

JOVENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ESCOLA E O TRABALHO NA MEDIÇÃO ENTRE O PRESENTE E O FUTURO

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin* – UCG

DUARTE, Aldimar Jacinto – UCG

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Agência Financiadora: CAPES e SETEC

Introdução

O texto em pauta lida com dados de uma pesquisa¹ com jovens pertencentes às camadas populares que transitam em diferentes territórios no espaço urbano da cidade de Goiânia, dentre eles, a escola. Os jovens pesquisados são alunos de uma escola municipal do período noturno (Educação de Jovens e Adultos/EJA), oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e cujos pais exercem ocupações profissionais de natureza manual. Algumas questões norteiam o trabalho: Quem são estes jovens para além da condição de *aluno*? Como eles vivenciam a condição juvenil? Quais sentidos os jovens atribuem à escola e ao trabalho em termos de perspectivas do presente e do futuro? Foram analisadas entrevistas² realizadas com seis jovens (três mulheres e três homens) visando compreender os sentidos atribuídos à escola e ao trabalho como campos simbólicos que influenciam a maneira de ser jovem e os seus itinerários. Indaga-se ainda: as dimensões da vida social – como a escola e ao trabalho – aparecem para os jovens pobres como elos mediadores entre o tempo presente e o tempo futuro na perspectiva de transição para o mundo adulto?

* O projeto maior investiga o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no Estado de Goiás. O sub projeto Agrupamentos e Cultura Juvenis: espaços de Formação e Sociabilidade, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Juventude e Educação/UCG, tem por foco a investigação de realidades específicas da população jovem no que tange a relação com os processos educativos formais na modalidade de EJA. No que tange à investigação específica com a população juvenil, a questão que orienta a investigação é quem são os jovens e quais são seus espaços de sociabilidade e formação? Quais suas estratégias de sobrevivência? Quais suas representações sociais? Quais são as formas de agrupamentos juvenis e seus espaços de formação? Quais as suas expressões educativas e culturais específicas?

¹ A pesquisa que investiga as identidades dos segmentos juvenis, suas dinâmicas de vida e o papel da escolarização como qualificação profissional no cotidiano desses sujeitos.

² Os dados empíricos deste texto foram coletados no segundo semestre de 2007, com o uso dos seguintes procedimentos: questionário, observação e entrevista.

Ao apontar depoimentos de jovens estudantes, não se pretende valorizar as particularidades individuais e desconsiderar questões estruturais referentes à produção e à reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário, a referência metodológica é a necessidade de compreendê-los como tipos representativos construídos com base nas condições objetivas e subjetivas em que se movimentam. Embora imersos em condições objetivas, os jovens apresentam inserções singulares e, assim, subjetivamente experimentam e elaboram, em termos de concepções e ações, a situação de classe, as condições de gênero e etnia, as formas de vivenciar a violência e a insegurança no espaço urbano e os modos de acesso aos bens materiais e simbólicos que circulam nas sociedades das mercadorias.

Do ponto de vista metodológico, este estudo considera a investigação uma ferramenta inseparável teórica e empírica que delimita o objeto situado no espaço e no tempo. Nessa perspectiva, inspira-se, como diz Bourdieu (2001, p. 131), “na convicção de que não podemos apreender a lógica mais profunda do mundo social a não ser mergulhando na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, mas *para construí-la* como ‘*caso particular do possível*’ segundo as palavras de Bachelard, quer dizer, como um caso de figura num universo finito de configurações possíveis”.

1 Questões concernentes aos jovens nas sociedades contemporâneas.

A questão concernente às relações entre jovens, educação e cultura têm assumido significativa relevância em estudos e pesquisas recentes, sobretudo porque os processos sócio-econômico-culturais em curso nas sociedades contemporâneas apresentam novos desafios aos jovens e às agências educativas clássicas instituídas com o objetivo de *produzir* a formação das novas gerações. No mundo contemporâneo, a investigação de jovens em suas diferentes manifestações grupais e individuais exige, em virtude das transformações operadas nas várias dimensões da vida cotidiana, esforços teórico-metodológicos dos estudiosos da temática para *decifrar o que significa ser jovem, hoje*. A constituição dos *universos sócio-culturais juvenis* realiza-se em um amplo leque de diversidades diante das condições materiais e simbólicas vividas: de agrupamento e organização, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas, peculiaridades regionais e de gênero. Assim, compreende-se que os jovens são orientados por um conjunto de elementos materiais e imateriais, códigos, símbolos, sistemas de

representações sociais que expressam estilos de viver diferenciados das gerações anteriores. É, nesse cenário, que os estudos recentes relativos à temática dos jovens e seus diferentes espaços de formação expressam a preocupação de apreender quem são os jovens, quais seus modos de pensar e agir, suas necessidades e perspectivas e suas relações com as agências socializadoras. (GUIMARÃES, CANEZIN et al.:2007)

