande, com muitos alunos – aproximadamente 2.500 – e, acima de tudo, com grande diversidade, condições ideais para o desenvolvimento da pesquisa.

DAS LEITURAS QUE NOS FIZERAM PENSAR...

Ao buscar entender quem é o jovem contemporâneo e suas relações com a sua escola, busca-se entender também, e especificamente, como está composto o quadro de alunos da escola escolhida como espaço de pesquisa. Nesse sentido, Michalski (2010) apresenta a identidade do aluno Juliano¹, destacando aspectos importantes como: a liberdade que o aluno encontra dentro da escola, os diferentes espaços e grupos que a escola proporciona ao aluno e as oportunidades extracurriculares que são fornecidas ao aluno.

O Julinho proporciona contatos sociais dos mais diversos, e isso vem a ser um diferencial desta escola. Suas identidades são enriquecidas nas relações sociais que ocorrem dentro do colégio, o que necessariamente leva a um amadurecimento, ao aprendizado da tolerância e da solidariedade. (MICHALSKI, 2010, p. 11).

A violência escolar é um fato presente nas mais variadas escolas, e o Colégio Estadual Júlio de Castilhos também sofreu e sofre deste mal. Esses significados apresentados por Michalski são confirmados em pesquisa recente realizada pela Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos (Fundação), entidade responsável por assessorar e congregar alunos, professores, ex-alunos e ex-professores. Nas pesquisas, realizadas pelo Departamento de Ensino desta Fundação, afirma-se que 56,8% dos alunos já mantinham interesse em estudar na escola, mesmo antes de se matricular, fato este que confirma a tese, mesmo em tempos de mudanças na escola, de que mais da metade dos alunos ingressantes gostariam de estudar nesta escola e não em outras, o que ainda, *a priori*, a mantém como escola de referência.

Mesmo com todos estes atrativos e diferenciais na escola, um fenômeno teima em se repetir: a recusa aos modelos de socialização dos conhecimentos, já apontado por Corti (2009, p.110), afirmando que “[...] os adolescentes e jovens de baixa renda que estão incluídos na escola expressam recusa ao modelo de socialização do conhecimento”. Este fenômeno, de recusa aos modelos de socialização dos conhecimentos, é notadamente visível em grande parte dos alunos da escola, na medida em que os espaços já citados tornam-se espaços de atração ao aluno. Já a sala de aula, dita convencional, torna-se espaço de repulsão, em grande parte dos casos. O que estamos fazendo com esse aluno em nossas aulas? O que faz o aluno gostar dos espaços da escola, gostar de estar na escola, mas não da sala de aula?

¹ Entende-se, por aluno Juliano, o aluno que está atualmente matriculado no CEJC ou que já foi aluno desta escola. Este termo é utilizado justamente para reforçar esta ideia de pertencimento identitário ao colégio.

É afirmado que existe um convívio pacífico com alunos de diferentes bairros de Porto Alegre, o que é refletido já na entrada dos alunos na escola, quando vêm de bairros diferentes de Porto Alegre, a grande maioria de bairros de periferia. Quando o aluno entra em contato com uma escola grande e sai de seu bairro, nota-se claramente uma mudança comportamental, já que o mesmo se encontra em novos espaços, com novas pessoas, o que implicaria comportamentos diferentes dos de sua realidade de origem, já que os espaços também vão construindo as pessoas e seus comportamentos.

Silva (1999, p.198) realizou seus estudos de mestrado em educação e utilizou o Colégio Estadual Júlio de Castilhos como um de seus espaços de pesquisa, no sentido do que já tratamos aqui, aponta que:

Os jovens com os quais tive oportunidade de maior contato no colégio discordam da visão essencialista que tende a rotulá-los/as da mesma forma, no levando em conta suas especificidades. Os/as jovens não se definem de uma maneira única, pois as tribos, conforme referi anteriormente, se diferenciam não só no que diz respeito ao grupo de tradições gaúchas, grupos de capoeira, ecologia, teatro, grêmio estudantil, mas também no que tange às suas sexualidades e às formas de representá-las. “Sexo não é a mesma coisa pra todo mundo”, disse-me um aluno. “Aqui dentro tem de tudo”, afirmou-me outra estudante, ressaltando as diferenças. “Tem para todos os gostos: *punks*, *fashions*, *gays* e *sapatões*”. [grifo nosso].

Aqui aponta-se, além dos tópicos já trabalhados, a questão das tribos. Mas não apenas a questão da divisão em grupos de interesses comuns, e sim na construção de identidades próprias dos alunos, que se identificam, se afirmam e se portam como pertencentes a determinado grupo.

A diversidade presente na escola, como já referido, torna-se chave para o entendimento dos jovens e seus comportamentos, bem como de sua relação com a escola na qual estuda. Não se quer afirmar que em outras escolas não existam grupos e organizações como as que aqui foram apresentadas.

DAS OPERAÇÕES METODOLÓGICAS...

Na presente pesquisa, que busca tratar das relações entre o jovem contemporâneo – na posição de aluno – e a escola contemporânea, muitas seriam as opções metodológicas a serem adotadas. Nesse contexto, conforme os estudos realizados por Esteban (2010), quando discorre sobre a temática da pesquisa qualitativa em educação, a pesquisa realizou-se em três momentos, a saber:

a) investigações iniciais, revisão bibliográfica e montagem dos questionários;

b) aplicação dos questionários e observações em campo; e

c) análise e sistematização dos dados coletados.

Para que pudéssemos montar os questionários – com perguntas abertas e fechadas – um importante levantamento teórico teve de ser realizado no que diz respeito aos três pontos do referencial teórico da presente pesquisa. Nessa montagem, conforme aponta Veiga-Neto (2007, p.43) há que se ter a clareza acadêmica de que

[...] temos de saber onde estamos e de onde falamos – queiramos ou não, saibamos ou não – sempre nos localizamos em um paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e nossas representações.

Propusemos esse questionamento para ver se nós, professores, estamos realmente dando sentido a essa ciência e, se não, como melhorar nossas práticas a partir do *conhecimento de quem é nosso aluno*. E por que assim o fizemos? Por estarmos cansados de ver, cotidianamente, a evasão escolar, as críticas aos professores, a desvalorização da escola pública, entre outros tantos problemas que, se fossemos citá-los individualmente, nos faltaria tempo e sobriariam lágrimas.

Nesse sentido, o questionário da pesquisa é montado pensando em analisar as representações sobre escola de jovens alunos do Ensino Médio buscando compreender os sentidos a ela atribuídos nesta fase da escolarização.

O questionário apresenta perguntas que relacionam as vivências do jovem em relação ao espaço de pesquisa, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Essa etapa do questionário foi baseada no trabalho de Michalski (2010), um dos primeiros trabalhos a pensar, com exclusividade, a identidade do aluno do espaço eleito para esta pesquisa.

Aqui, podemos incluir também, como opção metodológica, o denominado “estudo de caso”, já que trabalhamos, investigamos e tiramos conclusões de um único espaço de pesquisa, o qual pode – ou não – ter respostas únicas, individuais, que não se compartilham com outros espaços, pois conforme relata André (2012, p.30): “[...] o estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, dentro de uma concepção descritiva de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”.