Problematizar acerca dos jovens na contemporaneidade pressupõe reconhecer que são categorias históricas e sociais e que esses sujeitos não são entidades genéricas abstratas, mas seres que estabelecem relações sociais, culturais e políticas. Os estudos referentes à juventude classificam convencionalmente os jovens pela faixa etária de 15 a 24 anos de idade, tendo por base os critérios da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse critério, segundo ABRAMO (2005), tem abrangência por corresponder “ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado à transição para a vida adulta” (p. 45). Os estudiosos são consensuais em considerar que o critério por faixa etária deve ser utilizado com cuidado. A expressão juventude é construída historicamente e culturalmente, e, especificamente, constitui uma invenção das sociedades modernas. Perguntar o que é ser jovem implica considerar o tempo e o espaço em que os jovens estão inseridos na sociedade. A expressão juventude nasceu na sociedade moderna ocidental associada à ideia de um tempo a mais de preparação para realizar as complexas tarefas de reprodução da sociedade industrial. Esta preparação deveria ocorrer nas escolas – agências especializadas – supondo suspensão de entrada no mundo do trabalho. A expressão juventude corresponde àquele sujeito livre da obrigação do trabalho e dedicado ao estudo, refere-se, então, às experiências do jovem burguês (ABRAMO, 2005). Com as transformações das sociedades contemporâneas, os modos de compreender os jovens alteraram-se substancialmente. SPOSITO e HADDAD (2003) destacam que a definição de juventude encerra um duplo desafio, tendo em vista que os critérios que a constituem são históricos e culturais. Nesses termos, a juventude é condição de vida e ao, mesmo tempo, um tipo de representação social, ou seja, depende do modo como uma sociedade constitui e significa esse modo de vida.

SPOSITO (2005) salienta a necessidade de uma ampla agenda de investigações que possibilite compreender de forma mais adensada as relações dos jovens com as instituições socializadoras clássicas na sociedade brasileira. Uma delas refere-se à

relação dos jovens e a escola. SPOSITO (2007), analisando os tempos juvenis em disputa no espaço público, afirma que os jovens consideram a escola e o trabalho dimensões importantes no que concerne aos modos possíveis de inserção no mundo adulto e no cenário de constituição de um futuro. Diz a autora:

a preocupação no presente com o tempo futuro diz respeito, também, aos modos possíveis de inserção na vida adulta, sobretudo na chave de conclusão da escolaridade. O trabalho aparece como categoria mediadora dos dois tempos: possibilita para muitos uma experiência mais rica no presente e garante, também, os mecanismos básicos para a transição, pois, além do projeto de constituição da própria família, ele entra como fator para a conclusão em bons termos da própria trajetória escolar, assegurando um futuro (...) (SPOSITO, 2007, p. 35).

2 Jovens em cena na EJA

A terminologia – educação de jovens e adultos – apareceu no final da década de 1980 e, inícios dos anos de 1990, em virtude da presença de jovens que, pelo fracasso da escola básica, são empurrados para o ensino noturno. Atualmente, os estudos e pesquisa evidenciam que os jovens entraram definitivamente em cena nessa modalidade de ensino. Estudiosos (SANTOS, 2007) dessa modalidade de ensino têm alertado para o que denominam de especificidades etárias e sócio-culturais dos alunos que expõem demandas educativas em razão dos diferentes estágios de desenvolvimento humano ou fases da vida.

A unidade escolar investigada desenvolve o Programa EAJA – 5^a a 8^a série. Segundo depoimentos³, é recorrente a afirmativa de que existe na escola, em razão da heterogeneidade etária, *um choque geracional*, expresso na dificuldade de relacionamento entre jovens e adultos no interior da escola. Segundo uma professora, a proposta de educação física fica complicada, tendo em vista que, para os jovens, a disciplina se resume em futebol. Quando a caminhada é indicada como atividade física, há grande resistência do grupo de jovens. A faixa etária dos alunos é heterogênea, pois a escola atende a alunos de treze a sessenta anos. Cerca de setenta alunos freqüenta as aulas, em decorrência de uma drástica redução de alunos que a escola vem crescendo nos últimos três anos. As oito turmas antes existentes reduziram-se para apenas três, fato que preocupa os gestores, pois há possibilidade de fechamento da escola, com remoção das turmas para outra unidade escolar.