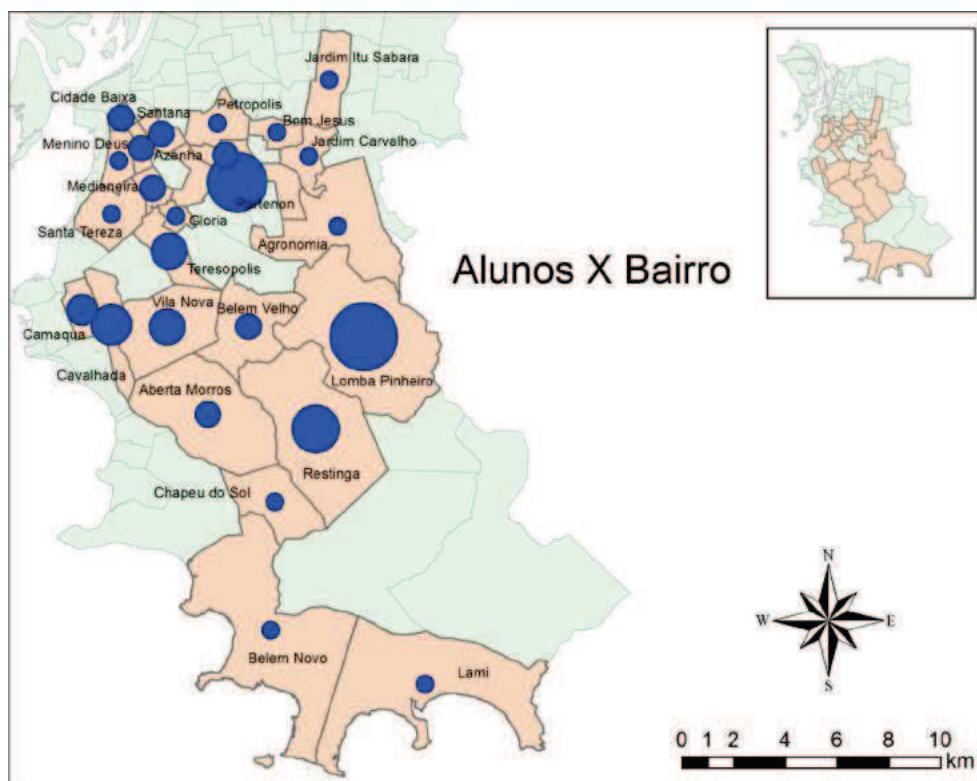
DOS RESULTADOS DA PESQUISA...

Numa primeira análise, cabe ressaltar a divisão no que se refere à escolha desse jovem em estudar no CEJC. Dos sujeitos da pesquisa, 40% afirmam terem sido direcionados/encaminhados via Secretaria Estadual de Educação, ou seja, foram designados para estudar no Julinho. Ainda assim, 36% afirmaram ser escolha própria o fato de estudar no Julinho. Percebemos que aí temos uma categoria importante das respostas mais citadas: não há uma homogeneidade na escolha pelo Julinho como escola.

Elaboramos, da mesma forma, um levantamento dos bairros dos quais provêm os alunos que estudam no Julinho, com base na amostra da pesquisa. Constatamos que não há uma proximidade geográfica expressiva no que diz respeito à cercania da escola em relação às residências dos alunos entrevistados. Constatamos, ainda, que a maioria dos alunos é proveniente das zonas central, leste e sul e muito poucos alunos originam-se de bairros da zona norte da cidade de Porto Alegre.

Cabe destacar o fato de que existem dois bairros nos quais há maior número de alunos residentes: Partenon e Lomba do Pinheiro. Sabemos que nesses bairros é grande o número de comunidades cujo padrão socioeconômico é baixo, fato que podemos perceber, claramente, em nosso cotidiano docente, através da falta de material didático e das roupas utilizadas pelos alunos. O CEJC trata-se de “escola de passagem”, confirmado por amostragem através da interpretação do mapa.

Figura 1: Mapa do Bairro de residência dos entrevistados



Fonte: Geóg. Marcelo Nunes Antunes Filho (2014).

Tendo uma prévia do que encontraríamos no que se refere aos bairros de procedência dos alunos, questionamos os mesmos sobre o que, efetivamente, significa para os alunos sair de seu bairro para estudar no Julinho, uma vez que nos pareceria importante ter conhecimento do que representa – subjetivamente – este deslocamento geográfico pela cidade para estudar.

Das respostas, 35% – a maioria – afirmam ser uma viagem longa. Entendemos essa resposta, uma vez que nos é sabido que muitos alunos enfrentam viagens, em coletivos, diariamente, em condições precárias, *por mais de uma hora*, para chegar a sua escola. Na sequência, constatamos que 30% dizem que essa viagem, mesmo sendo longa, muitas vezes simboliza uma mudança de vida, e, de fato, muitas vezes, assim o é. Sabemos hoje do quanto a escolarização básica completa (incluindo o ensino médio) é importante na vida do trabalhador, por exemplo. Haver finalizado o Ensino Médio – nesta ou naquela instituição – representa uma mudança de vida, de possibilidades de emprego, de salários.

Ainda na construção deste dossiê sobre a relação do jovem com sua escola, perguntamos aos jovens-sujeitos entrevistados quais espaços no Julinho os mesmos mais gostavam de frequentar ou estar. Obtivemos as seguintes respostas.

Figura 2: Espaços do Julinho



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Queremos tecer algumas considerações sobre os dois espaços mais apontados pelos entrevistados: os corredores/as sacadas (29%) e o pátio (19%). Seguiremos com uma pequena reflexão sobre a relação entre o jovem e os espaços de sua escola:

a) Corredores/sacadas

Com a maior porcentagem de respostas, os corredores e as sacadas do Julinho são o principal ponto de encontro dos alunos-jovens nos seguintes momentos: entradas, trocas de períodos, saídas. A arquitetura do prédio da escola é de autoria do renomado arquiteto Demétrio Ribeiro, e as sacadas foram justamente planejadas para que fossem espaço de convivência dos alunos, para que os mesmos pudessem respirar um ar fresco, dialogar, fazer amizades e até namorar. Pela expressividade nas respostas dos questionários, nos parece que as mesmas cumprem muito bem essa função.

Figura 3: Sacada do Julinho



Fonte: Acervo dos autores (2015).

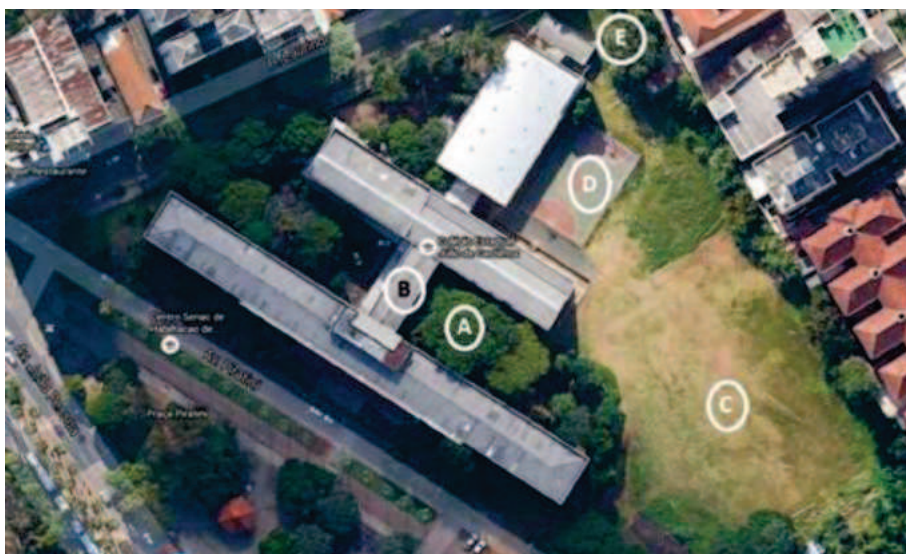
b) Pátio

Com a segunda maior percentagem, o pátio aparece igualmente como lugar de convivência dos alunos, já que é espaço de passagem, de ficar ao ar livre, de se expor ao sol – quando autorizado – de paquerar, de praticar esportes, por exemplo. O pátio em uma escola é um importante espaço de sociabilização dos alunos. No Julinho, existem várias seções/partes do que podemos chamar de pátio:

- pátio entre os dois blocos; - o saguão que interliga estes dois blocos;
- campo verde-gramado; - quadras abertas e - os “fundos”.

Vejamos essa dispersão na imagem de satélite.

Figura 4: Vista de Satélite dos pátios do Julinho



Fonte: Google Maps (2015).