Também, os depoentes⁴ informam que o turno noturno fica *muito abandonado* no tocante às atividades oferecidas para a escola, tais como pesquisas, projetos e outras, e, assim, os alunos do diurno têm *mais aproveitamento*. A diretora considera que *o jovem está muito à deriva, sem muitos sonhos, não-politizado, desmotivado com a educação, entretanto, considera-o menos violento*. Na concepção do coordenador pedagógico, *ser jovem está associado à questão da transitoriedade e as dificuldades de ensino se devem ao fato de que a maturidade para aprender e aproveitar ainda é pequena*. Diante disso, considera natural o espaço escolar ser mais aproveitado para a socialização do que para o ensino e aprendizagem. Segundo a diretora, prevalece *uma prepotência do jovem*, e, na maioria de suas ações, os jovens *agem sem limites e são donos da razão*, o que acaba *inviabilizando a concretização do relacionamento entre os alunos*.

A escola não possui de laboratório de informática, no entanto, dispõe do Orkut, e alguns jovens da escola o melhoraram com *slides* animados, o que sinaliza o interesse dos jovens pelas novas tecnologias. Nesse contexto, a *Lan House* configura-se como o principal espaço de acesso dos jovens à Internet. Embora os depoimentos sinalizem algumas iniciativas da escola para a discussão de questões de gênero e a realização de oficina da juventude, que resulta em um trabalho de grafiteagem, admitem a ausência de projetos, programas, atividades específicas para o público jovem do interior da escola⁵.

3 Jovens: sentidos atribuídos à escola

Os jovens, como agentes sociais, situam-se em espaços sociais distintos, e são, ao mesmo tempo, constituintes de universalidades e singularidades, vivendo em termos geracionais tensões entre seu mundo e o mundo dos adultos. Bourdieu (1983) salienta que os limites entre a juventude e a velhice sempre foram objetos de disputas em todas as sociedades: “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (p. 113). O autor acrescenta que a “juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na

³ Diretora, coordenador pedagógico e professoras.

⁴ Pôde-se notar, nos depoimentos da diretora e do coordenador pedagógico, interesse em relação à condição de vida dos alunos e ao processo de ensino e aprendizagem. Eles se referem aos jovens expressando respeito pelo seu desenvolvimento sócio-cultural.

⁵ Os gestores identificam agrupamentos juvenis de *hip hop*, igrejas e torcidas. Em relação à utilização de drogas, eles ressaltam que o problema existe, mas é de forma discreta, em virtude da atitude assumida pela diretora de não permitir espaço para fumantes.

luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito mais complexas” (p. 113). O mundo adulto, composto, sobretudo, pelas instituições clássicas, é regido por lógicas que enfrentam dificuldades para apreender ou incorporar as novas formas de sociabilidades juvenis. A escola é uma dessas instituições.

Os dados da pesquisa *Retratos da juventude, analisados* por SPOSITO (2005), indicam que a escola está entre as instituições sociais na quais os jovens mais confiam. Entretanto, eles enfrentam cotidianamente a necessidade de deixar a escola em razão da entrada precoce no mercado de trabalho. Novaes (2003) salienta que são muitos os que se ressentem por não terem permanecido mais tempo na escola, percebida como um bom lugar para fazer amigos e um espaço importante da sociabilidade juvenil. Estudos enfatizam que jovens pobres, em razão da luta pela sobrevivência, entram precocemente no mundo do trabalho e, por esse motivo, abandonam a escola; entretanto em tempos de *pós-modernidade* e de *globalização* uma questão antiga é recorrente: que sentido a escola tem para estes sujeitos?

No que diz respeito à escola, há inúmeras queixas dos jovens. Mediante observações e depoimentos, constata-se que mesmo quando os jovens demonstram que não se desencantaram com a escola, não aceitam sua lógica de funcionamento. Esses indícios aparecem de múltiplas formas: ausência dos alunos nas salas de aula, dificuldade em fazê-los permanecer em sala de aula, o pátio ser o lócus preferido para *zoar e bater papo*, a demora em *lanchar ou jantar*, enfim a ausência das rotinas e de procedimentos pedagógicos como expressão da não-adesão dos jovens estudantes à lógica da escola. Os entrevistados assinalam:

A escola não oferece nada. (...) Se não fosse obrigado, ninguém ia estudar (...) meu sonho é ser alguém na vida, sabe? A escola da noite não ajuda. (...) a noite é uma bagunça. Só para os idosos que dá óculo de grau é um bom benefício. Fora da escola não estudo nadinha. (PH)

Gosto da escola, Sim ou não (...) fica difícil porque tem aluno que tá ali pra brincá, não deixa o professor da aula e a pessoa que tem mais dificuldade, mais velho não apreende (...). (Jô)

Não estudo (...), toda hora vai uma discussão, toda hora quer sair da sala, não fica concentrado na tarefa (...) eles num quer saber, qualquer lugar é lugar, não deixa os professores dá aula direito. (JP).