O que fica claro é que, muitas vezes, o pátio é lugar para matar aula, para se esconder da direção, para utilizar drogas e até para manter relações sexuais. A parte conhecida como “fundão” é a mais propícia para cometer esses atos ilícitos, já que não está às vistas da direção e há pouca circulação de funcionários por este local.

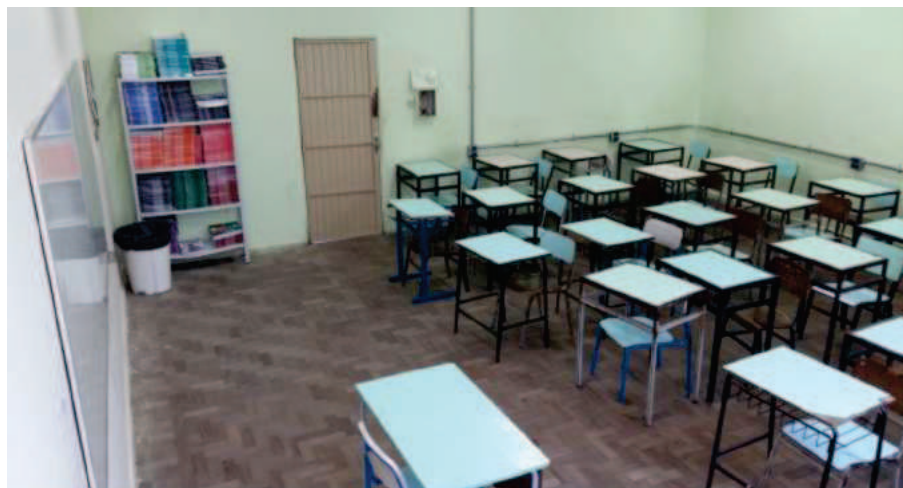
Por outro lado, o pátio também serve como espaço no qual há a livre circulação de alunos e o aproveitamento, por exemplo, em um dia de sol, para realização de exercícios – prática autorizada em muitos outros espaços escolares.

O ponto importante a ser discutido, como já sinalizamos anteriormente, é que foram citados vários espaços da escola (sacadas, pátio, refeitório, biblioteca, informática [...]) quando questionamos os alunos sobre quais os mesmos gostavam de estar ou frequentar, mas um espaço *não foi citado* por nenhum dos entrevistados: a *sala de aula*!

Os espaços citados são os que os alunos menos permanecem ou pouco frequentam, durante o tempo em que estão na escola. A sala de aula é o espaço no qual os alunos mais permanecem! Mas, por que ela não foi citada por *nenhum dos entrevistados* como um espaço que dá gosto de estar? O que acontece, de fato, que faz os alunos criarem ojeriza por esse espaço? Penso que aqui temos a oportunidade de refletir sobre nossas aulas e de como potencializamos este como um espaço de criatividade, liberdade, autonomia e reflexão dos alunos. Voltamos a nos questionar: conhecemos nossos alunos? Se conhecêssemos talvez pensaríamos em melhores momentos com eles neste espaço que não lhes é agradável!

Também é importante refletir sobre a fase da adolescência/juventude como de oposição à cultura dominante, como já apresentamos aqui. Não queremos responsabilizar, novamente, o professor, ao encontrarmos esse dado da análise. Há que se refletir sobre como esses jovens percebem o espaço escolar, uma vez que lhes é “privada” a possibilidade de frequentar/estar nos espaços os quais gostam de estar porque precisam assistir às aulas ministradas – em sua massiva maioria – na sala de aula. Podemos entender, assim, que a sala de aula surge como uma espécie de sentença para o aluno: “tu vais à escola, conviverás com teus amigos, farás amizades, paquerarás, mas, por isso, pagarás um preço: deverás estar na sala de aula!”, conforme demonstrado na próxima Figura 5.

Figura 5: Sala de aula do Julinho



Fonte: Acervo dos autores (2015).