Os caras fazem barulho demais. A professora tá explicando e eles falando, nem ouvem nem deixam os outros ouvir. Os professores falam, mas é mesma coisa que nada. As pessoas mais velhas ficam só caladas. Eu falto alguns dias da escola. Uai, a minha cabeça dói de tanto barulho. (AP)

Não gosto muito da escola (...). Você acha certo uma pessoa chegar na sala não falá o que você tem que fazer. Só fala: copia isso aqui . Vai e sai da sala e deixa você lá. (JD)

Convivo mais com o pessoal mais velho (...). Ai, coitadinho! Fica só no canto, eles têm mais interesse em estudar que os novos (...), aí os mais jovem não deixa eles ficar estudando, eles se sente perturbado, não sente à vontade (...) as brincadeiras sem graça. (A)

Os depoimentos, em geral, retratam que os jovens alunos apresentam certa resistência, indisposição e rejeição à escola, aos seus agentes e saberes, entretanto, têm a *tênue intuição* de que o espaço escolar é um lugar de aprendizado das estratégias de que necessitam para se movimentarem no mundo do trabalho e na vida social. O conceito de estratégia refere-se à capacidade de participação no jogo do qual o agente faz parte nos diferentes campos sociais, referentes à apropriação ou à manutenção de diferentes espécies de capital. As estratégias são construídas em campos, entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder. Os campos expressam conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio (GUIMARÃES CANEZIN e QUEIROZ, 2004). Os jovens explicitam resistência à dinâmica da escola, mas não desconsideram a sua importância e afirmam *vagamente* a sua especificidade em ensinar leitura, escrita, aritmética e outros conhecimentos gerais necessários para se movimentarem no espaço urbano:

(...) tenho essa dificuldade porque eu não sei escrever (...) e nem ler direito. Acho que a escola não me ajuda porque eu faço texto e eles não corrige. Eles deveria falar se tava errado pra mim (...) Estou na oitava série (...) eu vejo pessoas que estuda no colégio particular estudando coisas que eu não vi (...) química, biologia, eles estuda. O menino, filho da minha patroa, tem treze anos, ele estuda isso tudo. Ele está na sétima série, moço! Ele falou tanta coisa (...) que estuda e eu nunca estudei. (A)

(...) se a pessoa não for na escola, como a pessoa vai ler uma coisa, por exemplo, vai pegar um ônibus (...) Também, acho que pode ajudar arrumar um emprego bom. Porque vou ter um diploma na mão. “Ó estudei terminei!” (...). Por exemplo, eu vou fazer entrevista pra trabalhar,

aí a pessoa vai me perguntar: “Ô, você faz isso e isso?” E eu vou dizer absurdos pra pessoa, aí a pessoa não vai me contratar.

As falas transcritas a seguir corroboram a constatação de Gomes (1997) de que a escola e a família constituem fortes referências simbólicas na infância e, que a partir de um determinado momento da escolarização, até, aproximadamente, a idade de doze a treze anos, correspondente à quarta e quinta série do ensino fundamental, elas começam a perder a importância :

Até quando eu fazia a quarta série, nossa, era bom demais! (...) aí eu estudava, era bom de mais. Depois sei lá, ficava na rua, eu desacreditei da escola (...) *foi devagar que foi acontecendo*. (JV)

(...) quando a professora de ensino religioso dava aula (...) era ótima, ensinava a gente lá no fundo (...) *ensinava* sobre o corpo humano, a natureza, ensinava a gente a escrever (...) acho que foi quando eu comecei a fazer a quinta série, comecei a desinteressar. Estudei nessa escola desde os seis anos de idade (...) perdi o interesse quando eu comecei a estudar a noite (...). Eu não quero saber de estudar não, no momento só festa e mais nada. (JP)

A professora de português, ela me dá, mas é uns papel, um textim para gente ler e fazer a tarefa. Eu lembro de um livro (...) foi quando eu estudava de manhã, eu pegava muito livro pra ler. (JP)

Também os depoimentos retratam as trajetórias de escolaridade prolongada e a história de repetências sucessivas. Uma das contribuições da sociologia de Bourdieu, em especial no texto *Excluídos do interior* (1998), foi salientar a chamada *eliminação branda* que a escola realiza por postergar a exclusão dos estudantes mediante a manutenção de percursos escolares marcados por avanços e recuos, paradas e acelerações, de modo que eles se encontram em idade social defasada em relação à escolaridade, como indicam os entrevistados:

Estou na sexta. Bombei dois anos, era pra tá na oitava. É que comecei ir para esse caminho, assim. Fui expulso umas sete vezes! (...). Aí, eu fiquei mudando de escola, no final eu ia ficar na sétima. Aqui no PC me voltou pra sexta. (PH)

Eu parei tava com quatorze anos por aí, eu parei com mais de quatro anos. Parei para trabalhar, eu não aquentava trabalhar e estudar. (A)

Tenho dezessete anos, vim do Piauí. (...) Comecei a estudar com sete. Aí parei dos doze aos quinze. Passei três anos indo até no meio do ano e desistindo. Três vezes seguidas. Aí, pra não dar confusão, saía. (AP)

Os jovens apresentam dificuldades em construir significados para a escola ou, em outros termos, os jovens entrevistados não demonstram identificações fortes com o universo escolar. As regras das escolas do ponto de vista disciplinar são tênues ou desconsideradas pelos jovens que se recusam a se submeter às mínimas exigências que lhes são impostas. Os depoimentos dos jovens sinalizam a existência de uma frágil relação entre condição juvenil e as representações simbólicas do universo escolar. Por outro lado, a rua apresenta-se mais prazerosa, confere maior sentido ao presente, nela eles admitem encontrar o lazer, a emoção e o perigo, mesmo sob a insegurança e o medo do mundo do tráfico, da violência e de outras ameaças à vida as que estão expostos:

(...) tinha que tirar a má influência (...) tipo, eu quero entrar, ele fala não entra não, vamos ficar aqui fora conversando, aí eu acabo ficando, fica conversando, quando vê já acabou a aula, perdi a aula. (JP)

(...) Desde treze quatorze anos. Eu saía escondido, eu bebia, (ficava de porre). Eles reprime por que eles tem cisma principalmente minha mãe, ela morre de medo de eu pegar lixo na rua, altas horas, ela tem medo da violência (...). *Está acontecendo de ruim é a morte*, muito estuprador, muita violência. *Aqui no bairro também é assim* (...) depende da semana. (JP)

(...) a polícia, Rotam, vai às vezes na porta da escola atrás de traficante (...) tem bastante traficante, eles entregam assim na nossa frente, eles não tão nem aí. *Sei dos traficantes*, eu conversei com a maioria deles. *Eles vendem mais é maconha. Tem o craque, pó.* (JP)

Os jovens estão usando drogas demais. Nossa! Sei de tantos. Só droga, droga, droga. Eu tenho um amigo que (...) fica engatando na pedra. Minha amiga bonita do cabelão aqui, a coisa mais linda tá usando droga na latinha. Tem pessoa grávida lá da minha rua que cheira pó. (PH)

(...). Só pras festa, mesmo. Som automotivo. Dança, sobe em cima dos carros. Bebe cerveja, cheira pó, usa droga, ecstasy (...). As meninas com 13 anos, já tão se prostituindo. (PH)

A escola da região leste parece não oferecer a possibilidade de integração social aos jovens que nela circulam. Entre a escola e a rua, a última exerce maior poder de sedução, maior fascínio. A região leste é marcada pelo abandono do poder público: são inúmeras as queixas dos jovens em relação ao tráfico de drogas, à prostituição juvenil,

ao perigo das ruas, à violência endêmica, às repressões militares que, em geral, resultam em espancamentos, inexistência de espaços de lazer, etc.

4 Jovens: sentidos atribuídos ao trabalho

Os estudos de BRANCO (2005), com base em informações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assinalam que nos últimos anos o desemprego da faixa etária dos 15 aos 24 anos alcançou o quantitativo de 88 milhões de jovens. O autor salienta que os jovens nessa faixa etária já representam “cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da população trabalhadora do planeta” (p.129). Na década de 1990, no Brasil, houve um aumento significativo de jovens freqüentando as escolas, mesmo “sob a égide de uma forte crise econômica que estagnou o crescimento, acentuou desigualdades e fez aumentar o desemprego” (SPOSITO, 2005, p.96). Entretanto, de acordo com os estudos de POCHAMANN (2004), a formação escolar não constitui garantia de ingresso no mundo do trabalho e nem tampouco pouca condição de independência. Aos jovens apresentam-se poucas oportunidades de inserção no processo produtivo e no cenário sócio-cultural.

Os dados de uma amostra da pesquisa na unidade escolar sinalizam que 62% dos entrevistados trabalham predominantemente em atividades, tais como as de doméstica, babá, auxiliar de costura, vendedor de roupas (feiras), atendente supermercado, ambulante (camelô), auxiliar de produção (fábrica de móveis), serviços gerais (supermercado, padaria), entregador e carregador da Ceasa. Dos entrevistados, 46% afirmaram trabalhar antes dos doze, e 54%, a partir de quatorze anos de idade. Também, 19% declararam trabalhar de quatro a seis horas, e 50%, de oito horas ou mais. Dos que trabalham, 35% declararam receber de duzentos reais a um salário mínimo, 19%, um salário e meio, e 4%, dois salários. Os dados revelam a forma de inserção do jovem no mercado de trabalho, ou seja, pela via da precariedade, o que recoloca uma *antiga* questão *em tempos da pós-modernidade e da globalização*: quais empregos e tipos de trabalhos estão acessíveis aos jovens de camadas populares?