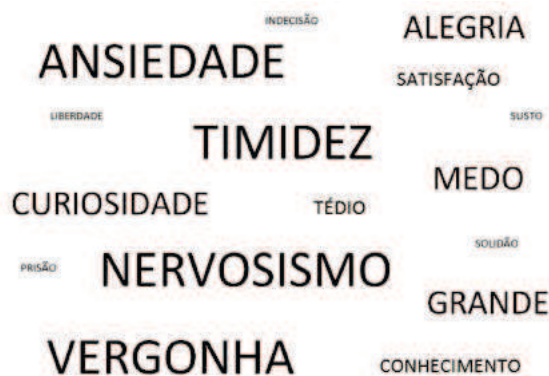
Veja bem, caro leitor, o Julinho possui salas de aula tão normais quanto qualquer outra escola pública possuiria! Não há nada de aparato tecnológico. Quadro branco, classes, cadeiras, estante, livros e um mapa-mundi, estes são os elementos que estão presentes nas mais de quarenta salas de aula que a escola possui. Agora, podemos refletir no que diz respeito àquilo que acontece dentro desse simples espaço.

Para se dar uma boa aula não precisamos de grandes artefatos: a) um professor, que conheça seus alunos, que saiba do que irá falar, que tenha paciência, que entenda do processo de aprendizagem em sua ciência, e (b) um grupo de alunos que admire seu professor. Nada de utopias aqui, caro leitor. Esses nos parecem requisitos básicos e elementares dentro de uma escola, mas, será que de fato eles existem? Por exemplo: interesse em interagir, educar!

Ainda questionamos nossos entrevistados se os mesmos gostam de estudar no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, com o intuito de verificar o quão estreita é – ou não – a relação afetiva dos estudantes com sua escola. Massivos 97% dos jovens entrevistados afirmam gostar de estudar no Julinho, sendo os principais motivos para gostar de estudar nesta escola: os amigos que ali constituíram e constituem; os professores, os quais afirmam que, com raríssimas exceções, são muito camaradas; a diversidade encontrada na escola; a liberdade fornecida pela escola.

Montamos um infográfico para explicitar as três palavras que nossos entrevistados sentiram em seu primeiro dia de aula no Julinho. Optamos por armar uma forma diferente de visualização que pode nos auxiliar na interpretação dos dados: quanto maior a palavra, mais vezes ela foi citada, quanto menor a palavra, menos vezes ela foi citada. Vejamos as primeiras impressões dos jovens-alunos sobre sua escola.

Figura 6: Palavras que representam o primeiro dia de aula dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Perceba, caro leitor, as quatro palavras maiores nesse gráfico são: vergonha, nervosismo, timidez e ansiedade. No geral, não são palavras de conotação positiva, a nosso olhar. Podemos imaginar que essas palavras estão diretamente relacionadas com o fato de que esses jovens nunca haviam se encontrado – quando da constituição da turma, no primeiro ano do ensino médio – e que estão em um momento de real timidez e vergonha.

Mas também nos aparecem palavras interessantes como curiosidade, alegria, conhecimento! Entendemos que, ao se referirem ao seu primeiro dia de aula no Julinho, os alunos efetivamente estavam iniciando uma nova etapa em suas vidas, o ensino médio, uma etapa repleta de descobertas e aprendizados, etapa esta no qual, realmente, este perfil e esta identidade juvenil que tratamos ao longo deste texto irão aflorar, reverberar e se autoafirmar nestes jovens-alunos.

Por fim, como última análise desta pesquisa, propusemos que os alunos-jovens-entrevistados trabalhassem com relações de antíteses, sobre sua escola. Pedimos que os mesmos completassem dois pares de frases, a saber: O Julinho é/O Julinho não é; O Julinho tem/O Julinho não tem. Nossa intenção aqui foi perceber a visão desse aluno em relação às qualidades e possíveis dificuldades da escola. Alegrou-nos a sinceridade que os alunos responderam, pois muito do que foi dito por eles é a mais pura percepção vivida pela escola. Por outro lado, pudemos constatar como todo ser humano é crente, um crente que acredita que seu espaço pode ser o melhor de todos, quando há muito que fazer para melhorar e atingir níveis de um bom padrão de qualidade.

Sobre a antítese “o Julinho é/o Julinho não é” encontramos as seguintes respostas.