Nos seus depoimentos, os jovens pleiteiam um emprego digno não somente por questões econômicas, mas também como direito de autonomia pessoal e dignidade (GUIMARÃES,N: 2005). Para os jovens entrevistados, o emprego é lugar privilegiado

para garantir a sobrevivência e um elemento essencial de sua localização no espaço social. Eles expressam em suas falas o desejo de um emprego que lhes assegure um ganho e, se possível, lhes permita executar um trabalho em que se reconheçam

(...), eu queria mexer com computador (...) por isso que vou pra LH... Às vezes, ser dono de alguma coisa, eu ser dono, pra não ter que trabalhá pra outra pessoa, ter alguma coisa pra fazer. (JO)

(...) trabalho de segunda a sábado no Ceasa (...). Das cinco e meia até umas três quatro horas da tarde. Eu chego em casa, descanso um pouco, tomo banho e vou pra escola. Eu chego da escola cansado, vou deitar e dormir . Eu já mexi com tomate, agora tô mexendo com abacaxi, eu puxo carrim (...) eu sinto jovem, com um pouco de energia acumulada, porque eu quase não tenho tempo de me divertir (...) já trabalhei de vendê picolé, capiná lote, na oficina de carro, que eu também tenho o curso de lanternagem. (PH)

Trabalhei lá na Feira Hippy, ajudava na lanchonete (...) eu limpava as mesas, servia, atendia e era muito bom, ganhava dinheiro, comprava minhas roupa. Agora só tô prestando serviço à comunidade. No projeto Amar. Que o juiz pôs. E, toda segunda, tenho que ir pra lá e ajudar as professora lavar vasilha. (PH)

Eu levanto quatro horas da madrugada, pra ir pro Ceasa... Vou de bicicleta. Aí volto. Só não gosto do trabalho Trabalho, mas é ruim pra mim, porque vou de madrugada. Volto ao meio-dia. No trabalho fico mexendo com pimenta. Chego em casa com a mão (...) O olho e a mão. Faço tudo, pra conservá e pra vender. (...). Recebo um salário. (AP)

Os jovens, além de revelarem a precocidade de entrada no mundo do trabalho, expressam o sentimento de desvalorização pelo tipo de trabalho realizado ou gerado pelo desemprego como uma experiência negativa comum e, que, em geral, prolonga-se por meses. Também, para os dois jovens vinculados a programas de transferência de renda e/ ou de inserção sob rubrica de liberdade assistida, o trabalho precoce confere um sentimento de dessocialização. Em um artigo, BAJOIT e FRANSSEN (1997) reportam-se a um estudo antigo relativo à vivência do desemprego, produzido por Dominique Schnapper. Os autores identificam o desemprego total caracterizado pela humilhação, o tédio e a dessocialização, a qual designa a experiência do desemprego vivida como um tempo vazio, desfeito, sem atividade de substituição e com o sentimento da sua própria inutilidade. Os depoimentos assinalam essas características do trabalho precoce::

Trabalho atrapalhou muito, por isso que eu parei de estudar. (...) na alfabetização, meu pai não tirava a gente pra trabalhar não (...) quando chegava um tempo de plantação ele levava a gente pra roça. (A)

(.) ai meu Deus, só não gosto de fazer coisas repetitivas (...) Trabalhando, assim direto, pois serviço é coisa assim tão repetitiva (...) Trabalho como atendente. (JV)

Eu trabalho desde que cheguei aqui, eu não fico parada porque você sabe que vida de doméstica é assim, manda embora, mesmo. Eu comecei trabalhar nova, aos nove anos de idade. Isso foi ótimo pra mim, (...) meus pais me ensinou não roubar, e nem a prostituir. (A)

Estava trabalhando num lugar foi olhando dois meninos. Não deu certo, a mãe deles falou que não precisava mais (...) um ano que olhava essas crianças. (...) Tive outros trabalhos antes de olhar essas criança, trabalhava como doméstica, em casa (...). Não é questão de gostar por que é o único jeito de ganhar dinheiro (...) é, assim, (o que eu sei fazer) na minha vida é olhar menino (...) eu acho ruim, passar a minha vida inteira olhando... (JP)