Figura 13: Julinho é

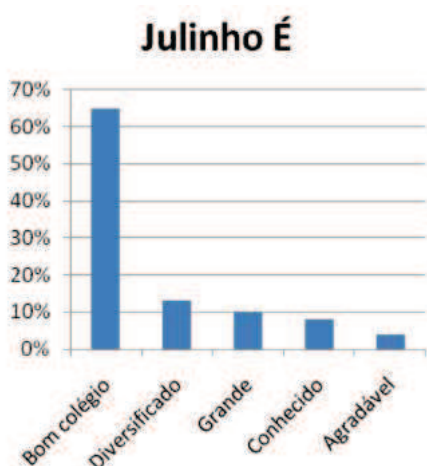
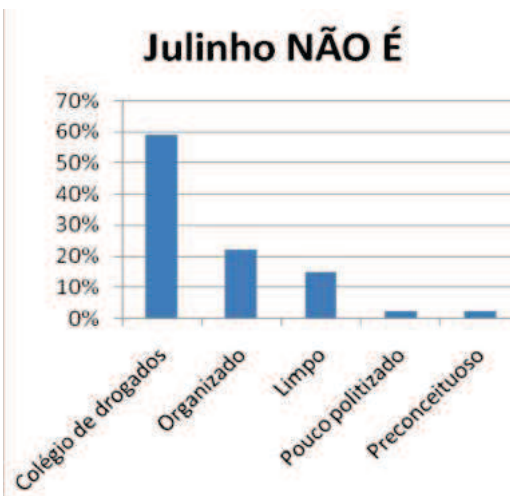


Figura 14: Julinho não é



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Na demonstração das figuras apresentadas se confirmou a ideia de quão crente nosso aluno é, quando 65% dos entrevistados afirmam que o Julinho – espaço da pesquisa – é um bom colégio! Já anunciamos no capítulo inicial deste texto o quão “massacrado” o Julinho foi e vem sendo nos últimos tempos, dado o descaso com a educação pública. Mas nosso aluno acredita em nós, acredita em sua escola, acredita que sua escola é, de fato, um bom colégio! Afirmam ainda que o Julinho é diversificado (o que provou esta pesquisa), grande (o que de fato é – maior escola pública do Estado do RS), conhecido (grande parte das mídias procuram o Julinho para noticiar sobre educação) e agradável.

Por outro lado, nos aparece que o Julinho não é um colégio de drogados. Aqui, um ponto delicado a ser tratado. Sabe-se que a maioria dos alunos do Julinho não tem relação alguma com qualquer tipo de droga. Mas se sabe, também, que, há algumas décadas, o Grêmio Estudantil da escola vem sendo ocupado por alunos que utilizam este espaço para o consumo de drogas (principalmente maconha), o que dá a fama de a escola ter muitos alunos drogados ou ser uma escola de drogados, quando são pouquíssimos os que cometem estes atos ilícitos no ambiente escolar. O que nos alegrou aqui foi que nossos entrevistados se colocaram, firmemente, na posição de que eles não são esses drogados! São alunos que estudam e buscam o melhor para si e para os seus!

Duas palavras que revelam uma triste realidade: o Julinho não é organizado e limpo. E de fato não é! Percebemos, nos últimos anos, que a gestão da escola pública vem enfrentando sérias dificuldades para administrar uma escola, o que dá a real impressão de desorganização no ambiente escolar. Faltam também funcionários suficientes para dar conta da limpeza de um espaço tão grande como o Colégio Júlio de Castilhos. Duas palavras que revelam uma alegre realidade: o Julinho não é pouco politizado e preconceituoso. E, de fato, também não o é! Existem muitas correntes políticas no âmbito da escola e a tolerância/respeito com a diversidade é fator que vem aumentando cotidianamente.

Sobre a antítese “o Julinho tem/o Julinho não tem” encontramos as seguintes respostas.

Figura 15: Julinho tem

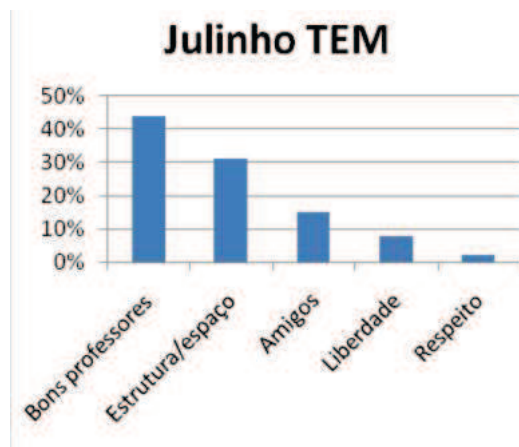
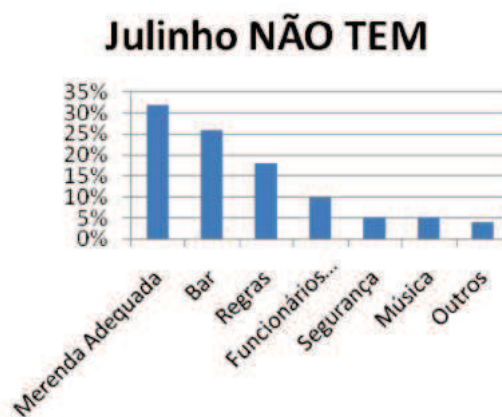


Figura 16: Julinho não tem



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Nossos alunos afirmaram que o espaço da pesquisa tem bons professores (porque gostam dos mesmos, em sua maioria), tem estrutura/espaço, tem amigos, tem liberdade e tem respeito. Pontos muito positivos para a escola! Por outro lado, nos revelam tristes fatos, ao declara que o Julinho não tem merenda adequada, bar, regras, funcionários suficientes, segurança e música, por exemplo.

DAS CONCLUSÕES: POR MAIS JOVENS QUE PENSEM EM SUA ESCOLA

Em um primeiro momento, percebe-se um jovem que tem, efetivamente, conhecimento e sentimentos em relação ao que acontece em sua escola: o jovem não está apático ao ambiente escolar!

Quando apontamos dos espaços de sua escola dos quais os jovens contemporâneos afeioam-se mais e, nos resultados aparece os pátios e os corredores/sacadas, bem como ao mesmo tempo, nenhum participante da pesquisa infere no espaço da sala de aula, há muito que se preocupar. Podem-se elencar algumas perguntas importantes, em relação às nossas aulas:

- Estamos dando a verdadeira importância ao entendimento da realidade de quem é nosso aluno e de nossa verdadeira função enquanto seus professores?
- Estamos contextualizando as realidades locais dos alunos, de maneira a termos uma abordagem dos assuntos trabalhados em aula mais próximos das vivências dos jovens contemporâneos?

Caro leitor, são muitas as perguntas! Encontramos respostas para elas? Nesse sentido é que nos referimos ao afirmar que a busca por responder uma pergunta nos abre espaço para outras tão urgentes quanto a primeira.

Acredita-se ser importante lembrar, neste espaço, Meirieu (2006, p.25), em sua “Carta a um Jovem Professor”, sobre uma visão importante do professor: “Não há nada de extraordinário, então, em considerarmos nosso ofício como um meio de possibilitar a outros que vivam a alegria das descobertas que nós próprios vivemos”.

E, ainda, uma visão importante sobre o conhecimento, ainda conforme as palavras do mesmo autor (2006, p.19): “O professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar deste saber”.

Avante, companheiros! Há muito trabalho a ser feito! Mais pesquisas, mais aulas, mais jovens e mais reflexões virão!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Programa Salto para o Futuro – TVE/Escola/Brasil, São Paulo, ano XIX, Boletim 18, nov./2009.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOOGLE *Maps*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um Jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICHALSKI, Marion Fassina. **Identidade do aluno Juliano**: liberdade e identidade no ensino médio. Porto Alegre: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2010.

SILVA, Rosimeri Aquino da. **Sexualidades na escola em tempos de AIDS**. 1999. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidados com eles. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.