Eu não trabalho, eu fico assim no Programa Agente Jovem (...) não é um programa muito bom (...) eles ensinam varias coisas como computação, curso de vendas e varejo. Vai fazer quase dois anos que estou lá. Antes eu trabalhava de pasteleiro. Já trabalhei de vender verdura ta Agora estou parado. (JD)

Ai, eu queria trabalhar logo. Pra mim ter tudo que eu quiser. E por que não trabalho? (...). Eu ganhava bolsa escola. Mas, eu tinha parado de estudar. Aí, cortou. Eu sempre eu ganho dinheiro. Ai, as meninas pega droga pra vender. Chega pó que a gente tem que rodar né? (PH)

Os jovens entrevistados vivem a situação de desemprego como culpa e vergonha. Pautados sobretudo pelo sentimento de desvalorização social não se reconhecem como portadores de um lugar social digno. Nesses termos, o “status do desempregado está, frequentemente, engasgado, afetando sempre a identidade social e às vezes a identidade pessoal.” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 91).

5 Relações entre escola e trabalho: perspectivas de tempo futuro

Para os jovens entrevistados, no tempo presente, em termos de espaços público e privado, não há condições adequadas para assegurar as esferas do lazer, da fruição e do acesso aos bens culturais. Inseridos em uma sociedade organizada segundo um modelo de juvenilização, em que um dos aspectos distintivos do ser jovem é ter prestígio no mercado de bens simbólicos, os jovens entrevistados vivem essa fase da vida paradoxalmente orientada pela sensação de impotência, em que o elo entre o

presente e o passado parece rompido, e os projetos futuros, descolados do presente. Os depoimentos juvenis colhidos em pesquisa de campo são bastante ilustrativos:

Meus planos pro futuro é igual morar sozima, saí da casa. Se eu der conta de compra uma motinha, depois que eu pago ela todinha e pego um carro, troco o carro num lote, construir minha casa e vive a vida. (PH)

É meu sonho é ser veterinária, sabe, não consegui até hoje por causa dos estudos, porque eu parei mais meu sonho é esse (...) mais se não for assim eu queria ser; telefonista, recepcionista, qualquer trabalho fixo, até doméstica (...) porque hoje a gente ta dentro, amanhã ta fora. (A)

(...) Penso que tenho terminar os estudos, me casar, ter filhos (...) estudar só o básico (...) se der eu vou continuando (.) não penso *na universidade*, não. (JV)

(...) fazer o primeiro ano do segundo grau (...) não sei se todo, eu queria que fosse, mas ai depende muito do dinheiro pra pagar a passagem, você entendeu? Não sei falar o que vai acontecer. Sonho, isso qualquer um tem né, meu sonho é mudar minha vida (...) ter casa própria. (JP)

(...) Eu não gostaria de ser policial. Hoje em dia você vê policial fumando maconha, você vê policial pega droga e fuma, faiz isso, faiz aquilo. Gostaria de ser engenheiro. Ser jogador de futebol tá excluído. Por que não sô muito bom nisso. (JD)

(...) Forte, um pouquinho mais forte. Acho que corpo não vai desenvolver muito não. Já tô com quase dezoito anos nas costas (...) Pro, meu futuro, sempre eu falo, eu num tenho vergonha de falar não. Nas minhas oração eu peço pra Deus, pra eu ser forte igual Sansão. Forte. Um cara que matou mais de sete mil pessoas, cara! Sete mil homens! Moço, o cara pra matar, o cara tem ser tudo! (JD)

Serviço. Estudar, terminar meu estudo também, porque eu não consegui estudar, mais agora se Deus me quiser vou terminar, estudar, formar e ter um serviço pra mim (...) as pessoas deveria dar mais oportunidade pros jovens, porque você acha assim que eles mexe com drogas essas coisas, porque quer comprar. (A)

Futuro? (...). Se depender do homem, não vai existir. (...) você só vê destruição, poluição, cada vez mais esquentando, mais e mais. Se depender daqui uns dias o mundo acaba (...) mas, é serio. Igual a geleira já ta derretendo coisa que demorava muito, muito e agora ta derretendo rápido. (JD)

Trabalhar, ter minhas coisas. (...) eu queria ter muitas roupas bonitas. Eu posso até consegui, mas tem as conseqüências. Você finge de sonso e finge que não sabe. Ah, é muito complicado. Então, a gente tem que fazer o quê? Roubar pra comprar trem pra nós (...) minha vida é um

inferno. Dá de sonso pra sobreviver, né? Dá um de alegre, da um daquilo. Mas, na verdade é muito ruim A vida é boa assim (...) É, o bolo tá assim bonitinho por fora, mas por dentro tá estragado. Aí, tipo iludindo a gente. A gente vê que é bom, mas por dentro é ruim, entendeu? É, por trás é uma mascara. (PH)

Os depoimentos dos jovens remetem à reflexões que BOURDIEU (2001) faz em seu texto, *O ser social, o tempo e o sentido da existência*, sobre os “*homens sem futuro*”: subproletários, desempregados argelinos dos anos sessenta ou adolescentes dos grandes conjuntos urbanos dos anos noventa. O autor chama a atenção para as condições econômicas e sociais que tornam possível a ordenação das práticas e as conseqüências do

aniquilamento das oportunidades associado às situações de crise acarreta o aniquilamento das defesas psicológicas e, nesse caso, envolve uma espécie de desorganização generalizada e durável da conduta e do pensamento por força do desmoronamento de qualquer perspectiva coerente de futuro. (p. 270)

Nas condições presentes, os jovens parecem não conceber a escola e o trabalho como disposições estratégicas relativas a um futuro. Privados de ou no limiar de oportunidades objetivas, os jovens parecem destituídos de “um dos fundamentos máximos da *ilusio* enquanto engajamento no jogo da vida (...) da ilusão vital de ter uma função ou uma missão, de ter que ser ou fazer alguma coisa, para escapar do não tempo.” (BOURDIEU, 2001, p.271).

Considerações finais

No início deste artigo, afirmou-se a necessidade de buscar compreender quem é o jovem da EJA para além da condição monolítica de aluno. Este parece ser um dos grandes desafios estabelecidos para a modalidade de educação de jovens e adultos, em especial, quando se propõe a integrar a formação geral à qualificação profissional. Os depoimentos colhidos, embora não generalizantes, possibilitam certas inferências para aprofundamento e desenvolvimento da pesquisa.

Estão presentes nos depoimentos a aceitação naturalizada do percurso escolar repleto de desistências e retornos e indícios de que a escola não é percebida como mediadora da articulação entre o presente vivido e o futuro. Em vários deles, constata-se que até a quarta série do ensino fundamental, a escola constitui referência simbólica,

a partir de então ela começa a perder a importância. Alguns depoimentos incluem o reconhecimento do valor da escolaridade, mas também é comum a naturalização da história de repetências sucessivas; até mesmo há os que declaram, sem constrangimento visível, que não gostam de estudar. Para a maioria dos jovens entrevistados, parece generalizada a discrepância entre o discurso que idealiza a escola (representações internalizadas na vida cotidiana) e a vida escolar da maioria deles. Assim, constata-se a frágil atribuição de sentido que os jovens têm em relação ao saber escolar e, de outra parte, a escolaridade é percebida como tendo pouco impacto na vida de cada um deles, o que pressupõe que o esforço não lhes parece compensador. A maioria dos jovens entrevistados não expressa com convicção o projeto de que mediante a formação escolar terá no futuro realização profissional.

Finalizando, os jovens entrevistados, em idade de trabalhar ou, situados em um *lugar incerto entre a vida escolar, o desemprego ou o subemprego*, intuem a relação *entre o tempo e o poder*, quando percebem que as oportunidades objetivas existentes no presente não lhe oferecem possibilidades de investir no futuro. Diz BOURDIEU (2001, p. 271):

(...) o investimento no futuro do jogo supõe um mínimo de oportunidades no jogo, logo de certo poder sobre o jogo, sobre o presente do jogo. E que a aptidão para regular as práticas em função do futuro depende estreitamente das oportunidades efetivas de dominar o futuro que estão inscritas nas condições presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

BAJOIT, G.; FRANSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5/6, p.76-95, maio/jul./set/dez. 1997.

BOURDIEU, Pierre. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: _____. *Meditações pascalinas*. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.253-300.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Os Excluídos do Interior.in *Escritos de Educação*.CATANI,A; NOQUEIRA,M.A(orgs). Petrópolis,RJ: Vozes,1998.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

FRIGOTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GOMES, J. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5/6, p.53-62, maio/jul./set/dez. 1997.

GUIMARÃES, M. T. C.; QUEIROZ, E. M. Estratégias educativas de jovens mulheres em processo de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. *Sociedade, democracia e educação*. 2004. Caxambu. CD Rom

_____. *et all. Juventude, educação e campo simbólico*. Goiânia: Editora UCG, 2007.

GUIMARÃES, Nadya A. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 149-174.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*, São Paulo: Cortez, 2003, p.121-141.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, P.(orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Paulo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p, 217-241.

SPOSITO, M. P. (coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

_____. Algumas reflexões e indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

_____.; HADDAD, S. *Projeto Juventude, Escolarização e Poder Local: um estudo de nove regiões metropolitanas*. São Paulo. 2003. (mimeo).

SANTOS, Esmeraldina M. dos. *Os saberes dos professores do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*. 2007. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia.