

VANILDA PEREIRA

**Desejos que mobilizam adolescentes-jovens na sua relação com o Trabalho e com a  
Educação de Jovens e Adultos**

Belo Horizonte  
FAE/UEMG  
Maio/2015

VANILDA PEREIRA

**Desejos que mobilizam adolescentes-jovens na sua relação com o Trabalho e com a Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação de Mestrado exigida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da FaE/UEMG, para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Educação, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Belo Horizonte  
Maio/2015

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

**Vanilda Pereira**

**Banca examinadora composta pelos professores doutores:**

---

**ORIENTADORA: Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
(PPGE/NEPHE/NEPEJA/UEMG)**

---

**Geraldo Magela Pereira Leão (Faculdade de Educação da UFMG)**

---

**Ana Cláudia Ferreira Godinho (Faculdade de Educação da UEMG)**

---

**Cheron Zanini Moretti  
(Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC - Rio Grande do Sul - Suplente)**

---

**Ana Catarina Mesquita de Noronha (FaE/UEMG – Suplente)**

Dedico este trabalho a todos os jovens e, em especial, aos jovens de 15 a 17 anos cuja trajetória escolar é marcada por inconstâncias.

## Agradecimentos

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG a oportunidade que me foi dada para a concretização de um sonho por muito tempo sonhado e por me fazer sonhar ainda mais.

Agradeço a meus pais Zezé e Otávio pela formação moral que me deram e por terem sempre apresentado a mim e a meus irmãos, a formação educacional como caminho a ser seguido. Tenho certeza de que se estivessem aqui nesse momento, sentiriam orgulho de mim. O mesmo orgulho que sinto quando me recordo deles se dedicando à leitura cotidianamente, mesmo com poucos anos de escolarização.

Agradeço a minha filha Ana Cláudia pela sua existência, e também pelo seu apoio e, pelo *Abstract*.

Agradeço a Dalvit pelo incentivo e dedicação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, pelo acolhimento, atenção e estímulo.

Agradeço também aos funcionários da secretaria do Programa, pela atenção e disponibilidade.

Agradeço aos meus colegas de turma por compartilhar comigo da vibração diante do desafio que é a efetivação de uma investigação científica.

Agradeço ao Prof<sup>o</sup> Dr. Geraldo Magela Pereira Leão pelas importantes contribuições apresentadas no processo de qualificação da pesquisa e, por novamente compartilhar seu tempo e suas observações compondo a banca examinadora final.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Ferreira Godinho por, também, ter me acompanhado nesta jornada emitindo o parecer do projeto, participando do processo de qualificação com importantes contribuições e agora, fazendo parte da banca examinadora final.

Agradeço à direção, coordenação, professores e funcionários da Escola que me acolheu nesse processo de investigação. Saibam que sem o apoio de vocês este trabalho não teria sido possível.

Agradeço a todos os estudantes que participaram do processo de investigação e que pacientemente responderam às minhas indagações. Não há como passar por um processo desta envergadura sem ter o coração confiscado. Obrigada por tudo!

Agradeço, enfim, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilvanice Barbosa da Silva Musial, pela orientação que me foi dada, pela sua coerência e incentivo.

Contar com todos vocês nesta trajetória foi fundamental para a conclusão desta pesquisa.

Mais uma vez agradeço.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados da pesquisa realizada em uma escola pública municipal da cidade de Belo Horizonte com estudantes da Educação de Jovens e Adultos da faixa etária entre 15 e 17 anos, em fase de conclusão do ensino fundamental. Os objetivos desta investigação foram identificar e analisar, a partir das falas dos adolescentes-jovens inseridos na EJA, as suas expectativas no que diz respeito a sua escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho. Buscou-se identificar o perfil desses jovens do ponto de vista sociocultural e econômico, as formas de sua inserção na EJA, a importância atribuída à EJA para o seu percurso escolar e para sua inserção no mundo do trabalho, e, problematizar os tipos de ocupação laboral que experimentam. Foi realizada através da abordagem qualitativa, utilizando na etapa exploratória entrevista coletiva e questionário com vinte e cinco estudantes. Na etapa seguinte fez-se o uso de entrevista semiestruturada, dialogando com seis jovens, sendo três estudantes sem experiência laboral e três com experiência de trabalho, selecionados de acordo com análises da pesquisa exploratória. Os adolescentes-jovens demonstraram acreditar que através dos estudos poderiam conseguir romper com a reprodução da miséria que os vitimou e em grande parte, aos seus familiares também, mas eles já chegam na Educação de Jovens e Adultos carregando a marca do insucesso definida pelo atraso na conclusão do ensino fundamental. Muitos trabalhavam em atividades inadequadas para a sua idade e desenvolvimento. Na faixa etária estudada, o predomínio do sexo masculino contraria os dados de perfil de estudantes da EJA, que aponta ser esta modalidade genuinamente feminina. Os dados indicam uma presença significativa de estudantes que não estão inseridos no mundo do trabalho e entre aqueles que estão, os vínculos de trabalho são precários. Percebe-se nas falas dos estudantes a dificuldade ou impossibilidade de escolha das ocupações laborais disponíveis. Os jovens acreditavam que estudar é importante para se conseguir trabalho. No entanto demonstraram insegurança em relação às possibilidades de aprendizagem na EJA e ao reconhecimento desta modalidade de ensino no mercado de trabalho.

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

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research fulfilled in a public municipal school in Belo Horizonte city, with students from Youth and Adults Education, between 15 and 17 years old, concluding junior high school. This investigation aims to identify and analyze, from adolescents-youths - set in Youth and Adults Education – speeches, their expectations about school and their possibilities of insertion in the job market. We tried to identify these youths' profiles from the sociocultural and economical perspective, as long as their ways of insertion in EJA, the importance given to EJA in their school trajectory and for their insertion in the labor world, and, question the types of occupation they experience. It was conducted through a qualitative approach, using collective interviews and questionnaire with 25 questions in the exploratory stage. In the next stage, we used a semi-structured interview, dialoguing with six students: three of them with a labor experience and three students without labor experience. They were selected according to the exploratory research analysis. The adolescents-youths believe that through education they can break with the misery reproduction that made them and, in great part, their parents as victims. Although they have already reached the Youth and Adults Education carrying the fail markings made by the delay in concluding the junior high school. Many of them work in non-proper labors for their ages and development stage. In the studied age group, the male gender predominance is at odds with the EJA students' profiles – which indicates a female predominance. The data indicate a significant presence of students that are not inserted in the labor world and between those that are the labor bonds are precarious. It realizes in the students' speeches the difficulty or impossibility to choose the labor positions available. The youths believe that studying is important to get a job. However, they have shown insecurity about the learning possibilities in EJA and about this teaching modality acknowledgment in the job market.

**Key-words:** Youths, Labor, Youth and Adults Education

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CLT** – Consolidação das Leis Trabalhistas

**CMMDCA** - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos

**DEJA** – Departamento de Jovens e Adultos

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EPA** - Em processo de alfabetização

**EPC** - Em processo de certificação

**ESFL** - Entidades sem Fins Lucrativos

**FAE** – Faculdade de Educação

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**GT** – Grupo de Trabalho da ANPEd

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MDS** – Ministério do Desenvolvimento Social

**MEC** – Ministério da Educação

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOVA** – Movimento de Alfabetização

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**ONG** – Organização não Governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PBH** – Prefeitura de Belo Horizonte

**PCN** – Proposições Curriculares Nacionais

**PIPMO** - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra

**PNAC** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

**PNPE** – Política Nacional de Primeiro Emprego

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROJOVEM** – Programa de Inclusão de Jovens

**PROEJA** – Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada e Diversidade

**SMED** – Secretaria Municipal de Educação

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais

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

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Posicionamento sobre a EJA dos estudantes de 15 a 17 anos pesquisados em 2014.....	82
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Relação quantidade x idade x gênero em números absolutos dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	47
<b>Gráfico 2</b> – Com quem residem os estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	55
<b>Gráfico 3</b> – Renda Familiar Declarada dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014.....	59
<b>Gráfico 4</b> – Condição de Trabalhador dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014.....	112
<b>Gráfico 5</b> – Inscrição em cursos de qualificação divulgados pela escola – Estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos pesquisados em 2014.....	115
<b>Gráfico 6</b> – Formação no trabalho dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	121
<b>Gráfico 7</b> – Conhecimento sobre a Lei da Aprendizagem por parte dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	125
<b>Gráfico 8</b> – Conhecimento sobre as regras de contratação do jovem aprendiz estabelecidas pela Lei da Aprendizagem por parte dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	126

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Dados de matrículas na EJA por faixa etária – março 2014 .....	44
<b>Tabela 2</b> – Autodeclaração de etnia/cor conforme opções do IBGE .....	45
<b>Tabela 3</b> – Relação gênero x etnia/cor a partir do autodeclaração dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	48
<b>Tabela 4</b> – Local de residência dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014 .....	48
<b>Tabela 5</b> – População na faixa etária de 15 até 29 anos – Regionais Administrativas de Belo Horizonte – Censo de 2010.....	52
<b>Tabela 6</b> – Motivo da não inscrição em cursos de qualificação por parte dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos .....	115
<b>Tabela 7</b> – Cursos de qualificação sugeridos pelos estudantes da EJA com idade entre 15 e 17 anos .....	116
<b>Tabela 8</b> – Relação salário x Setor de trabalho dos estudantes da EJA com idade entre 15 e 17 anos .....	127

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 Revisão bibliográfica: permanências, convergências... janelas que se abrem</b> .....	20
<b>1.1 Juventude</b> .....	21
<b>1.2 Educação de Jovens e Adultos</b> .....	23
<b>1.3 Trabalho</b> .....	26
<b>1.4 Metodologias utilizadas nos trabalhos analisados</b> .....	30
<b>METODOLOGIA</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 1 SUJEITOS QUE SE REVELAM: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS QUE INVESTIGAMOS</b> .....	43
<b>1.1 Os adolescentes-jovens da Escola Dias: por eles e por nós</b> .....	43
<b>1.2 Os adolescentes-jovens e seu contexto: a cidade, o bairro, a escola</b> .....	49
<b>1.3 Os adolescentes-jovens e sua convivência familiar</b> .....	54
<b>1.4 Condição juvenil: trabalhar, estudar, se divertir.... Brincar</b> .....	62
<b>CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ATENDIMENTO DOS ADOLESCENTES-JOVENS</b> .....	67
<b>2.1 Educação de Jovens e Adultos – Breve retrospectiva</b> .....	67
<b>2.2 Olhando para a EJA da Escola Dias</b> .....	75
<b>2.3 Percurso escolar dos estudantes investigados</b> .....	77
<b>2.4 O que dizem os estudantes sobre a EJA da Escola Dias</b> .....	79
<b>CAPÍTULO 3 EJA E TRABALHO: ENTRE O DESEJO E A NECESSIDADE</b> .....	90
<b>3.1 Reflexões conceituais sobre a temática Trabalho</b> .....	90
<b>3.2 Trabalho: um princípio estruturador</b> .....	95
<b>3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação para o trabalho</b> .....	99
<b>3.4 Projovem, Proeja e Pronatec e sua vinculação com a EJA</b> .....	101
<b>3.5 A legislação trabalhista para jovens no Brasil</b> .....	105
<b>3.6 Os jovens da EJA e a inserção no mercado de trabalho</b> .....	112
<b>3.7 O trabalho desejado e o trabalho possível</b> .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	138
<b>APÊNDICE</b> .....	153

## APRESENTAÇÃO

Os dados aqui apresentados são fruto 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. 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, como objetivos específicos, buscou: 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. Identificar as políticas existentes que associam educação e qualificação para o trabalho que estão direcionadas para jovens nesse recorte etário. Identificar as ocupações laborais dos jovens que já possuíam experiência de trabalho e como se dava esta inserção; 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.

Em Belo Horizonte o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é garantir o direito à educação para aqueles estudantes que, por algum motivo não conseguiram exercê-lo na idade esperada. De acordo com o Guia da Secretaria Municipal de Educação - SMED (PBH/SMED, 2011.p.78), no período em que foi feito o levantamento, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte possuía em torno de 750 turmas de EJA distribuídas nas nove regionais administrativas<sup>1</sup>. As turmas estavam vinculadas a cerca de 110 escolas municipais atendendo a aproximadamente 20.000 estudantes na faixa etária a partir de 15 anos, sem limite máximo de idade.

---

<sup>1</sup> São nove as regionais administrativas de Belo Horizonte: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Norte, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Minha trajetória profissional como professora do ensino fundamental e da EJA, ao longo dos últimos dezesseis anos, foi marcada pela interação com adolescentes, jovens, adultos e idosos. Dessa interação, foi possível perceber que a diversidade cultural que caracteriza este público vai além das diferenças geracionais. A percepção de que, cada vez mais, temos a presença de jovens matriculados na EJA com demandas específicas, contribuiu para que eu buscasse conhecer melhor o universo juvenil. A escolha do recorte etário de quinze a dezessete anos se deu em função de ter percebido a existência de uma lacuna no atendimento, através de políticas públicas específicas, desses jovens. Esclareço, entretanto, que não fez parte desta pesquisa a defesa do trabalho como solução das questões sociais enfrentadas pelos jovens, aqui em evidência.

Desde o ano de 2005, trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA em escolas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, e atuava, no momento da realização desta pesquisa, no monitoramento pedagógico das escolas que ofereciam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Regional Leste. Nesse período, nas várias inserções feitas no interior das escolas, percebi que o rejuvenescimento dos estudantes da EJA, estava modificando não só a relação entre professor e aluno, mas também as interações entre os próprios discentes.

De acordo com minhas observações, um dos aspectos que gerava tensão no processo de interação entre docentes e discentes estava relacionado à dificuldade apresentada pela escola em permitir que a cultura juvenil se manifestasse em seu interior, uma vez que havia, na fala de alguns docentes a defesa do espaço da EJA como sendo próprio do adulto e não dos jovens. Este assunto vem sendo tratado em diversas pesquisas da área. Dolla e Cossetin (2013), afirmam que gestores e educadores da EJA:

[...] demonstram preocupação com a descaracterização do perfil dos alunos desta modalidade de ensino, o que resulta em resistência para aceitá-los, com o argumento de que a finalidade da mesma não é de atender “alunos problema” que a escola regular não consegue manter (DOLLA E COSSETIN, 2013,p.9).

Quanto à difícil relação que percebi entre os próprios estudantes, isso decorria, na maioria das vezes, da presença de diversos grupos juvenis na escola, trazendo consigo diferentes interesses e que se tornavam conflitantes em determinados momentos. Além disso, percebi que a cultura juvenil com suas especificidades, materializadas nas demandas e atitudes dos jovens no cotidiano

escolar, por vezes entravam em rota de colisão com a cultura, interesses e demandas dos adultos que também ocupavam este espaço, que por direito é de todos os que se matriculam na escola, sem distinção.

A dificuldade em administrar interesses diferentes, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte da escola, tensionava o cotidiano escolar, dificultando a permanência dos estudantes, principalmente daqueles mais velhos. Nobre (2013) em seu artigo sobre docência na EJA apontou que:

Os professores lembram, até com um certo saudosismo, do tempo em que os adultos e os idosos predominavam nessa modalidade de ensino. O que fazer? É preciso discutir urgentemente essas questões, pois atingem a todos: professores, educandos, gestores e pesquisadores. A partir desses conflitos, os mais jovens tendem a usar a indisciplina e/ ou indiferença nas aulas e os adultos e idosos, sentindo-se, muitas vezes, desrespeitados pelos mais jovens, acabam deixando a escola, evadindo-se. (NOBRE, 2013, p. 7659)

Observei também que professores e alunos apresentavam dificuldades em se reconhecer como participantes do mesmo processo, o de ensino e de aprendizagem. O diálogo entre os jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos e os adultos estudantes da EJA, não tem sido satisfatório no interior da escola. Acredito que algumas demandas que esses estudantes apresentavam e que ficavam explicitadas, em muitos casos subentendidos no cotidiano, estão para além das possibilidades que a educação escolar apresenta.

Na tentativa de buscar conhecer melhor o universo juvenil e o panorama das políticas voltadas para a juventude, matriculei-me em um curso de especialização denominado Políticas Públicas para Juventude, oferecido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte através da Escola Virtual de Governo e ministrado pelo Unicentro Newton de Paiva, que foi concluído em 2012. Com os estudos lá realizados pude constatar que políticas destinadas a este público para além da educação, seja na saúde, cultura, lazer, esportes, trabalho não atendiam aos jovens na faixa etária entre 15 a 17 anos, de maneira satisfatória. No decorrer das discussões ficou claro que, principalmente para o jovem, a educação não se apresentava como sendo seu único foco de interesse. Seus desejos latentes por vezes não se manifestavam de forma clara, mas, a insatisfação e a inquietude com a vida ficavam bem visíveis em suas falas e atitudes cotidianas.

Apresentei como trabalho de conclusão de curso um artigo sobre o acesso dos estudantes às políticas de cultura, lazer e de trabalho oferecidas no município. A investigação foi realizada através de uma pesquisa exploratória, que deu origem a um artigo com o título Políticas Públicas de Geração de Emprego e de Cultura e Lazer: o Jovem da EJA em foco<sup>2</sup>.

Esta pesquisa inicial aguçou meu interesse em continuar investigando o público juvenil de uma forma mais incisiva. Nesse sentido algumas perguntas me mobilizaram: Quem é este jovem de 15 a 17 anos que estuda na EJA? O que eles pensam sobre a EJA? Quais as expectativas que esses jovens têm em relação à escola e ao trabalho? Quantos desses jovens trabalham? Que tipo de trabalho realizam? Possuem algum vínculo formal de trabalho, ou seja, com carteira assinada? E os que não trabalham, gostariam de trabalhar? Esses jovens conhecem as políticas de trabalho existentes na cidade de Belo Horizonte?

Partindo dessas indagações elaborei o projeto de pesquisa que se propôs investigar jovens de 15 a 17 anos que, em tese, deveriam estar no ensino médio, mas que, por vários motivos, encontravam-se em descompasso com este tempo de formação escolar e, por não terem concluído o ensino fundamental, estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

No processo de elaboração do projeto de pesquisa em questão e, com o objetivo de verificar como outros campos de estudos, além da Educação, tratam da questão do trabalho quando discutem a condição do jovem na inserção em atividades laborais, realizei um levantamento da produção acadêmica sobre os temas. Este levantamento identificou uma pesquisa no âmbito da Administração<sup>3</sup>, três na Psicologia<sup>4</sup>, uma em Gestão de Políticas Públicas<sup>5</sup>, uma em Políticas

---

<sup>2</sup> Sob orientação da Mestre Patrícia Santana que, em 2012, atuava no Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

<sup>3</sup> MATSUZAKI, Hugo Hidemi. 2011.

<sup>4</sup> MANDELLI, Maria Teresa. 2011. MAXIMO, Thais Augusta Cunha De Oliveira. 2012. BETETTO, Mariana De Freitas. 2012.

<sup>5</sup> MEDEIROS, Carlota de Oliveira. 2011

Sociais<sup>6</sup>, uma em Inclusão Social e Acessibilidade<sup>7</sup> e uma em Ciências Sociais<sup>8</sup> que se dedicavam a esta temática. O levantamento foi realizado através do Banco de Teses e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES<sup>9</sup>. Foi utilizado como referência para a busca dos artigos a associação das expressões: trabalho, juventude e jovem aprendiz. Através das leituras dos resumos disponibilizados foi possível perceber que as análises realizadas buscavam informações dos jovens atendidos através da inserção no trabalho como jovem aprendiz, nas empresas que os contratavam. Observou-se que havia uma tendência em se considerar que a política de inserção ao trabalho para jovens oportunizadas pela Lei da Aprendizagem, criada pelo governo federal e que abre a possibilidade de contratação de jovens a partir de 14 anos, atendia satisfatoriamente seu público alvo.

Minha inquietação diante de tal fato me fez perguntar: os jovens que estão matriculados na EJA, na faixa etária de 15 a 17 anos, que moram em periferias e, que estão em descompasso ano/série, estão trabalhando? Sendo a resposta positiva, seriam eles contratados como aprendizes? Em que condições sua contratação é efetivada?

Não encontrando respostas diretas para todas as perguntas feitas, considerei pertinente propor uma investigação que possibilitasse um novo olhar para pesquisas relacionadas à temática trabalho e juventude. Nesse caso, analisando as interações dos jovens com o trabalho a partir da escola, com ênfase nos estudantes que estavam matriculados na modalidade da EJA. Busquei então, observar, apreender e analisar as falas dos jovens sobre o trabalho e o papel da escola na sua trajetória de vida, a partir das suas possibilidades de inserção laboral.

---

<sup>6</sup> SILVA, Roselani Maria Sodre da.2011

<sup>7</sup> SANTOS, Jose Zigomar Vieira dos.2012.

<sup>8</sup> NARCISO, Roseane de Aguiar Lisboa.2012

<sup>9</sup> <http://www.periodicos.CAPES.gov.br/>

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de viabilizar a investigação em curso, foi realizado um levantamento inicial sobre a produção de conhecimento relacionada aos temas Juventude, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. O levantamento foi feito tomando como base os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período de 2008 a 2012, e a produção disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES presentes no portal, nos *links* Periódicos e Domínio Público: Pesquisa de Teses e Dissertações. No portal da CAPES os artigos, dissertações e teses selecionados foram produzidos a partir do ano de 2001.

Vale ressaltar que realizar uma investigação desta natureza, no âmbito da ANPED e da CAPES, é uma ação que apresenta certo grau de complexidade. Principalmente no que diz respeito à associação de temas que trazem conceitos densos e que possibilitam articulações variadas como Juventude, Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos. Compreende-se que a primeira dificuldade que se coloca é a explicitação da conceituação de cada temática. A segunda, e não menos espinhosa, é a associação entre os três temas.

Nesse sentido a busca privilegiou a produção acadêmica que poderia apontar convergências com o tema juventude, cuja faixa etária vai dos 15 aos 17 anos, dada a dificuldade de se encontrar pesquisas voltadas a este segmento social. Em relação ao tema trabalho procurou-se identificar aquelas produções que se direcionavam aos programas de primeiro emprego. No que diz respeito à educação de jovens e adultos, aqueles trabalhos voltados para os educandos em processo de conclusão do ensino fundamental.

Foram investigados seis Grupos de Trabalho (GT) da ANPED: Estado e Política Educacional; Movimentos Sociais e Educação; Sociologia da Educação; Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho e Educação.

Em relação à pesquisa realizada através das fontes disponibilizadas pela CAPES o processo de seleção se deu a partir, primeiramente, da busca pelas temáticas investigadas de forma isolada, depois, por meio de associações entre as temáticas, como demonstrado a seguir: EJA/Juventude/Trabalho; Trabalho/Juventude; Juventude/EJA; EJA/Trabalho. Assim das 24

produções selecionadas, duas destinavam-se a discutir as relações trabalho/educação associadas ao Proeja<sup>10</sup>; uma se destinava a reconhecer as percepções dos estudantes de nível médio em relação ao mundo do trabalho<sup>11</sup>; três dedicaram-se a discutir a inserção de jovens no primeiro emprego<sup>12</sup>; uma discutiu experiências de capacitação para o trabalho de jovens na América Latina<sup>13</sup>; seis associavam a discussão do conceito e do papel da juventude em relação às políticas de trabalho existentes no país e à maneira como são ofertadas<sup>14</sup>; seis outras produções foram dedicadas à compreensão da juventude enquanto categoria social e os jovens como sujeitos de direitos no Brasil<sup>15</sup>; duas discutiram o sujeito de direitos jovem na América Latina<sup>16</sup>; duas se dedicaram à discussão das políticas públicas voltadas para a EJA, focando na sua influência sobre os educandos<sup>17</sup>; uma produção discutia currículo e formação profissional na EJA<sup>18</sup>.

## **1 Revisão bibliográfica: permanências, convergências... janelas que se abrem**

Nesse item apresentou-se as permanências e convergências percebidas nas produções acadêmicas destacadas no tópico anterior, indicando as possíveis janelas que permitiriam ampliação do conhecimento científico, e que referendaram a realização desta pesquisa, cujo objetivo principal era identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na EJA, as suas expectativas no que diz respeito a escolarização e às suas possibilidades de inserção

---

<sup>10</sup> VIEIRA, Edna F. C. 2009. IVO, Andressa Aita..2010

<sup>11</sup> MACHADO, Valéria B.F. 2009

<sup>12</sup> NEVES, Dilma Pessanha.2006. ROCHA, N.M.F D. GÓIS, C.W.L. 2010. AMAZARRAY et al. 2009.

<sup>13</sup> ABDALA, Ernesto. 2001

<sup>14</sup> AGUIAR, R.B. 2010. CARVALHO, F.X..2009. NAKANO, ALMEIDA.2009. ARAUJO, Erondina S. 2008. SPÓSITO, M. CORROCHANO, M.C. 2005

<sup>15</sup> FREZZA, M. et al. 2009. CAMARANO, A.A. et al. 2004. GIL, Carmen Z. V. 2011. OLIVEIRA, S.R. et al. 2012. GONZALES, Z. K., GUARESCHI, N.M.F. 2008. GONZALES, Z. K., GUARESCHI, N.M.F. 2009

<sup>16</sup> ALVARADO, S.V. et al. 2009. RIVERA GONZÁLEZ, J.G. 2011

<sup>17</sup> RUMMERT, S.M., VENTURA, J.P. 2007. RUMMERT, S.M., ALVES, N. 2010

<sup>18</sup> CIAVATTA, M., RUMMERT, S.M. 2010

no trabalho. Os artigos pesquisados foram agrupados de acordo com os temas abordados nesta pesquisa: Juventude; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho.

## 1.1 Juventude

A primeira temática investigada nos artigos foi Juventude. Nesse quesito ficou bem clara, na maior parte dos trabalhos, a preocupação em identificar o perfil dos jovens, bem como em dar voz a este segmento. Os pesquisadores Rodrigues (2010), Corrochano (2008), Wiederkehr (2008), Guimarães; Duarte (2008), Vieira (2011), Silva; Adão (2010), Andrade (2010), e Teixeira; Silva (2008) criaram estratégias que possibilitaram a escuta dos jovens. Daí emergiram as concepções dos jovens sobre a escola, o mundo, a juventude, o trabalho, de presente e de futuro. Os jovens investigados estavam inseridos na faixa etária de 15 a 19 anos. Houve a preocupação também de se identificar como este segmento vivenciava sua condição juvenil. Há de se considerar também, a contribuição de pesquisadores que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural da Mente e na Psicologia Social Crítica, como Rocha; Gois (2010) que discutem a movimentação da identidade pessoal de jovens inseridos no primeiro emprego. As abordagens presentes nos artigos abriam para a possibilidade de, na investigação proposta, identificar as concepções sobre trabalho, juventude, família e escola, que os jovens que estudam na EJA traziam e como vivenciavam a sua condição juvenil, uma vez que as pesquisas levantadas não se dedicavam ao perfil específico de jovens de 15 a 17 anos.

A definição de juventude, utilizada nos artigos era a que considerava como faixa etária, indivíduos que estão entre 15 a 29 anos. O termo juventude era entendido enquanto uma construção sociocultural, onde se pressupõe que as noções sobre sua constituição variavam de acordo com o contexto social, histórico, econômico e cultural em que estão inseridos os sujeitos, e que possibilitaram a afirmação de que a juventude não deve mais ser concebida apenas como uma fase da vida, como um processo que enfatiza somente os aspectos etários. Entre os autores que se dedicaram a esta investigação temos Gonzáles; Guareschi (2008), Alvarado *et al* (2009), Gil (2011), Camarano *et al* (2004), sendo que Oliveira *et al* (2012), em seu artigo, também questionou a possibilidade de se falar em geração Y no Brasil. Assim, ressaltando que as pesquisas que

envolvem a temática juventude têm sido ampliadas nos últimos anos e há, ainda, muito o que se investigar sobre suas especificidades, foi considerado pertinente trabalhar com o recorte etário entre 15 e 17 anos, tendo como referência para as análises das falas a concepção de juventude como construção social, o que nos possibilitaria dados para identificar como os jovens se reconheciam.

São muitos os problemas que a juventude enfrenta, entre eles destaca-se: a dificuldade de acesso à educação de qualidade; a baixa permanência no sistema escolar; baixa escolarização; dificuldades em se inserir no primeiro emprego; desemprego; ausência de políticas públicas específicas para juventude; falta de uma política integrada de proteção social. Ou seja, são sujeitos não contemplados por políticas públicas específicas (FREZZA *et.al.* 2009). Seu processo de exclusão na América Latina foi discutido por Rivera-González (2011). Nesta linha, Spósito; Corrochano (2005, p.141) discutiram a “face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil”. Assim entendeu-se que a investigação a ser feita com os jovens estudantes da EJA não pode deixar de considerar os fatores que levam a sua exclusão das políticas públicas, nem de buscar identificar os mecanismos que os excluía também, no/do interior da própria escola.

Gonzales e Guareschi (2009) trazem a discussão sobre juventude e protagonismo. Para problematizar a questão utilizaram como referencial teórico a noção de governabilidade em Foucault e os efeitos discursivos que sustentam as ações voltadas para a população jovem com o objetivo de formar determinado tipo de jovem protagonista. Percebe-se assim que, de acordo com os dados levantados, pode ser possível uma análise das implicações sobre protagonismo juvenil, a inserção precária no trabalho e a forma como o jovem entende a experiência de protagonismo.

Os artigos apontaram também que as políticas de trabalho e de formação para o trabalho são pensadas para um segmento específico da sociedade: jovens das classes menos favorecidas. Nesse sentido, apontam para a precarização das oportunidades de trabalho e de formação, com vistas ao atendimento das demandas específicas do mercado sob o corolário das ideias liberais (SILVA; ADÃO, 2010, AGUIAR, 2010, CARVALHO, 2009). Tais abordagens nos alertaram para a importância de se perceber como se dá a inserção dos jovens de 15 a 17 anos no trabalho, e se essa entrada acontece da mesma maneira em cada um dos anos investigados.

## **1.2 Educação de Jovens e Adultos**

No decorrer da investigação, foi identificado que parte dos artigos destinados à discussão da temática Educação de Jovens e Adultos – EJA, resgatavam a constituição histórica dessa modalidade de ensino. Associando a EJA ao ensino profissionalizante, os mesmos destacaram parte da sua constituição enquanto política pública, ressaltando a importância da criação do Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, oferecido em Institutos Federais de Educação e sua associação com a construção da identidade juvenil (VIEIRA, 2011) e indagando que sentidos os jovens constroem na associação entre escola e trabalho (GUIMARÃES; DUARTE, 2008).

Nessa mesma linha de associação, alguns dos artigos, estavam direcionados à discussão do currículo no PROEJA, priorizando a discussão relativa à formação profissional no ensino médio e os desafios da construção de um currículo integrado que desse conta de uma formação geral associada a qualificação profissional (CAMPOS, 2009). Ciavatta e Rummert (2010), apontaram para a necessidade de construir um currículo desvinculado dos padrões hegemônicos que possibilitasse o atendimento das especificidades dos jovens e adultos da EJA. Ainda em relação ao PROEJA, Prado (2012) aponta as tensões relacionadas à inclusão social de jovens e adultos ao programa e a consequente evasão dos estudantes enfocando a dificuldade apresentada no Instituto Federal do Rio de Janeiro em trabalhar com jovens oriundos de classes populares. Costa (2009) deu destaque para as falas das instituições que contribuíram para a elaboração da política que instituiu o PROEJA, e apontou para a construção de um currículo integrado associado à justiça social.

Nos artigos citados o foco da investigação se deu tendo como objeto os estudantes do ensino médio, no processo de integração da educação profissional na modalidade EJA, através do PROEJA. Os artigos apontaram os desafios da implementação de um currículo integrado e o objeto de análise dessas pesquisas foram os jovens incluídos no Ensino Médio, portanto, as investigações não abarcaram os estudantes que não concluíram o ensino fundamental na idade esperada. Tal fato tornou possível investigar se, nas escolas do município de Belo Horizonte, a proposta de educação profissional perpassava os currículos escolares do ensino fundamental, na modalidade EJA, sendo

possível, a partir das informações coletadas, perceber como os jovens interagem com as relações estabelecidas nos currículos escolares com o trabalho.

Machado; Garcia (2012) também analisaram políticas públicas voltadas para a formação profissional. E, em um artigo vinculado à história da educação, deram ênfase à análise de dois programas federais: o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), instituído durante a Ditadura Militar e o atual Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No artigo, os autores identificaram alguns elementos comuns como a presença do financiamento público na iniciativa privada pela oferta de cursos de qualificação e a negação da educação integral, uma vez que os cursos profissionalizantes permaneceram isolados da escolarização. Tais características abriram a possibilidade de análise da estrutura de organização da EJA no município de Belo Horizonte, apontando como se dava a formação profissional para os estudantes e em que medida as escolas dialogavam com o Pronatec, no momento da investigação.

Oliveira (2010) se dedicou a fazer uma reflexão sobre as propostas curriculares do ensino médio, voltadas à formação profissional. O autor apontou as dificuldades da articulação entre educação profissional e formação geral também no ensino médio regular, o que permitiu indagar quais seriam as possíveis articulações curriculares entre a EJA oferecida no ensino fundamental nas escolas municipais de Belo Horizonte e a formação profissionalizante.

Rummert e Ventura (2007, p.30) alertaram para a condição de subalternidade das políticas para a EJA, desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) que são pensadas a partir da lógica liberal que “consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital”. Para fazer esta análise elas investigaram os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, colocando em evidência o caráter seletivo e excludente do sistema educativo brasileiro.

O artigo de Rummert e Alves (2010) nos possibilitou apreender as particularidades da implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal, apontando as convergências que apresentam e que decorrem, entre outros aspectos, de fatores de caráter sócio-histórico e, na atualidade, da posição semiperiférica que os dois países ocupavam no quadro hegemônico internacional. No texto reafirmou-se a pouca relevância da Educação de Jovens e Adultos nas políticas de educação e o pequeno resultado nas medidas de combate ao analfabetismo de jovens e adultos trabalhadores e pouco escolarizados.

A contribuição trazida nos artigos de Rummert e Alves (2010) e Rummert e Ventura (2007) são significativos para compreendermos o contexto em que estava inserida a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos trouxe análises críticas da política econômica e educacional, perpassadas pela lógica liberal. Tais análises nos permitiram caminhar com segurança e nos abriram para a possibilidade de compreender e analisar as políticas públicas de educação vigentes no Brasil, dialogando com os sujeitos alvo desta pesquisa, bem como com o campo de observação em que estão inseridos: escola pública municipal da periferia da cidade de Belo Horizonte.

Sobre a juvenilização da EJA, Jeffrey; Leite; Dombosco (2011) demonstraram os aspectos que estão inseridos na lógica que tem levado os jovens para a modalidade de ensino EJA. As autoras destacaram, através dos documentos oficiais do governo federal, “como os jovens se tornaram prioridade governamental com relação às iniciativas de EJA adotadas no Brasil durante os anos 2000 em detrimento de ações voltadas ao atendimento de adultos e idosos”. O artigo nos deixou antever a possibilidade, nesse contexto de juvenilização, de apresentar através das falas dos jovens como estes sujeitos viam a EJA, e quais os indicativos que eles nos trariam em relação ao conflito geracional provocado no encontro com adultos e idosos.

Wiederkehr (2008), Teixeira; Silva (2008), Guimarães; Duarte (2008) e Shiroma; Turmina (2011) trouxeram como referência metodológica conceitos de Bourdieu, como o de reprodução cultural na qual o aparelho escolar participa da reprodução das relações sociais, mas atuava na esfera cultural, considerada independente da esfera produtiva. Os artigos apresentaram também a importância de se perceber as especificidades etárias e socioculturais dos estudantes da EJA. Trazer a referência da teoria sociológica de Bourdieu apontou para a importância de reconhecer os sujeitos como integrantes de várias instâncias de socialização e, para a necessidade de incorporar outros conceitos, como o *habitus* e capital cultural, para buscar identificar possíveis convergências presentes nas falas dos jovens e, que permitiriam perceber as relações que eles estabeleciam entre ser jovem, estudante da EJA, e seu interesse por trabalho.

### 1.3 Trabalho

A discussão do tema Trabalho nos artigos investigados trouxe abordagens variadas. No que diz respeito à definição de trabalho, Moraes (2012) procurou fazer um resgate sobre os debates teóricos realizados nas Ciências Sociais, a partir da década de 1970, e reafirmou a importância do conceito marxista de trabalho, sendo considerado um princípio educativo, pois congrega princípios de contradição que podem contribuir para a formação do trabalhador crítico, consciente e capaz de transformar a realidade.

Sousa Junior (2010) em seu artigo, no entanto, traz para o debate acadêmico as críticas que Lessa (2007) e Tumolo (2003) apresentaram sobre o trabalho como princípio educativo, negando esta possibilidade. Lessa (2007) argumentou que trabalho e educação estão em esferas ontológicas distintas, não fazendo parte do mesmo processo de constituição e, portanto, não existindo a possibilidade do trabalho existir como princípio educativo. Tumolo (2003) afirmou que o princípio educativo do trabalho só poderia ocorrer em uma sociedade em que o capitalismo não fosse o norteador das relações sociais. Para Tumolo (2003) o trabalho é considerado degradante, eliminando toda e qualquer possibilidade de ser emancipador.

As problematizações trazidas pelos autores nas quais se apresenta o trabalho como princípio educativo (MORAES 2012), ou como sendo degradante (LESSA, 2007 e TUMOLO, 2003 *apud* SOUZA JUNIOR, 2010), nos remete a um importante tensionamento. Há um paradoxo nos sentidos que o trabalho assume na pesquisa acadêmica, apontando para duas correntes de análise. Nesta investigação o trabalho será considerado como elemento importante para a sobrevivência humana e constituinte da subjetividade dos sujeitos. Apontá-lo como princípio educativo e emancipatório é tarefa que está associada ao que os jovens investigados nos têm a dizer. Portanto, a discussão da temática Trabalho, em si, apresenta elementos de tensão que só poderão ser descortinados no decorrer da pesquisa.

O artigo de Abdala (2001) traz a discussão da capacitação para o trabalho para jovens na América Latina, no contexto do processo de globalização e das consequências da internacionalização do capital para o mundo do trabalho. E, pelas pesquisas realizadas por Abdala (2001), há a percepção de que a qualificação profissional proposta pela Política Nacional de

Primeiro Emprego (PNPE) não segue as concepções de educação crítica propostas por Marx e Gramsci (*apud* Abdala, 2001), sendo perpassada pelos princípios do Consenso de Washington<sup>19</sup>, no sentido de oferecer uma educação mínima que não coloque em risco a ordem socioeconômica capitalista. Ou seja, um conhecimento suficiente para garantir a manutenção de mão-de-obra qualificada e com baixo potencial crítico (BARBOSA; DELUIZ, 2008).

As duas pesquisas citadas podem ser associadas às análises que Souza Júnior (2012) faz sobre o trabalho e elas também trazem elementos que nos possibilitaram fazer um refinamento do olhar que lançamos sobre políticas públicas voltadas para o trabalho, uma vez que os autores nos apontam que a formação profissional oferecida aos jovens pelo PNPE se limita a reprodução de mão-de-obra qualificada com baixo potencial crítico, análise que dialoga com o artigo de Souza Júnior (2010).

A discussão sobre trabalho como possibilidade de experimentação e não como compulsoriedade foi discutida por Nakano; Almeida (2007), que também fazem uma reflexão sobre as experiências sociais que os jovens produzem fora das instâncias de socialização tradicional, como a escola e a família. Ao trazerem a importância do trabalho como possibilidade e não como compulsoriedade, argumentação também assumida nesta pesquisa, as autoras nos apresentaram a possibilidade de buscar na fala dos jovens investigados a relevância que o trabalho possuía para sua sobrevivência imediata.

Autores como Shiroma; Turmina (2011) tomam como referência a concepção de Gramsci de ideologia, para discutir o papel do discurso de autoajuda na formação do novo trabalhador. As autoras argumentaram que o discurso que perpassa a literatura de autoajuda está impregnado de um caráter ideológico que contribui para a formação do trabalhador mais adequado às exigências

---

<sup>19</sup> Expressão criada por John Williamson para se referir ao conjunto de diretrizes econômicas para a América Latina, compiladas em 1989, na cidade de Washington (DC), em reunião entre organismos internacionais como o FMI, o BID e o BIRD e com a presença de economistas e pensadores de perfil liberal e deu origem a um livro publicado em 1990: WILLIAMSON, J. What Washington means by policy reform? In: WILLIAMSON, J. **Latin American adjustment: how much has happened?** Washington, DC: Institute International Economics, 1990. As recomendações apresentadas giraram em torno de três ideias principais: abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico. Para mais análises: Boaventura de Souza Santos - *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento. No Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 1995; *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento, 1988; No Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2003.

do mercado de trabalho e da convivência social. De acordo com as autoras esse discurso se dá também dentro da escola em função dos princípios de autoajuda presentes no Relatório de Educação Faure e Delors, sob o apoio financeiro da Organização das Nações Unidas para a Educação - Unesco difundidos mundialmente para reformar a educação. Para corroborar sua hipótese, as autoras estudam o discurso de autoajuda no período que se estende entre o século XIX e o século XXI. As autoras fizeram análises da literatura de autoajuda, sob os pressupostos de Fairclough (2001)<sup>20</sup>, no entanto, deixam em aberto a possibilidade de investigar aspectos que perpassam o pensamento hegemônico liberal através da fala dos jovens, inseridos no universo escolar.

Outro aspecto relevante e que aparece nas pesquisas de Machado (2009) e de Silva; Adão (2010), é a reflexão sobre o lugar que o trabalho ocupa na vida dos jovens trabalhadores, sendo ele visto como fator determinante na busca da realização pessoal. Além disso, Andrade, (2010a) argumenta que a nova conformação da produção e a organização do trabalho, com o declínio do fordismo e taylorismo, passam a exigir trabalhadores com habilidades amplas que lhes possibilitem lidar com o imprevisto de forma eficiente. Os autores apontam para a centralidade do trabalho na vida dos jovens investigados, a condição de provisoriade e precariedade em que se dá a sua inserção laboral, no entanto o recorte etário não está direcionado aos jovens, investigados nesta pesquisa, e suas especificidades e nem inserem a Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisa.

Amazarray *et.al* (2009) trazem a discussão da não diferenciação entre aprendiz e trabalhador na concepção dos jovens inseridos em atividades laborais. Segundo as autoras no processo de discussão com os jovens, ficou explicitado uma contradição entre as terminologias trabalhador e trabalho adolescente. De acordo com a investigação das autoras, “tanto o trabalho

---

<sup>20</sup> Fairclough desenvolve uma teoria para a análise do discurso que busca ser capaz de investigar a mudança na linguagem como método de estudo das mudanças sociais e culturais. Nesse sentido propõe uma “análise do discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais” (p.58). FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Coord. trad. e pref. técnica I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316 págs.

adulto possui um caráter de aprendizado contínuo como o trabalho adolescente está relacionado com responsabilidades e deveres”. As autoras, no referido artigo, se propuseram a investigar jovens de 15 e 16 anos, contratados como aprendizes. No entanto, as observações preliminares do campo de investigação da presente pesquisa, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos, demonstraram que os jovens, na maioria das vezes, não são contratados como aprendizes. Daí a importância de identificarmos as outras formas de entrada no mundo do trabalho a que estão submetidos os estudantes.

Ressaltamos, conforme Neves (2006), Martins (2008), Araújo (2008) e Barbosa (2009), que as pesquisas apontam para o papel de destaque assumido pelas Organizações não Governamentais (ONG) na oferta de qualificação profissional de jovens, que se ampliou a partir do governo Collor de Melo (1990-1992), tendo ganhado reforço nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), retirando a atribuição do Estado de criar e manter uma política pública para qualificação profissional. A constatação de que as ONG têm assumido cada vez mais funções atribuídas ao Estado pode significar uma limitação de acesso dos jovens aos mecanismos de qualificação profissional oficial, uma vez que o raio de ação dessas instituições é limitado e tende a atuar em função da demanda do mercado. Por outro lado, é importante saber como se dá a aprendizagem para os jovens investigados nesta pesquisa, nos processos de inserção precária no mundo do trabalho.

Alguns dos artigos verificados, como em Teixeira; Silva (2008), Melo (2010), Rodrigues (2010), Oliveira (2010), e Costa (2011) se dedicam a descortinar as dinâmicas operadas na institucionalização do ensino médio regular profissionalizante, analisando suas implicações na implementação, o seu público alvo, basicamente direcionado às classes populares, e seu impacto na expectativa dos estudantes. Outros artigos que se destinam à discussão do ensino profissionalizante voltado para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível médio. Entre eles estão os artigos de Machado; Garcia (2012), Guimarães; Duarte (2008), Vieira (2009), Campos (2009), Ivo (2010), Vieira (2011) e Prado (2012). Portanto, fica uma lacuna nas pesquisas quando se trata dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que ainda não concluíram o ensino fundamental, mesmo quando os artigos se referem à faixa etária de 15 a 17 anos, oriundos de classes populares da periferia das cidades.

Por fim, percebeu-se que não é possível realizar um estudo acadêmico envolvendo o tema Trabalho, sem primeiramente, identificar a legislação pertinente. Assim, foi possível verificar que, no período que se estende de 2008 a 2012, nas vinte e três produções acadêmicas investigadas nos GTs da ANPEd, onze buscaram referência na base legal brasileira e internacional, e dezoito produções na CAPES. Tais informações podem ser identificadas no Apêndice 1: Legislação Brasileira Consultada e no Apêndice 2: Documentos regulatórios internacionais. A identificação da base legal possibilitou uma análise de sua abrangência e suas possíveis implicações e convergências com os outros temas investigados – juventude e educação de jovens e adultos - bem como permitiu identificar o contexto de sua elaboração e implementação, informações de grande importância nesta pesquisa.

#### **1.4 Metodologias utilizadas nos trabalhos analisados**

As estratégias metodológicas utilizadas nos artigos e dissertações apresentados nos itens anteriores foram: entrevistas com grupo focal; entrevistas individuais semiestruturadas; entrevistas abertas com roteiro semidiretivo; entrevistas individuais padronizadas em um roteiro semiestruturado, com questões abertas e semiabertas; questionários; análise documental; levantamento de dados quantitativos; pesquisa bibliográfica.

Em relação ao referencial bibliográfico utilizado nas pesquisas, optou-se por fazer um levantamento considerando os autores e/ou documentos que foram indicados pelos pesquisadores, na quantidade de oito vezes ou mais, a fim de propiciar um olhar mais específico sobre as abordagens teóricas utilizadas nas investigações, tal levantamento pode ser verificado no Apêndice 3. O levantamento mostrou que as referências citadas nos estudos dos três campos teóricos são majoritariamente da Sociologia, da Sociologia da Educação e da Sociologia do Trabalho. Paulo Freire, enquanto intelectual que pensa a educação, é uma rara exceção. Os autores mais citados são aqueles que já possuem uma grande trajetória na discussão sobre as temáticas em destaque - Juventude, Trabalho, EJA - assim, parte deles, foram também de leitura obrigatória para a construção desta investigação. E, a fim de facilitar a busca pela produção acadêmica dos autores

mais citados, identificamos a obra mais utilizada de cada um deles nas referências bibliográficas conforme Apêndice 4.

Percebeu-se que, no que diz respeito à discussão sobre trabalho, os pesquisadores sempre recorrem à legislação brasileira vigente, sendo que, em alguns casos, fez-se o resgate histórico do processo de elaboração das políticas de trabalho. A legislação brasileira foi mencionada cento e vinte e cinco vezes no levantamento realizado.

Este levantamento foi de vital importância para se direcionar as escolhas das leituras feitas nesta investigação. Mesmo não utilizando parte das obras citadas acima diretamente como base teórica para a discussão aqui proposta, todas elas demonstraram a importância sobre o que já foi escrito sobre o assunto, apontando a linha de análise dos autores.

Segundo Spósito (1997) os estudos sobre juventude não se configuravam com uma sólida tradição investigativa até a década de 1990, quando a juventude começou a receber maior atenção por parte do poder público e dos pesquisadores em ciências sociais, uma vez que, surgiu no cenário como sendo um problema social. No campo trabalho, apesar de ser uma temática com maior produção, a associação com a educação de jovens e adultos ainda é incipiente. A maior parte dos artigos está voltada para o estudo do trabalho, associado à juventude no âmbito do ensino médio.

Associar juventude, trabalho e educação de jovens e adultos em uma produção científica é tarefa que ainda requer muitos esforços e, de acordo, com o levantamento feito nesta introdução, há a possibilidade de ampliação de análises e de dados. Principalmente, quando se associa as três temáticas propostas dando visibilidade aos jovens de 15 a 17 anos que estudam na EJA, no processo de conclusão do ensino fundamental, com vistas a dar respostas para os objetivos desta pesquisa.

Entendeu-se, também, que na pesquisa em ciências humanas, cujo foco é a investigação de grupos sociais, ser de fundamental importância a contribuição da teoria sociológica de Pierre Bourdieu (1984), que considera que para interagir, compreender e dar voz a um segmento social específico, temos que saber de que lugar o sujeito está falando. Nesse ponto propomos dialogar com os conceitos de *habitus* e de capital cultural, entendendo como Ortiz (1983, p.29) que “os estudos de Bourdieu nos parecem de grande importância e podem ser da maior valia desde que os consideremos fora de uma perspectiva imobilista do processo de reprodução”. E para, isso torna-se necessário incorporar em nossa discussão as proposições de Lahire (1999), que alegam que a

teoria de Bourdieu (1983 *apud* Lahire, 1999) se adequa mais a estudos macrossociológicos e que, para a pesquisa em que o indivíduo é investigado, é necessário trabalhar com a perspectiva de que os sujeitos incorporam as disposições duráveis de forma diferenciada, em função de conviverem com vários ambientes socializadores, acessando e utilizando essas disposições de acordo com o contexto em que estão inseridos.

No sentido de direcionar o olhar para os sujeitos desta pesquisa, foi fundamental dialogar com os autores que discutem Juventude enquanto uma categoria de investigação. Os estudos já realizados apontam que políticas públicas para esse segmento geralmente ganham impulso em conjunturas específicas que, na maioria das vezes, estão relacionadas às crises sociais. Nesta pesquisa para a definição de Juventude, considerou-se que esta 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, pois, “se é jovem sempre em função de uma peculiar relação com o mundo adulto e com universo infantil, do qual existe tentativa de distanciamento” (SPÓSITO, 2006).

Spósito (2006) aponta 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 etária<sup>21</sup> 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).

Nesta investigação, ao fazer referência aos estudantes que participaram do processo de pesquisa, aborda-se o grupamento de adolescentes-jovens, que 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

---

<sup>21</sup> 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.

especificidades dos jovens desta faixa etária, destacando-os do restante da categoria denominada “Juventude”, que abrange a faixa etária de 15 a 29 anos.

Considera-se nesta pesquisa, a concepção da educação como sendo um direito de cidadania e um dever do estado (HADDAD,2011) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino (LDBEN,1996), como um campo com especificidades próprias, multiforme e amplo (CANÁRIO, 2013). Como Haddad (2012) e Canário (2013), entendemos que a Educação de Jovens e Adultos tem como principal característica a emancipação dos estudantes e que requer uma prática pedagógica que não se restrinja aos limites da escola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Os conceitos de cultura escolar, desenvolvidos por Canário (2013), no qual discorre sobre as práticas pedagógicas que procuram homogeneizar o grupo de estudantes atendidos, e Barroso (2013), que aborda os critérios de racionalização do trabalho escolar com ênfase na instituição da “classe”, no sentido de atender a um maior número de alunos, foram também fundamentais para a análise dos dados desta pesquisa.

Na abordagem da temática trabalho buscou-se referenciar nos conceitos de Karl Marx (1996) no qual ele é visto como uma ação humana intencional, com vistas à transformação da natureza para atender as necessidades do homem. Dialogou-se também com a concepção de Paro (1999) de que o trabalho é elemento central para explicar a sociedade, mas não pode ser considerado como sendo o único objetivo do homem enquanto ser histórico. Também valeu-se do conceito de globalização, de Santos (2001), por se compreender que para analisar e problematizar as ocupações laborais dos estudantes, ou mesmo para apontar as suas expectativas de inserção no trabalho é necessário contextualizar as relações trabalhistas no processo de reestruturação produtiva, baseadas nos princípios neoliberais.

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 e do Adolescente (1990), com as orientações da Organização Internacional do Trabalho

(OIT) e com a legislação trabalhista, dando ênfase à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e as leis federais que a alteraram em seus artigos relacionados à aprendizagem.

A estrutura da dissertação foi composta pela apresentação da pesquisa, na qual ficou evidenciado a convergência entre o objeto da pesquisa e minha experiência profissional; pela introdução em que se demonstrou o trajeto percorrido até a elaboração do projeto de pesquisa e que direcionou a investigação; pela descrição da metodologia utilizada, as buscas e redirecionamentos, objetivando o rigor necessário a uma investigação científica. Em seguida apresentou-se os três capítulos, nos quais foram trazidas as análises dos dados obtidos, sendo que no capítulo 1 procurou-se apresentar o perfil dos adolescentes-jovens investigados, do nosso ponto de vista e do deles; no capítulo 2 buscou-se discutir o papel da Educação de Jovens e Adultos para o atendimento dos adolescentes-jovens, para isso foi realizado um resgate histórico de constituição da EJA como modalidade de ensino, as possíveis interfaces da EJA com a inserção profissional, o percurso escolar e as opiniões apresentadas pelos adolescentes-jovens sobre a EJA; no capítulo 3 apresentou-se as expectativas dos estudantes em relação a EJA e o Trabalho e foi discutido o trabalho possível e o desejado pelos estudantes. Por fim, as considerações finais nas quais foram trazidas conclusões pautadas nas falas dos estudantes, entendendo que tais conclusões não esgotaram as possibilidades de análise dos dados.

## **METODOLOGIA**

Nesta investigação utilizou-se métodos da pesquisa qualitativa pelo entendimento de que este foi o caminho mais adequado para se alcançar o objetivo principal que era o de identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na EJA, as suas expectativas no que diz respeito a sua escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho.

A utilização de métodos da pesquisa qualitativa, no Brasil, está inserida no bojo das discussões sobre a necessidade de, principalmente na Educação, as pesquisas levarem em consideração os sujeitos envolvidos no processo, pesquisador e pesquisado, ressaltando a necessidade de se destacar as suas relações sociais. Este método busca a interpretação qualitativa da realidade social ao invés da sua quantificação exclusivamente, como proposto pelos métodos de pesquisas das ciências físicas e naturais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.31). Esta nova maneira de fazer pesquisa possibilitou avanço do conhecimento e a ampliação do campo de estudos em Educação (idem, p.34). Para Gatti e André (2010, p.30) “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Denzin e Lincoln (2006), por sua vez, apontam que a pesquisa qualitativa é um processo e que nele, pesquisador e pesquisado são sujeitos multiculturais e que cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa. Estes autores afirmam ainda que, no ato da pesquisa, o pesquisador traz marcas culturais que interferem na análise do outro que é estudado.

De acordo com Flick (2007, p.27) a abordagem qualitativa trabalha essencialmente com dados verbais e visuais. Estes dados é que são transformados em texto. Nesse sentido, na trajetória da teoria ao texto, “além de empregar textos como material empírico, a pesquisa qualitativa trata das construções da realidade - suas próprias construções e especialmente, das construções que encontra no campo ou nas pessoas que estuda”.

Assim partindo dos pressupostos de Gatti; André (2010, p.30) e de Denzin; Lincoln (2006), entendemos que na pesquisa em educação a abordagem qualitativa se adequa mais aos seus fins, pois possibilita, através de seus métodos, o contato com um maior número de opiniões e de representações sobre o objeto desta investigação (FLICK, 2007).

Nesta investigação optou-se por trilhar o caminho da escuta dos desejos manifestos nas falas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, no recorte etário de 15 a 17 anos, sobre sua relação com o trabalho e a educação, uma vez que o levantamento da produção acadêmica já realizada demonstrou que grande parte das pesquisas é realizada a partir da análise das políticas de formação para o trabalho e inserção ao primeiro emprego para jovens com idade entre 15 e 29 anos, relegando para segundo plano os diferentes perfis que a juventude apresenta, seja em função de sua história de vida ou pelas especificidades etárias que o recorte engloba. Outras produções acadêmicas valorizavam a escuta dos jovens, mas a investigação se deu nos locais onde eles estavam em processo de qualificação profissional para posterior inserção no mercado de trabalho.

No caso da presente pesquisa, além da escolha pela escuta dos estudantes, foi proposto um olhar sob outro ângulo de observação, realizando a escuta dos discentes no interior de uma escola pública municipal, tomando como campo de investigação a Educação de Jovens e Adultos. Buscou-se reconhecer as experiências laborais do adolescente-jovem que estuda nesta modalidade de ensino, concluindo o ensino fundamental.

Considerando que o processo de investigação é complexo e para que sua execução fosse satisfatória e aceitável para a comunidade científica, tornou-se necessário um rigor metodológico que incluiu respeito à ética na pesquisa, assim iniciou-se a investigação buscando obter a autorização dos sujeitos que estariam envolvidos. Com vistas a alcançar este objetivo iniciamos a inserção no ambiente escolar em novembro de 2013.

Primeiramente foi feito contato com a direção da escola municipal, aqui denominada Escola Dias, situada na regional administrativa de Venda Nova, município de Belo Horizonte, no sentido de se construir a possibilidade de realização da pesquisa com os jovens estudantes da EJA, lá matriculados. Houve uma pronta aceitação por parte da direção da escola e mediados pela coordenadora pedagógica foi agendada uma conversa com os professores, ainda naquele mês, para que fosse possível apresentar a proposta da pesquisa e também fosse facilitada a inserção junto aos estudantes. Nesse sentido realizou-se o encontro com o corpo docente da escola em uma sexta-feira que, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, era um dia utilizado para a formação dos professores. Cabe esclarecer que a receptividade por parte dos professores também foi positiva, o que foi de grande importância para o processo da pesquisa, pois contribuiu para minimizar os níveis

de rejeição à presença de um pesquisador no interior da escola. Naquela oportunidade foram apresentadas aos docentes os objetivos da pesquisa a ser realizada e também a metodologia que se pretendia seguir no contato com os estudantes.

Como estávamos no final do ano letivo, parte do grupo de estudantes lá matriculados provavelmente concluiria o ensino fundamental, sendo certificado e, considerando-se que o projeto de pesquisa ainda precisava ser aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, optou-se por aguardar o início do ano seguinte, no caso 2014, para dar início ao contato com os estudantes.

O principal critério de escolha da Escola Dias foi o de não haver proximidade da pesquisadora com aquele ambiente escolar, o que possibilitaria o distanciamento necessário a uma observação e escuta com menor grau de intimidade, exigindo maior acuidade para conhecer e reconhecer os sujeitos, considerando as especificidades daquela escola e de seu entorno. Outro aspecto considerado para a definição da escola foi a presença significativa de jovens de 15 a 17 anos matriculados na EJA em 2013 e com a expectativa de que houvesse contingente expressivo também em 2014.

Quando se iniciou a investigação na Escola Dias em março de 2014, do total de duzentos e quinze estudantes matriculados na escola, quarenta e quatro eram jovens de 15 a 17 anos. A proposta de investigação previa, no trato com os estudantes, um momento de pesquisa exploratória e posteriormente a realização de entrevista semiestruturada com seis estudantes. Considerou-se, no entanto, ser importante “que o pesquisador desenvolva uma ideia clara de sua pesquisa, mas que permaneça aberto a novos e talvez surpreendentes resultados” (FLICK, 2007, p.63).

Estar aberto ao que o campo teria a dizer foi de fundamental importância para a continuidade da pesquisa, uma vez que o projeto inicial pretendia identificar as relações que os jovens estabeleciam com as políticas de trabalho existentes na cidade de Belo Horizonte, dando ênfase ao Programa Jovem Aprendiz. Nas primeiras interlocuções realizadas junto aos estudantes foi possível notar que não seria possível responder as questões iniciais somente com aquele grupo de estudantes. Assim optou-se por rever os objetivos da pesquisa tendo como foco identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na EJA, as suas expectativas no que diz respeito a sua escolarização e às suas possibilidades de inserção no trabalho. Os dados

levantados sobre a relação dos jovens com o Programa Jovem Aprendiz foram mantidos na pesquisa, contribuindo para problematizar as ocupações laborais dos estudantes.

Na primeira parte da inserção na escola foi realizada uma pesquisa exploratória, formatada em três encontros com grupos distintos de sujeitos, o que permitiu dialogar ao final com vinte e cinco estudantes. Cada um dos três encontros foi dividido em três momentos consecutivos sendo que, na primeira parte, além do esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, os estudantes foram instigados pela pesquisadora a refletirem e falarem sobre a importância da educação de jovens e adultos e do trabalho em suas vidas. No segundo momento, foi exibido um curta metragem<sup>22</sup> de dez minutos, em que três jovens com faixa etária entre 16 e 19 anos falavam sobre projetos de vida, a partir de sua formação educacional e de seus papéis sociais. Nesse curta metragem, os três jovens eram moradores de três ambientes diferentes: de uma cidade do interior, de um bairro de periferia de Belo Horizonte, aparentemente um aglomerado e o terceiro, um estudante de escola técnica, também localizada em Belo Horizonte. Em seguida foi feita uma breve reflexão sobre o filme. Por fim, foi entregue o questionário para ser preenchido.

Para registrar a pesquisa exploratória e a entrevista semiestruturada, foram utilizados como recurso a filmagem dos encontros, a fotografia de alguns momentos e aplicou-se um questionário. Os questionários foram tabulados e suas informações transformadas em gráficos e tabelas. A filmagem das entrevistas contribuiu para facilitar a compreensão do que os estudantes falavam durante os encontros, permitindo maior fidelidade nas transcrições. As informações obtidas nos depoimentos foram inseridas através de fragmentos ao longo da dissertação com a devida identificação dos seus autores. Vale ressaltar que limitamos o recurso da filmagem e da fotografia a pedido de alguns estudantes que não queriam que suas imagens ficassem registradas, por questões pessoais. As imagens realizadas dos estudantes e sua identificação foram mantidas em sigilo. Nos fragmentos das transcrições citadas ao longo da pesquisa os estudantes foram identificados como

---

<sup>22</sup> Juventude e projeto de vida. Produção Áurea Carolina Freitas. Belo Horizonte/MG. AIC - Associação Imagem Comunitária, abril de 2009. Disponível em: <http://vimeo.com/14557744>.

Nara, Jorge, César, Miguel, Vitória, Patrícia, Carolina, Eduardo, Alberto, Moisés, João e Bruno. Nos registros das falas mantivemos a linguagem coloquial utilizada por eles.

A pesquisa exploratória apontou para a necessidade de refinamento do significado que a EJA assumia para os estudantes, e a dimensão do conhecimento que eles tinham das formas de inserção no trabalho, ampliando o entendimento sobre a importância que eles atribuíam ao trabalho e ao estudo, principalmente na e da Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes envolvidos nesta etapa foram escolhidos de acordo com a análise da pesquisa exploratória. Foram destacados três estudantes sem experiência laboral e três que já possuíam inserção no mundo do trabalho, a fim de problematizar a inserção dos estudantes.

Dos estudantes que participaram da pesquisa exploratória um grupo especial chamou a atenção por suas especificidades. Tratava-se de estudantes agrupados em uma única turma que aqui a identificaremos como sendo Grupo A, a fim de destaca-los dos outros estudantes desta pesquisa. De acordo com o relato da professora da turma, todos os estudantes apresentavam dificuldades na aprendizagem, sendo que havia casos de deficiência intelectual no grupo. Estes estudantes permaneceram juntos por uma decisão pedagógica da escola e, tanto a professora quanto a coordenação sugeriram que estes estudantes participassem da pesquisa. Após algumas análises foi decidido a inserção desses estudantes nas duas etapas da investigação. Na entrevista semiestruturada, incluímos três estudantes do Grupo A, sendo que um deles, na época da pesquisa exploratória, relatou já possuir experiência laboral. São eles Alberto, Moisés e João. Os demais estudantes, Vitória, Jorge e Bruno serão considerados, nesta, como sendo do Grupo B.

Na etapa exploratória algumas situações dificultaram a investigação. Merece destaque o fato de que o trabalho de investigação teve início com o ano letivo e que a organização escolar, nesse momento, ainda estava em fase de estruturação. Na Educação de Jovens e Adultos muitos estudantes adiam a sua matrícula para o início efetivo das aulas e, em alguns casos, iniciando os estudos depois do feriado de carnaval. Em 2014, o recesso desta festividade aconteceu no início do mês de março e muitos estudantes só passaram a frequentar as aulas, efetivamente, a partir desse período. Se os estudantes se matriculam, em sua maioria, somente no início do ano letivo isto significa que as escolas também não têm condições de disponibilizar dados dos registros dos estudantes em sua totalidade.

A proposta inicial era de se acessar os registros de matrícula dos estudantes, principalmente a listagem por turma, para que se fizesse o levantamento dos estudantes que estavam na faixa etária pretendida, para depois chamá-los para uma conversa inicial e realizar reuniões com os estudantes. Em função da dinâmica de organização da escola, naquele momento, este direcionamento não foi seguido e optou-se por conduzir o procedimento conforme descrito anteriormente, principalmente pela necessidade de apresentar dados para o relatório de qualificação da pesquisa, que aconteceria nos próximos meses.

Outro aspecto a esclarecer é que na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte o atendimento dos estudantes na faixa etária de 15 a 19 anos, em 2014, é feito, preferencialmente, em um programa de correção de fluxo paralelo, o que acaba por limitar, no início do ano, o número de estudantes nesse recorte etário na EJA. É importante ressaltar também que, nesse momento de estruturação da organização interna, as escolas buscavam realizar trabalhos mais coletivos no sentido de oportunizar aos estudantes o conhecimento das regras de funcionamento do turno tanto do ponto de vista administrativo, quanto pedagógico. Era o momento em que esclarecia-se as questões em torno do funcionamento da EJA e suas implicações pedagógicas e as regras de convivência estabelecidas no regimento interno escolar. Essas ações acabaram por postergar o nosso primeiro contato com os estudantes. O primeiro encontro com os estudantes previsto para acontecer no início do mês de fevereiro, somente ocorreu de fato no final do referido mês, no dia 27. Os outros dois encontros aconteceram nos dias 12 e 13 de março e o último no dia 20 de março de 2014.

Foi necessário também, administrar a ansiedade dos estudantes em relação à temática da pesquisa, pois, alguns deles criaram a expectativa de que possivelmente seriam encaminhados para algum posto de trabalho. A mãe de um dos estudantes chegou a fazer contato telefônico para esclarecer aspectos da pesquisa e saber sobre a possibilidade de inserção laboral para seu filho.

Por fim houve a dificuldade de se fazer com que os estudantes devolvessem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido em função, principalmente, da frequência irregular às aulas, ocorrendo muitas faltas durante a semana. A presença dos estudantes na escola nem sempre coincidia com a da pesquisadora. Quando coincidia, os estudantes não estavam de posse do TCLE.

Na fase da entrevista semiestruturada, a maior dificuldade foi fazer com que os estudantes falassem com desenvoltura sobre os aspectos abordados. Foi necessário um maior investimento no sentido de minimizar o constrangimento dos estudantes diante da pesquisadora e da utilização de equipamentos de filmagem.

Outro fator que também dificultou o processo, diz respeito aos estudantes da Grupo A que sendo muito tímidos, raramente conseguiam olhar na direção da pesquisadora. A dinâmica da entrevista sofreu muita intervenção, uma vez que os estudantes não encadeavam suas falas sobre os temas pautados, demonstrando alguma dificuldade para organizar as ideias e para expressar suas opiniões.

Foi realizada, também, a análise documental, tendo como referencial a base legal das políticas de geração de primeiro emprego voltadas para o público investigado. Para tanto, foi investigado o processo de construção da legislação que viabilizavam a elaboração de políticas públicas de trabalho para jovens. Foram analisadas as constituições brasileiras do período imperial até a atual homologada em 1988, a Consolidação das Leis Trabalhistas compiladas em 1943, durante o Governo Vargas, nos artigos 402 a 441, e suas alterações. A Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho para o trabalho do menor, do Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Capítulo V que trata do direito à profissionalização e à proteção no trabalho; e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) apontam que uma pesquisa qualitativa necessita passar por procedimentos que visam ampliar a confiabilidade de seus resultados. Lincoln & Guba (1985, *apud* ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 2002) propõem a aplicação de critérios que possam colaborar nesse sentido.

Assim os dados apresentados nesta pesquisa passaram pelos seguintes procedimentos para conferir e ampliar credibilidade: retorno dos dados interpretados pela pesquisadora para o grupo investigado para que os mesmos pudessem ser referendados. Submissão dos dados da pesquisa às análises de outros pesquisadores para que pudessem contribuir com análises apontando possíveis falhas no processo (o que foi feito na etapa de qualificação). Também, através de três comunicações em congressos sendo duas orais e uma através de banner; triangulação dos dados levantados

tomando como base a pesquisa exploratória e a entrevista semiestruturada realizada com os estudantes.

## **CAPÍTULO 1 SUJEITOS QUE SE REVELAM: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS QUE INVESTIGAMOS**

Nesse capítulo será apresentado o perfil dos adolescentes-jovens, sujeitos desta pesquisa, 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.

Estes adolescentes-jovens são estudantes da Escola Dias, que faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Entendemos como Spósito (2005) que:

(...) as reflexões aqui esboçadas são produto de uma leitura, entre outras, dos dados, mesmo que preliminar e incompleta. Ela não procura referendar hipóteses já consagradas, mas principalmente problematizar enunciados que rapidamente se transformam em pressupostos muitas vezes não contestados ou, ao menos, contextualizados, indicando seu efetivo alcance explicativo. (SPÓSITO, 2005, p.88)

Ressaltou-se, assim, 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.

### **1.1 Os adolescentes-jovens da Escola Dias: por eles e por nós**

Os estudantes que participaram desta investigação são adolescentes-jovens que estavam matriculados na Escola Dias, apresentavam histórico de reprovação, evasão ou abandono escolar. A faixa etária dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Escola Dias possuía, no período da pesquisa, o seguinte perfil, conforme demonstra a Tabela 1:

**Tabela 1** – Dados de matrículas na EJA por faixa etária, na Escola Dias, março 2014

Turma <sup>23</sup>	Matrícula	15 a 17 anos	%	18 a 29 anos	%	30 a 59 anos	%	+ 60 anos	%
FJEAXXNA	18	11	61,2	7	38,8	-	-	-	-
FJEAXXNB	27	-	-	04	14,8	13	48,2	10	37
FJEAXXNC	35	03	8,5	10	28,6	18	51,4	04	11,5
FJEAXXND	28	05	17,9	10	35,7	13	46,4	-	-
FJECXXNG	34	06	17,6	11	32,3	16	47,1	01	3
FJECXXNE	40	14	35	22	55	4	10	-	-
FJECXXNF	33	05	15,2	15	45,5	12	36,3	01	3
Totais	215	44	20,4	79	36,8	76	35,4	16	7,4

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – Módulo Acadêmico – posição em 17/03/2014, elaborada pela autora.

Na EJA da Escola Dias estavam matriculados 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. De acordo com as informações, o número de estudantes jovens inseridos nesta escola superou em mais de 50% o total de matrículas. Este dado demonstra que o perfil etário dos estudantes da EJA desta escola, não tem como principal característica o atendimento de pessoas adultas (35,4%), ou mesmo idosos, que representavam apenas 7,4% do total de matrículas.

Das sete turmas de EJA existentes, uma delas era composta por dezoito estudantes, a maioria do sexo masculino, na faixa etária de 15 a 22 anos, que, segundo a coordenação e a professora da turma, possuíam muitos problemas de aprendizagem e, ainda não haviam concluído o processo de alfabetização, e com dois estudantes com deficiência; outra turma considerada como em processo de alfabetização (EPA), mas constituída por estudantes adultos, com mais de 30 anos; e mais duas turmas EPA com faixa etária mista. As outras três turmas eram de estudantes em processo de certificação (EPC), com faixa etária mista. Os dados nos revelam que dos quarenta e quatro adolescentes-jovens matriculados, dezenove estavam em turmas de alfabetização mesmo

---

<sup>23</sup> Na coluna Turma temos o código das turmas da escola onde F= ensino fundamental; J= educação de jovens e adultos; EA= em processo de alfabetização; EC= Em processo de Certificação; XX= incógnita; N= noturno; A= identificação individual da turma.

tendo um histórico de vários anos de escolaridade. E 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.

Estes números demonstram também, que a EJA, enquanto modalidade de ensino, tem reforçado a sua principal característica que é a diversidade cultural e etária, com a presença de pessoas que ora trazem para a escola uma leitura de mundo que lhes permitiram superar as dificuldades advindas da baixa escolarização, ora uma vivência escolar entrecortada por afastamentos e retornos, marcada por dificuldades no processo de aprendizagem, como é o caso dos estudantes com idade entre 15 e 17 anos. Tal fato alertou-nos para a necessidade de contemplar no cotidiano escolar a diversidade geracional e cultural presente, considerando suas especificidades e expectativas. Indicou também outro desafio, que era o de garantir a permanência desses estudantes na escola, ampliando seu conhecimento e garantindo a conclusão do ensino fundamental. É sabido o grande número de estudantes da EJA que evadem das escolas.

O número de estudantes de 15 a 17 matriculados perfazia um total de quarenta e quatro pessoas e equivalia a 20,4% do total de matrículas. Nesta pesquisa foi possível conversar com vinte e sete jovens, sendo que vinte e cinco responderam o questionário da pesquisa exploratória.

Dos vinte e cinco estudantes, quatorze deles se autodeclararam pardos. Para a definição dessas categorias foi feito uso do sistema de classificação de cor ou raça utilizado pelo IBGE nas pesquisas domiciliares. Somando-se o total de autodeclaração de pardos e negros, teremos uma maioria de afrodescendentes, conforme Tabela 2. Ressalta-se que quatro estudantes se autodeclararam índios, e três brancos.

**Tabela 2** – Autodeclaração de etnia/cor dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014.

<b>COMO VOCÊ SE AUTODECLARA?</b>	
Branco	3
Índio	4
Preto	4
Pardo	14

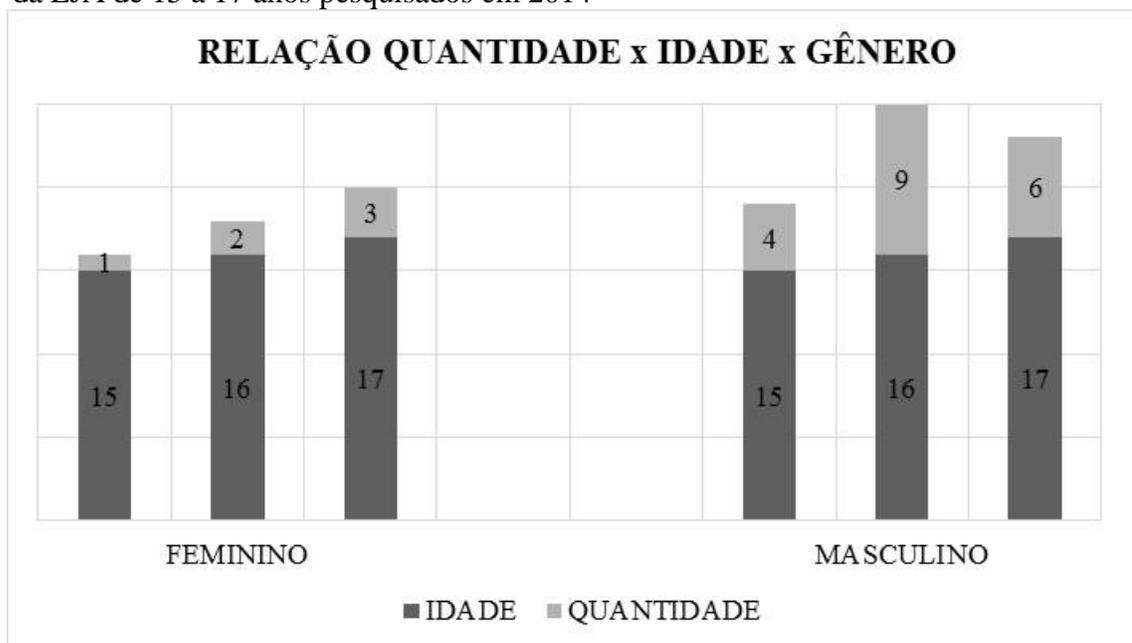
Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Percebeu-se aqui a marca da exclusão da sociedade brasileira, engendrada desde a constituição do Brasil enquanto nação. Esses estudantes, pelas características de cor ou raça informadas, são o reflexo de um processo de “inclusão excludente e seletiva” que impediu que parte da população afrodescendente brasileira acessasse direitos fundamentais como a educação, conforme nos aponta Cury (2008):

Nossa Constituição Imperial de 1824, no capítulo das “Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” reconhece, no art. 179, XXXII, como direito dos mesmos “a instrução primária gratuita”. Ora, o art. 6º da mesma Constituição, ao definir o para quem dessa cidadania, tem como “cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”. Ora, os ingênuos são os que nasceram livres e filhos de pais livres. São os livres e naturais do país, são cidadãos *ex generatione e ex jus soli*. Já os libertos são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão, recuperaram a sua condição de homens livres. Assim, por oposição, a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos. Desse modo, o estatuto da escravatura, tacitamente acolhido, tem, por abjeto que seja, o outro como objeto, propriedade, mercadoria. (CURY, 2008, p.210)

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, conforme apresentado no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Relação quantidade x idade x gênero em números absolutos dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Os que possuíam quinze anos, em geral, foram os que demonstram maior timidez e, conseqüentemente, participaram com menor desenvoltura na dinâmica de sensibilização utilizada no encontro.

Na faixa etária estudada, a presença do sexo masculino contrariava os dados de perfil de estudantes da EJA, presente nas pesquisas acadêmicas, que aponta ser esta modalidade genuinamente feminina. Esclarecemos que, na faixa etária de adultos e idosos o perfil dos estudantes aponta para uma maior presença de mulheres. A presença maior de um contingente de estudantes homens em relação ao número de mulheres é explicada por Carvalho (2003) e, suas análises encontraram eco nos dados relativos ao percurso escolar dos estudantes aqui investigados.

Temos, entre os jovens, taxas de analfabetismo menores, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos. Mas considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 40 anos vamos encontrar mais mulheres do que homens analfabetos, ao passo que na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro de rapazes que moças analfabetas. Isso é preocupante porque a grande maioria desses jovens analfabetos são pessoas que passaram pela escola, que tiveram uma trajetória escolar marcada pela repetência, pela evasão, que vão e voltam ao sistema de

ensino e não conseguem se apropriar da ferramenta da leitura e escrita. Esse é um indicador muito forte de que a escola está fracassando perante um grupo grande de jovens e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2003, p.186).

Das seis meninas entrevistadas duas se declararam pretas, sendo que uma delas escreveu em frente da opção *preto* a palavra *negra*. Os dados estão apresentados na Tabela 3 abaixo.

**Tabela 3** – Relação gênero x etnia/cor a partir da autodeclaração dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014

GÊNERO	ETNIA	QUANT
Feminino	Pardo	4
Feminino	Preto	2
Masculino	Branco	3
Masculino	Índio	4
Masculino	Pardo	10
Masculino	Preto	2
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>

Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Um aspecto peculiar observado é que a escola onde estes adolescentes-jovens estudavam localiza-se em uma região de Belo Horizonte que faz limite com o município de Vespasiano. Pelo relato da coordenadora da EJA, que foi corroborado pela listagem de estudantes matriculados, a escola recebe muitos estudantes daquele município em função da ausência de vagas nas escolas da referida cidade. No entanto, dos jovens investigados, apenas dois residiam no município vizinho, conforme Tabela 4.

**Tabela 4** – Local de residência dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014

<b>EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA?</b>	
Jardim dos Comerciários	13
Jardim Europa	1
Mantiqueira	1
Nova Pampulha	3
Nova Pampulha - Vespasiano	2
Nova York	3
Novo Letícia	1
Venda Nova	1

Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Outro dado que vale ressaltar é o de que os estudantes tiveram dificuldade em dizer o nome do bairro onde moravam com exatidão. Um exemplo desse fato diz respeito ao bairro Jardim dos Comerciários. Vários nomes para o bairro surgiram da fala e dos registros que os estudantes fizeram: Comerciários A, Comerciários C, Comerciários, Jardim dos Comerciários. Na Tabela 5, acima, foi registrado o nome oficial do bairro<sup>24</sup> de acordo com informações do portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, onde só aparece a denominação Jardim dos Comerciários.

## **1.2 Os adolescentes-jovens e seu contexto: a cidade, o bairro, a escola**

Partindo do princípio de que pensamos o futuro e interferimos nele através das relações que estabelecemos com o lugar em que estamos inseridos, e de que:

Conhecemos o mundo, primeiro através de nossos pais, através do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A cidade é nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução. (GADOTTI, 2012. p. 40)

Entende-se como de fundamental importância localizar os sujeitos desta pesquisa, inserindo-os no seu contexto social, sua cidade e seu bairro, para assim vislumbrar a importância que a escola assumia para aqueles adolescentes-jovens, seja como representante do poder público e como garantidor do direito à educação, seja como ambiente de trocas com a comunidade escolar e com seus pares. Conhecer o processo de formação da cidade de Belo Horizonte, do bairro Jardim dos Comerciários e a criação da Escola Dias, ajudaria, portanto, a (re)conhecer os sujeitos desta pesquisa. Assim, expõe-se:

Belo Horizonte, fundada em 1897, foi planejada para existir dentro do perímetro urbano compreendido pela avenida do Contorno. A cidade de Belo Horizonte cresceu para além do perímetro antes planejado e organicamente, através da movimentação de sua população e de

---

<sup>24</sup> Para mais informações sobre os bairros de Belo Horizonte acesse: <http://portalpbh.pbh.gov.br>

pessoas que chegaram de outras cidades, subverteu a lógica pré-definida e se reconfigurou. De acordo com dados do Arquivo Público do município de Belo Horizonte<sup>25</sup>:

A cidade de Belo Horizonte cresceu, e seu crescimento foi marcado pelo planejamento inicial. A área urbana, dentro dos limites da Avenida do Contorno, recebeu ao longo do tempo mais infraestrutura, como, por exemplo, nos transportes coletivos e no fornecimento de serviços como água, luz e esgotos. Ali se concentrou a maior parte dos serviços e das atividades como comércio, hospitais e escolas. Já a área fora dos limites da Avenida do Contorno cresceu de forma mais desorganizada, não recebendo a mesma infraestrutura. Os bairros surgiam mesmo sem esses serviços. A desigualdade social fez aparecer vilas e favelas nos arredores desses bairros, mas também próximas aos bairros dentro da área central. (BH/APCBH, 1999, p.11)

Administrar uma cidade como Belo Horizonte exigiu dos gestores mudanças ao longo do tempo. Uma das mudanças mais significativas foi a divisão da cidade em nove regionais administrativas, sendo que as regionais Barreiro e Venda Nova foram as primeiras a se consolidarem em função da forma como foram inicialmente povoadas e também, por sua localização geográfica.

A regional de Venda Nova é uma das mais antigas da cidade de Belo Horizonte; seu desenvolvimento e ocupação datam do século XVII - antes da construção da cidade de Belo Horizonte e fora do perímetro pensado para a cidade que correspondia ao perímetro delimitado pela avenida do Contorno (BH/APCBH,1999, p.11) - no período em que as minas de ouro e diamante estavam em franca produção e era necessário o trabalho dos tropeiros para abastecer a região mineradora. Venda Nova surgiu nesse contexto e era de início um local de pouso de tropeiros. Este núcleo se desenvolveu e foi um dos responsáveis pelo povoamento da região, e na

---

<sup>25</sup> Em 1999, a equipe do APCBH – Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, iniciou o projeto “História dos Bairros de Belo Horizonte”, criado para atender a uma necessidade dos consulentes do Arquivo, principalmente estudantes, que buscavam informações sobre o passado de seus bairros. Este Projeto deu origem a uma publicação que destinou um volume para cada regional administrativa de Belo Horizonte, recontando a partir da leitura de várias fontes históricas, como documentos escritos, fotografias, plantas, mapas etc., a constituição dos bairros de Belo Horizonte. Disponível em:

[Http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=arquivopublico&tx=16825&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=arquivopublico&tx=16825&). Acessado em 10/11/2014

medida em que a cidade de Belo Horizonte crescia foram surgindo novos bairros, marcados pela desigualdade econômica e social e principalmente, pela falta de infraestrutura.

O bairro Jardim dos Comerciários foi criado na década de 1980 em meio a um processo de aumento da ocupação das periferias de Belo Horizonte. A topografia do bairro é acidentada, sem infraestrutura adequada, o que levou a sua ocupação por famílias de baixa renda com a presença de habitações precárias. Os moradores desse bairro, juntamente com os dos outros bairros da região “veem no núcleo central de Venda Nova o lugar onde sua população tem acesso aos diversos serviços bancários, ao comércio, ao lazer etc. Seus moradores sabem que aí também começou a sua história...” (BH/APCBH, 1999, p.26).

De acordo com indicadores do Censo de 2010<sup>26</sup> sobre a população da cidade de Belo Horizonte, o total de residentes no município era de 2.375.151 pessoas. Na regional administrativa de Venda Nova residiam, na época do levantamento do censo, em torno de 262.183 pessoas. Desse montante, 71.033 eram consideradas jovens. No recorte etário de 15 a 17 anos tinha-se em torno de 12.969 pessoas, conforme pode ser visto na Tabela 5.

---

<sup>26</sup> Dados disponíveis no endereço:

[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt\\_BR&pg=7742&tax=20040](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt_BR&pg=7742&tax=20040) – Acesso 08/11/2014 – 19:33 horas

Tabela 5 – População na faixa etária de 15 até 29 anos – Regionais Administrativas de Belo Horizonte – Censo 2010

Região Administrativa	Pessoas residentes			Total
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	15 a 29 anos
BARREIRO	14.045	35.819	27.148	77.012
CENTRO-SUL	9.593	35.201	27.549	72.343
LESTE	11.275	30.573	23.783	65.631
NORDESTE	13.505	35.970	28.404	77.879
NOROESTE	14.149	40.722	31.770	86.641
NORTE	10.811	26.298	20.202	57.311
OESTE	12.302	34.627	27.757	74.686
PAMPULHA	8.006	22.884	18.413	49.303
VENDA NOVA	12.969	32.417	25.647	71.033
<b>Total geral</b>	<b>106.655</b>	<b>294.511</b>	<b>230.673</b>	<b>631.839</b>

Elaborada pela autora com base nos dados do Censo de 2010 disponível no Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Em 2010, a quantidade de jovens de 15 a 17 anos residentes na Regional Venda Nova perfazia um total de 9,12% do total de pessoas. Pode-se considerar que parte desse contingente se encontrava em distorção idade-série, tomando como referência a proporção de 15,09%<sup>27</sup> de distorção apresentada nos dados do Censo escolar de 2009, para o município de Belo Horizonte. Do total de 9,12% de jovens com idade entre 15 e 17 anos e aplicando o percentual de 15,09%, teríamos, então, em torno de mil estudantes em situação de distorção idade/série que, provavelmente, estariam matriculados na EJA ou, talvez, evadidos da escola, ou mesmo alguns poucos matriculados no ensino fundamental regular diurno. Sendo muito provável que parte deles ainda estivessem sem completar o processo de alfabetização.

<sup>27</sup> Dados disponíveis no endereço:

[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt\\_BR&pg=7742&tax=20040](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt_BR&pg=7742&tax=20040) – Acesso 29/12/2014 – 10:29 horas

Musial (2011), em sua pesquisa sobre escolas rurais, traz informações relevantes quando apresenta as análises feitas em uma matéria publicada no Jornal Hoje em dia, de 09 de agosto de 2006. Naquele ano os órgãos públicos estavam se deparando com os reflexos da não priorização da educação no Estado, o que contribuiu para ampliar o número pessoas analfabetas em Minas Gerais.

Segundo tais análises, Minas Gerais tem 1,6 milhão de analfabetos com 15 anos ou mais, e pelo menos 30% dos que completam o ensino médio não conseguem interpretar informações básicas em um texto. São os chamados analfabetos funcionais. (MUSIAL, 2011, p.21)

Considerando-se que a política educacional brasileira tem buscado garantir o acesso à educação básica a todas as crianças a partir dos seis anos de idade, o total de estudantes em distorção idade/série, em apenas uma das regionais era elevado, o que leva a pensar que havia problemas relacionados aos aspectos educacionais que envolvem o ingresso e a permanência dos estudantes nas unidades escolares, sejam elas privadas ou públicas e que impactam na Educação de Jovens e Adultos, materializando-se na crescente juvenilização desta modalidade de ensino.

A escola investigada foi fundada no ano de 1985 e fica próximo à divisa do município de Vespasiano. 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.

De acordo com dados do Censo de 2010, a Regional Venda Nova possuía apenas uma instituição ligada a Fundação Municipal de Cultura<sup>28</sup>, o Centro Cultural Venda Nova. O Centro Cultural está localizado no bairro Novo Letícia, distante da Escola Dias, mas era o local onde os estudantes buscavam atividades alternativas ligadas à cultura. Ainda hoje este é o único equipamento público de cultura e lazer existente nas proximidades do bairro e da Escola Dias. A

---

<sup>28</sup> Dados estatísticos disponíveis no endereço:  
[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&tax=20046&lang=pt\\_BR&pg=7742&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&tax=20046&lang=pt_BR&pg=7742&taxp=0&)

ausência de equipamentos públicos de cultura e lazer no entorno da escola, corrobora os apontamentos de Brenner; Dayrell; Carrano (2005, p. 179) que nos dizem que nas periferias, favelas, morros e bairros populares, das médias e grandes cidades, quase não há a oferta desses pontos de cultura e de lazer.

A Escola Dias funcionava em três turnos diários oferecendo educação e ensino aos três ciclos de formação humana previsto na organização da rede municipal de ensino. No terceiro turno havia a oferta da EJA com a seguinte estrutura organizacional: as aulas tinham início às 19h e eram finalizadas às 22h20min com um intervalo para merenda de 20h às 20h20min. Eram divididas em módulos de uma hora. Em 2014 a escola possuía, além de sete turmas de EJA, duas turmas do Programa de Aceleração de Estudos (PAE) Floração.

### **1.3 Os adolescentes-jovens e sua convivência familiar**

No sentido de ampliar o entendimento sobre as questões constituintes da condição juvenil, tornou-se primordial perceber como se dá a inserção dos jovens nas várias instâncias de socialização existentes.

Entendemos que:

[...] qualquer análise sobre a juventude e a situação dos jovens no presente deve, necessariamente, correlacioná-las aos movimentos e ritmos próprios de três instâncias de reprodução social: a família, a escola e o trabalho (SPÓSITO, 2005, apud NAKANO; ALMEIDA, p.2)

Nakano; Almeida (2007) apontam para a importância de compreender que a condição juvenil na atualidade é decorrente de ações combinadas da escola e da família, entretanto, as autoras apontam que seja necessário compreender também, as relações que os jovens estabelecem com o mundo da produção, principalmente com o mercado formal de trabalho e do trabalho assalariado.

Outro aspecto importante no trabalho de Nakano e Almeida (2007) é que, segundo as autoras, além da escola o trabalho também faz a juventude e sua mediação simbólica colaborar na construção da sua identidade sociocultural. Sem com isso fazer a defesa do trabalho para adolescentes e jovens.

A concepção de família que trazemos é a apresentada por Sarti (2004), que:

Pretende sugerir, assim, uma abordagem como um universo de relações, que se delimita pela história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios, e que será por eles reproduzida e ressignificada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família. (SARTI, 2004, p.117)

E, quando se analisam os dados de família com um núcleo central, compreende-se que esta instância de socialização pode assumir uma conformação mais ampliada para além das relações consanguíneas.

Para obter uma visão pormenorizada dos adolescentes-jovens desta pesquisa, são apresentados os dados relativos às suas condições de moradia no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Com quem residem os estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014.



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

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 somente 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. No quesito *Outros* havia estudantes que declararam morar com irmãos também.

Durante a pesquisa exploratória e a entrevista semiestruturada foi possível notar, através da fala dos estudantes, a importância emocional 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,2005, p. 256).

As famílias dos estudantes eram marcadas por pouca escolaridade, baixa renda e tendo a mãe como principal mantenedora, conforme demonstrado abaixo.

**(1) Jorge (16 anos)** - Antigamente mais das antigas, ela estudou até a 4ª série e o pai dela não deixou ela estudar mais... frequentar mais tempo na escola porque ela já sabia fazer o nome e mandou ela pra roça.

**(2) Jorge (16 anos)** – [...] A minha não tem trabalho fichado não. Ela não trabalha de carteira fichada. Ela vende pano.

**(3) Vitória (15 anos)** – Olha eu... moro com minha mãe ela nasceu aqui mesmo em Belo Horizonte. Ela tem 33 anos. Ela trabalhava de empregada doméstica fichada, de carteira assinada né, e agora ela está aposentada por invalidez; ela teve depressão e tal e ela tá aposentada. Meu pai, no caso a minha mãe estudou até a 7ª série. No caso que eu saiba até a 7ª série. Meu pai eu não sei até que série que ele estudou. Meu pai não trabalha fichado. Eu não convivo com meu pai porque ele é presidiário. Aí eu não tenho muito contato com meu pai.

Três estudantes do Grupo B, analisados com dados da entrevista semiestruturada, moravam apenas com a mãe e irmãos. O pai de Vitória era presidiário e ela não tinha contato com ele. Sua mãe era aposentada por invalidez. O pai de Jorge possuía graves problemas de saúde e morava com a avó do estudante. Já Bruno não relatou proximidade com o pai se esquivando de falar dele. Dos três estudantes entrevistados e que moravam com a mãe, dois verbalizaram ser a mãe a pessoa mais importante em suas vidas.

O trabalho doméstico ou informal era a principal ocupação das mães, relatada pelos estudantes; apenas a mãe de Bruno trabalhava com carteira assinada, como empregada doméstica. Jorge mencionou ter irmãos mais velhos que já trabalhavam e colaboravam com as despesas da casa. Em nenhum dos três casos, de acordo com o relato dos estudantes, os pais contribuíam financeiramente para ajudar nas despesas mensais.

**Vanilda** - E seu pai ajuda na despesa da casa?

**Jorge (16 anos)** - Não. Meu pai tem um problema. Antigamente bebia remédio controlado. Hoje minha vó tá tentando aposentar ele, mas só que ele não tem condições.

Os três estudantes do Grupo A que participaram da entrevista semiestruturada, moravam com irmãos, a mãe e o pai, ou com o padrasto. São eles: João que apresentou severos problemas visuais e, de acordo com seu relato, já havia passado por cirurgia nos olhos, mas não gostava de usar óculos; Alberto, que se revelou muito tímido, inseguro e apresentou dificuldade em pronunciar as palavras; Moisés, que, durante a entrevista, também demonstrou muita timidez e inquietação, se movimentando com frequência na cadeira, agitando os braços. Em alguns momentos, pareceu que as perguntas o incomodavam e demonstrou dificuldade para organizar as ideias.

Na fala desses estudantes também, foi possível perceber a importância emocional de seu núcleo familiar. Ao se referirem aos pais, principalmente às mães, os estudantes foram explícitos em afirmar o lugar de destaque que elas possuem em suas vidas.

**(1) Vanilda** – O que é mais importante na sua vida nesse momento?

**Moisés (16 anos)** – Minha mãe.

**Vanilda** – Sua mãe é a pessoa mais importante. Que mais.

**Moisés** – Minha mãe e meu pai, só.

**Vanilda** – Quando você fala pai, é pai mesmo, não é padrasto não?

**Moisés** – Meu pai.

**(2) Vanilda** – Então Alberto, conta pra gente um pouco da sua história. Como é que é a sua relação com sua família?

**Alberto (16 anos)** – Tá. Minha família é boa. Eu dou bem com ela... tá bom?

Na fala desse grupo de estudantes, percebeu-se que seus familiares ocupavam postos de trabalho precário e com ausência, na maioria das vezes, da proteção da legislação trabalhista. Apenas a mãe de João trabalhava sem carteira assinada e apenas o seu pai possuía trabalho com carteira assinada; ainda temos o pai de Alberto, aposentado por invalidez, e o de Moisés trabalhando como autônomo. Não houve relatos nesse grupo de irmãos que já estejam inseridos no mercado de trabalho.

**(1) João (15 anos)** – Minha mãe trabalha de ...como é que é... fazendo encomenda e meu padrasto trabalha na Copasa.

**Vanilda** – Trabalha de encomenda? Encomenda de quê?

**João** – De entregar caixinha para posto.

**Vanilda** – De?

**João** – Caixinha de posto, pra entregar o remédio.

**(2)Vanilda** - Seus pais trabalham?

**Alberto (15 anos)** – Meu pai é aposentado e só a minha mãe trabalha.

**Vanilda** – Só a sua mãe que trabalha? E ela faz o que?

**Alberto** – Ela trabalha lá no centro. Aquele negócio de loja... quando o outros chega e pergunta o que quer... assim caçar uma roupa...

**(3)Vanilda** – Sua mãe trabalha?

**Moisés (16 anos)** – (Concordou com a cabeça) De médica. Médica não, é ... no posto de saúde.

**Vanilda** – No posto de saúde, que legal! Ela faz o quê?

**Moisés** – Na zoonoses

**Vanilda** - Trabalha na Zoonoses. Uai que chique! E ela trabalha de carteira assinada?

**Moisés** – Trabalha.

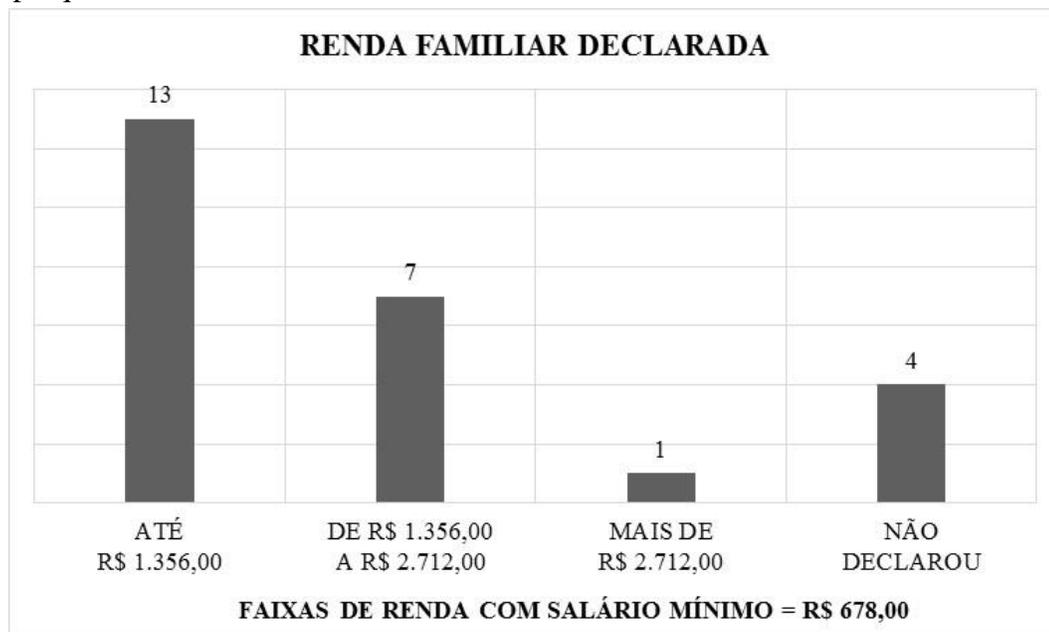
**Vanilda** – E seu pai trabalha com o quê?

**Moisés** – Vidraceiro. Por conta própria.

No momento do preenchimento do questionário da pesquisa exploratória, parte dos estudantes entrevistados, demonstrou bastante dificuldade em indicar a faixa de renda familiar. Através da observação feita e, pelas perguntas feitas por eles percebeu-se que, ou a família não tinha o hábito de conversar sobre os salários que seus membros recebem, ou os estudantes não conseguiam relacionar o salário dos familiares expressos em números.

Foi possível perceber também que alguns estudantes demonstraram não entender o que está contido em um intervalo entre dois valores. Há estudantes que sabiam aproximadamente o valor da renda familiar, mas não conseguiram, sozinhos, identificar qual a opção do item marcar. Para perceber de forma mais clara a renda familiar desses estudantes temos o Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Renda Familiar Declarada dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014.



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

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 famílias não declararam a renda. 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.

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. Os estudantes do Grupo B, na maioria das vezes, ficavam em casa vendo televisão com a família, ou sozinhos, e costumavam ir com amigos, irmãos e, às vezes, com a mãe ao *shopping*, pizzaria, cinema ou à casa de parentes ou, ficavam jogando bola na rua. Vitória afirmou que fazia capoeira e *jiu-jitsu*, mas que parou porque a oficina deixou de existir. Bruno foi o único estudante que 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.

**(1) Bruno (17 anos)** - Todo sábado e domingo, eu não tô em casa, eu nem durmo em casa, e saio. Às vezes pra boate que eu vou, né.. Como eu sou de menor eu vou com maior de idade. O lazer que eu queria ter mesmo é ter um cantinho só pra mim, sabe. Pra mim ficar pensativo. E adoro viajar, pra um lugar calmo... nóo. (Inaudível). Acho que você me conhece eu sou muito agitado, eu prefiro lugar mais calminho, relaxado.

**(2) Vitória (15 anos)** - Olha, eu gosto de sair mesmo com as minhas amigas, com a minha família. Só que nas minhas horas vagas eu faço capoeira e *jiu jitsu*. Ai eu faço capoeira e *jiu jitsu*. Pra falar a verdade pra você eu não tenho muita dificuldade pra encontrar um lazer pra mim que tem dificuldade financeira para manter, e tudo. Eu não tenho dificuldade para isso não por que a capoeira e o *jiu jitsu*, e ficar com a minha família já ocupa já e aí eu não tenho muita vontade de fazer não.

**(3) Vanilda** – O que você chama de brincar?

**Jorge (16 anos)**– De jogar bola, jogar vídeo game. Sair, ir pro cinema. Divertir

**Vanilda** – São as coisas que você faz quando está de folga, né?

**Jorge** – Isso.

**Vanilda** - Agora que você está sem trabalho então, hein! (risos)

**Jorge** – Nóo! (risos)

**Vanilda** – Tá de férias, né. Então é cinema, jogar bola, né?

**Jorge** – Isso.

Os estudantes do Grupo A, no que diz respeito ao acesso à cultura e lazer, também ficavam em casa vendo televisão com a família, ou sozinhos, e foi possível tomar conhecimento pela fala deles que, quando saíam de casa, nas horas de folga, normalmente o faziam na companhia dos pais, para irem à casa de parentes. Às vezes frequentavam outros locais, como parques ou de forma eventual, viajavam. A companhia dos pais era mais frequente para este grupo de estudantes se comparados com os outros três do Grupo B.

**(1) Vanilda**– Você e sua família, vocês costumam ter alguma atividade de lazer juntos?

**João (15 anos)** – (fez que sim com a cabeça)

**Vanilda** – Qual atividade vocês fazem?

**João** – A gente vai pro parque, pro mucado de coisas.

**Vanilda** – Vocês saem sempre juntos?

**João** - Sim

**(2)Vanilda** – Vocês costumam fazer algum passeio? O que vocês fazem quando estão em casa com a família reunida? Vocês têm algum programa diferente?

**Alberto (15 anos)** – Nos vai na casa da minha avó e no parque.

**Vanilda** – No parque?

**Alberto** - É

**Vanilda** – É comum vocês fazerem isso? Sempre fazem ou é só de vez em quando?

**Alberto** – Tem um dia que a minha mãe marca que dá pra ir.

Apenas um relatou que só saía no fim de semana para ir à igreja e que convivia com os parentes diariamente, pois eles moravam no mesmo lote.

**Vanilda** – O que você faz nas horas de folga?

**Moisés (16 anos)** – Vejo televisão.

**Vanilda** – Só vê TV?

**Moisés** – É

**Vanilda** – Você frequenta algum lugar especial? Sai com seus amigos?

**Moisés** – Não. (Fez que não balançando a cabeça)

Só dia de domingo que eu vou pra igreja.

**Vanilda** – Pra Igreja? Durante a semana você fica em casa, vendo TV?

**Moisés** – É. Vendo televisão.

Relataram que, também costumavam ficar apenas jogando bola na rua. Em alguns casos, costumavam apenas usufruir do lugar conforme nos relatou um dos estudantes:

**Vanilda** – Fora ir para casa do seu primo, jogar bola, você circula pelo bairro? Vai para outros lugares ...

**João (15 anos)** – Quando eu não tenho nada pra fazer, eu subo lá na rua de cima e fico sentado lá no passeio, olhado lá de cima para cá pra baixo.

Pode-se inferir destas observações que a rua assumia um sentido muito especial para os estudantes, podendo tornar-se espaço de formação de grupos de amizade, e contribuindo para a constituição da identidade juvenil conforme já apontado por Spósito (2006, p.101). A rua se transformava no local onde se jogava bola, conversava-se com os amigos ou apenas admirava-se a paisagem. Spósito (1994) ainda nos alerta para o fato de que quanto menor a presença de equipamentos públicos destinados à cultura para os jovens, maior significado a rua tende a assumir para o cotidiano dos jovens e para as relações que ele estabelece com seus pares.

## 1.4 Condição juvenil: trabalhar, estudar, se divertir.... Brincar

De acordo com Pochmann (2011) as investigações sobre a condição juvenil tendem a seguir duas abordagens:

De um lado o enfoque biopsicológico busca retratar os saberes do ser jovem vinculado à temática da transitoriedade, que emerge sobretudo da incerteza e da instabilidade presentes na transição da fase da adolescência para a adulta. De outro o enfoque teórico sociocultural procura considerar a natureza das formas de ser jovem num ambiente marcado por um vocabulário próprio, acompanhado de gostos específicos no vestir, relacionamento em grupo, namoro, dança, música entre outras medidas sempre em modificação. (POCHMANN, 2011, p.219)

Os 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, de jogar bola. 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 que irão marcar e constituir uma identidade própria. A identidade juvenil se constitui na sua relação com o outro: a família, a escola, outro jovem.

Quando perguntados sobre o que significa ser jovem os estudantes revelaram que:

**(1)Jorge (16 anos)** – Ser jovem é muito bom. Nós brinca muito. A gente gosta de brincar muito. Tem gente que acha que é fácil. Mas na verdade, não tem nada fácil. Quando a gente quer buscar uma coisa. A gente tem que correr atrás dela. Mas os jovens de hoje em dia a maioria não querem saber disso. Quer saber mais é de aproveitar a vida, né.

**(2)Vitória (15 anos)** – Ah ser jovem.... Tipo assim a minha mãe fala que ser jovem é dar muito trabalho, que gente jovem dá muito trabalho. Mas eu acho que ser jovem é um momento fundamental na vida de alguém, sabe, da pessoa. Eu tô vivendo uma fase da minha vida, da minha juventude que eu tô valorizando muito, que eu acho que não trocaria por nada. Mas ser jovem é assim, sei lá é assim..... (risos)

**(3)Bruno (17 anos)** – Ah ser jovem, nossa. É outra coisa, né? A gente se diverte. Ah, tipo, eu gosto que minha mãe tipo me prende. Mas a minha mãe não me

prende. E minha mãe deixa a gente sair. Ai, eu falo assim, nó mãe me prende, não é por que eu sou jovem que eu posso ficar só saindo não. E, nossa, ser jovem, ah, eu nem tenho palavra. Ser jovem é tão bom. A gente curte muito a vida.

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, o que pode ser percebido na fala de Bruno. Este estudante alegou que saía todos os finais de semana e dormia na casa de amigos e que a mãe não se importava. Entendemos conforme Sarti (2011) que:

A importância fundamental da família para o jovem está precisamente nessa possibilidade de manter o eixo de referências simbólicas que a família representa – como lugar da afetividade e, assim, palco de conflitos – e que nesse momento, mais radicalmente ainda do que em outros momentos do ciclo de vida familiar, precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar a ser ponto de referência. (SARTI, 2011, p.124)

Perpassava em suas falas a importância do momento em que viviam, demonstraram satisfação em ser jovem e consideravam como sendo uma etapa de busca por uma condição de vida melhor, mas que era também de aproveitar a vida, de se divertir. Consideravam ser um momento fundamental e entendiam que era um período que abria possibilidades de realizações positivas, mas que percebiam a existência de dificuldades, principalmente quando essas estavam vinculadas a escolhas equivocadas.

**Vanilda** – Quais as maiores dificuldades hoje em ser jovem?

**Vitória (15 anos)** – Os caminhos errados que a gente toma. As escolhas erradas que a gente faz.

**Vanilda** – Você acha que as escolhas erradas nesta faixa etária elas acontecem por quê?

**Vitória** – Por falta de juízo dos jovens.

**Vanilda** - É. Você se sente assim nesse momento?

**Vitória** – Não é que eu me sinta assim. É por que já vi muitas amigas minhas se afundando por causa de escolhas erradas, por causa de propostas erradas que fizeram e elas acabaram aceitando. O grande problema dos jovens de hoje é que eles acabam aceitando muitas propostas erradas dos outros e acabam se afundando.

O estudante Bruno afirmou ainda que não fazia uso de bebida alcóolica porque não gostava, dando a entender que era uma atitude tomada por iniciativa própria e não em função de uma orientação de sua mãe: “ Mas esta questão de bebida al..., esse trem de beber... essas coisas... eu não gosto”. (Bruno - 17 anos)

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. Coursar o ensino médio aparecia como um objetivo comum entre eles. Já o ensino superior nem sempre aparecia como um desejo futuro, como pode ser percebido no fragmento abaixo:

**(1)Vanilda** – Então a EJA te prepara para o ensino médio?

**Jorge (16 anos)** – Pra mim eu acho que sim.

**Vanilda** - Você vai querer fazer o ensino médio?

**Jorge** – Bom... (risos). Ensino médio eu pretendo. Pretendo formar e arrumar um curso para mim crescer mais.

**(2)Vanilda** – Você não pretende ir para a faculdade, não?

**Jorge (16 anos)** – Ah! Não. Faculdade não. Eu pretendo fazer um curso para mim desenvolver mais. Tipo uma área que eu formar tipo química, (Inaudível). Eu pretendo fazer um curso para mim desempenhar mais...

**Vanilda** – Então um curso técnico.

**Jorge** - Isso.

Pelo que os estudantes afirmaram parece que, do ponto de vista de lazer, nada lhes faltava, pois, ocupavam seu dia da maneira que queriam e gostavam. No quesito lazer, pode-se inferir que os jovens, provavelmente, não desejavam possibilidades diferentes de lazer, por ainda não terem experimentado oportunidades distintas das que foram relatadas por eles.

Os estudantes do Grupo A apresentaram maior dificuldade em expressar, através das palavras suas opiniões sobre as questões juvenis abordadas. Para eles, a condição juvenil também estava marcada por aspectos positivos que compreendem um processo de aprendizado que pressupõe assumir outro lugar social. Esta condição não lhes tira a possibilidade de se divertir. Ser

jovem para eles era, além de se divertir, jogar bola e videogame, ver televisão quando quiser, dormir e acordar a qualquer hora e também, não apanhar mais da mãe, fato que era o mais marcante na condição juvenil de um dos estudantes entrevistados. Apenas um dos estudantes declarou que vai ao *shopping center* “dar rolê”. E, de modo geral, afirmaram que não há nenhum lugar que queiram ir e que não teriam condições de frequentar.

Cada um dos estudantes do Grupo A elegeu um aspecto mais importante em suas vidas: João afirmou que o mais importante era trabalhar para ter as coisas que a família não podia oferecer; Alberto alegou que precisava ler melhor, pois queria fazer um curso de montagem de robôs e Moisés afirmou que os seus pais eram as pessoas mais importantes naquele momento e que trabalhar não era a sua prioridade. Este último estudante declarou que não pretendia estudar mais nada quando concluísse o ensino fundamental; os outros dois pretendiam cursar o ensino médio.

**Vanilda** – O que você espera fazer depois que terminar a EJA?

**Moisés (16 anos)** – Mais nada

**Vanilda** – Mais nada? Nem trabalhar?

**Moisés** - Nem trabalhar.

**Vanilda** - Vai ficar à toa em casa?

**Moisés** – Vou

João, Moisés e Alberto diferenciaram-se dos estudantes do Grupo B, durante a entrevista semiestruturada, em vários aspectos. Dentre eles, pela dificuldade de se expressarem oralmente sobre os assuntos abordados, da maior dependência dos pais para tomar decisões e, também, pelo fato de viverem em famílias com uma constituição mais tradicional, ou seja, pai, mãe e irmãos, com a presença, em um caso, da figura do padrasto. Demonstraram também ter menos autonomia nas escolhas que faziam, demandando maior intervenção da mãe.

**(1)Vanilda** - Quais são as dificuldades que você tá encontrando para arranjar trabalho?

**João (15 anos)** - Minha mãe fala que tem que tirar a carteira pra mim ir.

**(2)Vanilda** – Você sabe o que é o ensino médio? Você tem noção?

**Alberto (15 anos)** – Minha mãe falou e eu esqueci.

**(3)Vanilda** – Sua mãe veio aqui (na escola) fazer sua transferência para a EJA?

**Moisés (16 anos)** – Ela veio, conversou com a diretora e só mandou eu vim.

De acordo com os fragmentos acima João, Alberto e Moisés dependiam da mãe para tomar decisões do cotidiano, não participando, ou talvez, não se interessando pelas definições efetivadas por ela e que impactavam sobre sua vida.

Mas mesmo que houvesse maior ou menor autonomia entre estes estudantes fica claro que possuíam uma expectativa de vida comum e que ela estava perpassada pela importância do apoio emocional do núcleo familiar, pela necessidade de concluir o processo de escolarização, pela inserção no mercado de trabalho e pelo desejo de não dispensar o lazer e a diversão.

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.

## **CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ATENDIMENTO DOS ADOLESCENTES-JOVENS**

Nesse capítulo serão apresentadas e analisadas as observações feitas pelos estudantes a respeito da Educação de Jovens e Adultos, identificando as formas de inserção na EJA vivenciadas por eles; também será colocado em evidência o que conheciam dessa modalidade de ensino, qual a importância atribuída, por eles, à EJA para o seu processo de escolarização. Por fim serão identificadas as políticas existentes que associam educação e qualificação para o trabalho e que estavam direcionadas para jovens nesse recorte etário. Com o objetivo de dar maior clareza à discussão, considerou-se pertinente iniciar este capítulo fazendo uma breve retrospectiva da constituição da EJA enquanto modalidade de ensino.

### **2.1 Educação de Jovens e Adultos – Breve retrospectiva**

A Educação de Jovens e Adultos, campo de investigação desta pesquisa, é uma modalidade de ensino cujo processo de constituição no Brasil, tem suas origens no século XIX, quando “as ideias relativas à importância da educação do povo como fator capaz de contribuir para o progresso do país” (PAIVA, 1973.p.27) ampliava sua influência nos meios políticos. Até meados da década de 1940, a educação de adultos não se distinguia da educação popular. Segundo Paiva (1973):

Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais) (PAIVA, 1973, p.159).

Nesse período, mais uma vez o Brasil se destacou nas estatísticas, no quesito educação com um alto índice de pessoas analfabetas, fato já ocorrido durante a Primeira Guerra Mundial, quando, de acordo com Paiva (1973. p.27), o “entusiasmo pela educação”<sup>29</sup> ganhou força, trazendo consigo

---

29 Paiva (1973) aponta que na mobilização pela educação popular no Brasil havia uma “tendência acentuada no sentido de uma interpretação unilateral dos problemas educativos, ora enfatizando uma perspectiva interna, ora externa aos sistemas educativos. A perspectiva externa em favor da educação popular era justificada com argumentos que se caracterizavam como “entusiasmo pela educação”. Este “entusiasmo pela educação” propunha a imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de

uma onda de nacionalismo que, entre outras coisas, defendeu o combate a “chaga do analfabetismo”. A luta contra o analfabetismo, também apareceu associada aos interesses políticos e era apontada como forma de ampliar o número de votantes, possibilitando a ampliação de bases eleitorais (idem, p. 38).

Musial (2011) afirma que o analfabetismo se materializou, no Brasil, primeiro como uma questão política e não como um problema econômico, quando houve a proibição do voto do analfabeto em 1881. A autora argumenta ainda que, ao longo do tempo, “esse conceito foi sendo construído cercado de preconceito e discriminação” (p.115). Para Gadotti (2012, p. 39), historicamente, no Brasil, o analfabetismo era tratado como doença e não como negação de um direito; tratado como uma questão pedagógica e não como decorrente da ausência de ação política adequada.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, grupos políticos continuaram a utilizar a educação como forma de consolidação ou de retomada do poder político no Brasil. Nesse contexto de disputa, a educação de adultos atraiu os interesses da elite industrial brasileira, na tentativa de afastar a elite agrária do poder. Por outro lado, profissionais da educação, sob orientação marxista, passaram a ver a educação de adultos como fator capaz de provocar mudanças na sociedade, influenciando, inclusive, os movimentos de educação capitaneado por cristãos católicos que atuavam, principalmente, na educação não formal. Entretanto, conforme Paiva (1973), os adultos sem escolarização eram o público alvo de vários setores políticos e sociais:

[...] não são as esquerdas marxistas as únicas a identificar as possibilidades da educação dos adultos como instrumento para promoção da participação política das massas. Durante o Estado Novo, o governo pensou em utilizá-la para sedimentar entre as massas o seu poder (PAIVA 1973, p.42).

---

programas paralelos privados ou não, sem preocupações ligadas à qualidade do ensino ofertado. Outra tendência, o “otimismo pedagógico”, que também ganhou espaço nas discussões educacionais, tomando espaço do “entusiasmo pedagógico”, caracterizava-se pela preocupação com aspectos internos do sistema educacional como o funcionamento eficiente e com a qualidade do ensino ou dos movimentos educativos. A terceira tendência denominada “realismo em educação” procurava abordar os problemas educacionais de forma objetiva, tratando as questões tanto do ponto de vista externo quanto interno. Essas tendências perpassaram todas as discussões do sistema educacional brasileiro.

As análises feitas sobre o processo que constituiu a educação de adultos no Brasil deixam claro que a população sem escolarização não era vista como detentora de direitos, mas como meio para solucionar problemas políticos e econômicos. A educação de adultos se manteve no Brasil muitas vezes em função da existência de uma educação não formal, capitaneada principalmente, a partir da década de 1950, por segmentos religiosos, com forte participação dos cristãos católicos, que historicamente se dedicavam à educação das elites (PAIVA, 1973. p. 221).

De acordo com Gadotti (2012) a expressão educação de adultos está vinculada à oferta de ensino pelo Estado, de forma institucionalizada. Já a educação não formal “está principalmente vinculada a organizações não governamentais, partidos políticos, igrejas, etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizadas em oposição à educação de adultos oficial” (p.36). Gadotti (2012, p.38) lamenta o fato da educação de adultos, - ou de jovens e adultos já que grande parte das pessoas atendidas seja jovem, – terem se distanciado da educação não formal que é basicamente marcada por ações que buscam a emancipação dos estudantes.

Canário (2013, p.11) também reconhece o necessário papel emancipador da educação de adultos. O autor afirma que a educação de adultos é um processo multiforme e amplo, que se “confunde com o processo de vida de cada indivíduo” e que sempre existiu, tendo como base fundamental iniciativas de origem não estatal.

No período que se estendeu de 1958 a 1964, as discussões sobre educação no Brasil foram impulsionadas pelo surgimento de novos profissionais dedicados à discussão pedagógica, principalmente aqueles preocupados com a educação de jovens e adultos. As discussões eram marcadas pela necessidade de encontrar métodos mais eficientes para ensinar os estudantes e, também com as consequências políticas, econômicas e sociais dos programas implementados (PAIVA, 1973, p.206). De acordo com Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p.60), reflexões pedagógicas que deram origem a uma metodologia específica para a educação de adultos, sob novos paradigmas, só entrariam na cena educacional brasileira na década de 60 através do trabalho pioneiro de Paulo Freire.

A educação de jovens e adultos também atraiu as atenções do Governo Kubitschek, cujos interesses estavam ligados às ideias desenvolvimentistas difundidas naquele período e que demandavam mão-de-obra qualificada. Kubitschek passou a cobrar ações mais efetivas dos

gestores da política educacional naquele momento (idem, p. 207). As críticas realizadas por Juscelino Kubitschek abriram espaço para que vários educadores manifestassem suas preocupações em buscar novos métodos para alfabetização e educação de adultos. Entre eles surgiu um grupo de educadores de Pernambuco que realizavam discussões pedagógicas e apontavam para mudanças estruturais no modelo educacional vigente lançando as bases da proposta de ensino e a teoria educativa de Paulo Freire na década de 60. Conforme Paiva (1973):

Discutiu-se em Recife a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1973, p. 210).

O movimento no sentido de buscar novos métodos para atender aos adultos não alfabetizados estava associado a um processo de valorização da cultura popular. Tal iniciativa esteve influenciada diretamente por pessoas ligadas aos movimentos religiosos cristãos (idem p. 250). Nesse contexto e, também, com forte influência de princípios cristãos, Paulo Freire, propunha uma forma para atendimento dos adultos analfabetos. A nova forma determinava um lugar diferente para os adultos analfabetos, colocando-os como sujeitos no seu processo de alfabetização, a partir do abandono das cartilhas passando a utilizar “palavras geradoras” contidas no vocabulário dos sujeitos a serem alfabetizados. O sucesso alcançado por esta nova estratégia de ensino chamou a atenção de educadores de outros estados brasileiros. Também, ganhou destaque junto ao MEC, em função da pressão dos movimentos sindicais e religiosos, sendo utilizado como propulsor de vários projetos de alfabetização iniciados pelo país.

Toda esta efervescência foi abortada com o golpe militar de 1964. Paulo Freire foi exilado em setembro do mesmo ano do golpe militar e somente o Movimento de Educação de Base sobreviveu em poucos lugares, de forma restrita, com revisão de sua linha de ação (ibidem p. 259) e passando a conviver com precária situação financeira. A educação de adultos foi deixada de lado pelo MEC, sendo retomada apenas em 1966 com estratégias que tinham o papel de antídoto ao trabalho desenvolvido anteriormente e com a criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967, que restringia sua ação à alfabetização e aos anseios político-eleitorais por parte dos dirigentes. O Mobral foi extinto em 1985, momento em que o país vivenciava o processo de abertura política, sendo substituído pela Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente as iniciativas estaduais e municipais e a não controlar a sua política pedagógica (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 61-62).

A Lei 5692/71 trouxe para a cena educacional alterações que instituíram, entre outras coisas, o ensino supletivo para jovens e adultos. De acordo com Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001):

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.62)

A suplência era apresentada como portadora de novas possibilidades de organização dos tempos e estratégias metodológicas mais próximas às necessidades do estudante adulto. Conforme Haddad, Di Pierro (2007, p.101), “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” Tendo como referência uma metodologia generalista que se contrapunha “às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe” (HADDAD; DI PIERRO 2007, p.101). Entretanto a sua principal característica era a possibilidade de acelerar os estudos, fato que contribuiu para atrair cada vez mais jovens em função do contingente de estudantes em defasagem idade/série no interior das escolas e, também, das suas necessidades de inserção no trabalho (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Segundo Haddad (2011, p.9), com a volta de Paulo Freire do exílio, na década de 1980, a temática da educação de jovens e adultos foi retomada, recuperando a trajetória de luta dos anos 1960. Freire implantou, em São Paulo, o programa de alfabetização Mova – Movimento de Alfabetização, no que foi seguido por vários municípios e alguns estados.

De acordo com Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p. 67-68), a década de 1990 foi marcada por grande perda no processo de democratização do acesso à educação de jovens e adultos. A Fundação Educar foi extinta e os estados e municípios passaram a arcar com os custos educacionais desse atendimento, o que se tornou inviável. Mesmo o MEC, tendo iniciado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), politicamente, essa ação e outras, voltadas para a educação de adultos, foram negligenciadas, pois encontraram resistência política para garantir o seu financiamento, sob o argumento de que os adultos já estavam adaptados ao convívio social, sem que necessitassem da educação escolarizada.

A pressão para colocar a EJA na pauta da discussão do governo veio, principalmente, dos movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos e dos próprios interessados que se mobilizaram no período da elaboração da Constituição de 1988, e depois, em 1996 com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Haddad (2011, p.8) afirma que foi “após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que se reafirmou a Educação de Jovens e Adultos como um direito de cidadania e um dever do Estado”. A LDBEN 9394/96 além de instituir a Educação de Jovens e Adultos, restringiu a organização da suplência. Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p. 67) afirmam que: “A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens”.

A constituição da EJA, enquanto modalidade de ensino no Brasil ocorre, também, sob o forte impacto da movimentação dos grupos sociais em outras partes do mundo o que pode ser percebido pela Declaração de Educação Básica para todos - crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, 1990. Depois temos a V Conferência de Educação de Adultos, a V Confinteia, em 1997, em Hamburgo na Alemanha, onde foi firmada a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

De acordo com Paiva (2004), a V Confinteia reconheceu

[...] dois aspectos fundamentais com que as nações, principalmente as mais pobres conviviam: a maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos nesses países; e o reconhecimento de que esta educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada no sentido de aprender por toda a vida (PAIVA, 2004, p.30).

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, juntamente 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<sup>30</sup>

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 (CNE/CEB 11/2000, p.2).

Entretanto, Arroyo (2006) nos adverte que

A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2006, p.221).

É também Arroyo (2006, p.222) que nos traz a reflexão de que, apesar da história oficial da EJA estabelecer o lugar social dos sujeitos que a acessam, esses mesmos sujeitos, através dos movimentos sociais, têm lutado, ao longo da história, para estabelecer um lugar político, social e

---

<sup>30</sup> Documento disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

cultural diferente do estabelecido e de que pedagogias criativas e de vanguarda têm sido implementadas e em alguma medida, incorporadas pelo poder público.

Nesse 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. A redução da idade de 18 anos para 15 no ensino fundamental e de 21 anos para 18 no ensino médio, permitiu a inserção desses estudantes na Educação de Jovens e Adultos pela consequente associação com a possibilidade de correção de fluxo, deslocando os estudantes com 15 anos ou mais em descompasso idade/série para a EJA, provocando o processo de juvenilização da modalidade.

A definição estabelecida pelo art. 38 da LDB, impactou diretamente sobre os estudantes do ensino fundamental diurno, conforme aponta Rummert (2007, p.63):

Tal dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir de 14 anos de idade, evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico. (RUMMERT, 2007, p.63)

Para os estudantes investigados, a possibilidade de conclusão dos estudos era uma expectativa real e foi confirmada nos relatos apresentados. A chegada desses estudantes na EJA continuava provocando muita tensão. Tensão que pode ser percebida também, pelos próprios estudantes e foi explicitada em suas falas.

A apresentação desse breve histórico da luta pelo reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito, teve como objetivo dar uma dimensão da importância do que foi e ainda é o movimento para colocar a EJA na pauta de discussão do MEC. Reconhece-se nesta luta a mobilização dos movimentos sociais. Entretanto, como pode ser observado na apresentação dos dados desta pesquisa, os estudantes investigados não tinham clareza da importância desta luta e nem compreendiam a EJA como um caminho que pudesse contribuir para a diminuição das

desigualdades sociais e nem dos processos educacionais que os levaram a serem inseridos nesta modalidade de ensino. Os dados desta pesquisa indicaram também, uma grande presença de jovens na EJA da Escola Dias, muitos deles com vários anos de escolarização como é o caso dos sujeitos desta investigação.

## **2.2 Olhando para a EJA da Escola Dias**

Durante os últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos vem passando por várias transformações. Essas transformações têm atingido o espaço escolar, através da reconfiguração de seu alunado, cada vez mais jovem, passando pelo fazer pedagógico, cujas práticas necessitavam ser modificadas para atender a demanda de seu público e da sociedade. Sobre tais aspectos, Oliveira e Paiva (2004, p. 8) já apontavam para as mudanças iminentes. Vale ressaltar que as mudanças indicadas pelas autoras naquele ano, sejam elas conceituais ou pedagógicas, ainda hoje estão em processo de reorganização, ampliação e de produção de novos sentidos.

A Educação de Jovens e Adultos, nas escolas municipais de Belo Horizonte, atendia aos estudantes que ainda não haviam concluído o ensino fundamental. Nesta rede de ensino havia apenas uma escola que ofertava o ensino médio na modalidade EJA. De acordo com o Art. 3º, § 1º da Resolução nº 001, de 5 de junho de 2003, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o público prioritário desta modalidade são as pessoas que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica; são adolescentes, jovens e adultos com ou sem experiência no mundo do trabalho, privados do acesso a bens culturais e sociais. Trata-se, portanto, de um público bastante heterogêneo, o que corrobora os apontamentos de Paiva (2004), com uma grande presença de jovens.

Parte dos estudantes jovens inseridos na EJA não se adequavam ao fazer diário das escolas e eram frequentemente objetos de intervenções pedagógicas, cujo principal objetivo era garantir a aceitação da cultura escolar, bem como contribuir para seu desenvolvimento cognitivo. Essas ações imediatas, propostas pelas escolas dentro daquilo que era de sua atribuição, nem sempre alcançavam o objetivo esperado e, como consequência, parte desse alunado evadia da escola. Os estudantes que permaneciam, demonstravam não possuírem conhecimento das possibilidades educacionais que a modalidade apresentava e que estavam registradas no Projeto Político

Pedagógico (PPP) elaborado pela escola, o que pode ser comprovado através das falas dos estudantes investigados.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), esclarece-se que a elaboração desse documento por parte da comunidade escolar era condição estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, para que a escola ofereça a Educação de Jovens e Adultos. Na elaboração deste documento esperava-se contar com a participação de todos os segmentos da escola – professores, estudantes, colegiado escolar, diretores, funcionários da biblioteca, da secretaria escolar – sendo posteriormente aprovado em assembleia escolar, registrado no Conselho Municipal de Educação e revisado periodicamente. A organização da Educação de Jovens e Adultos da escola que investigamos estava sistematizada em um Projeto Político Pedagógico, elaborado pela comunidade escolar em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O PPP apontava para uma organização curricular que propunha o respeito à diversidade dos estudantes, levando em consideração sua idade, sua inserção no mundo do trabalho, seu universo cultural e social. Propunha quatro dimensões formadoras vinculadas ao mundo adulto: Território, Trabalho, Corporeidade e Memória. O conhecimento a ser trabalhado com os estudantes era agrupado em quatro áreas de conhecimento denominadas Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, previa um tempo máximo de formação para os estudantes de 1.920 horas, o que equivalia a um total de 04 anos de estudos. Estabelecia também um tempo mínimo de 240 horas cursadas na modalidade EJA, para concluir o ensino fundamental desde que os estudantes já tivessem desenvolvido habilidades previstas nos critérios para certificação contidos no PPP.

Tal estrutura de funcionamento foi idealizada para tentar suprir a heterogeneidade presente no corpo discente da EJA, respeitando suas demandas de formação e acima de tudo na tentativa de possibilitar ao estudante uma experiência educacional que lhe garantisse o exercício de seu direito à educação e lhes possibilitasse a sua inserção como sujeitos sociais ativos.

## 2.3 Percurso escolar dos estudantes investigados

Da análise feita dos dados colhidos na entrevista semiestruturada foram identificados os seguintes percursos escolares: os três estudantes do Grupo B aqui analisados tinham um percurso escolar marcado por matrícula em várias escolas, com retenções e evasão. Vitória e Jorge já estudavam na escola, quando foram transferidos para a EJA, Jorge porque ficou retido por não apresentar bom desempenho escolar e Vitória, por infrequência. Apenas Bruno não estava estudando, quando foi matriculado na escola, tendo abandonado uma escola da rede estadual. Jorge e Bruno também estudaram em escolas públicas de cidades da região metropolitana de Belo Horizonte.

Já os estudantes do Grupo A apresentaram um percurso acadêmico um pouco diferenciado em relação aos demais. O histórico de entradas e saídas em escolas não pareceu tão diversificado. João declarou que iniciou os estudos aos oito anos de idade, porque não havia vaga na escola próximo de sua residência. Sua primeira escola era da rede estadual, no município de Ribeirão das Neves, tendo passado por outra escola da mesma rede antes de ser matriculado na escola atual. Ingressou na Escola Dias no sexto ano do ensino fundamental, com treze anos na época e ficou retido. Afastou-se da escola e quando voltou, segundo ele, não conseguiu vaga no diurno, pois não tinha idade para estudar durante o dia e foi matriculado na EJA. Moisés, passou por apenas uma instituição antes de se matricular na escola atual. Alegou que não gostava de nada na outra escola em que estudou e que na Escola Dias, gostava da comida. De acordo com seu relato, a sua matrícula na EJA foi justificada por suas atitudes de indisciplina, quando estudava no diurno. O terceiro, Alberto, estudava na escola desde os seis anos de idade; foi retido por um ano e foi matriculado na EJA por causa da idade, de acordo com seu relato, acima de 15 anos “é de noite” (Alberto 16 anos).

A trajetória escolar dos dois grupos de 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)

Em relação ao seu ingresso na EJA, parte dos estudantes afirmou que não conseguiu vaga em escolas da região, outros afirmaram terem sido convidados a se matricularem na EJA, pois já haviam completado 15 anos. Alguns dos estudantes não opinaram sobre a sua matrícula na EJA. Estes relataram que a sua inserção na EJA foi viabilizada por suas mães, após conversar na escola.

Algumas questões chamaram nossa atenção ao se fazer a análise da trajetória escolar dos estudantes. Nos dois grupos de entrevistados temos a ocorrência de descontinuidades escolares. No Grupo A, pelas informações obtidas na escola, sabemos que é formado por estudantes que apresentam algumas dificuldades relacionadas à aprendizagem. Dificuldades essas que, através desta pesquisa, não foi possível identificar e que, em alguma medida, podem estar associadas aos aspectos metodológicos utilizados na Escola Dias, associadas às limitações cognitivas dos estudantes. No referido grupo, quando foi investigada a sua relação com a família, foi possível perceber que se tratava de um grupo cujo perfil familiar aproxima-se de uma estrutura em que as referências materna e paterna se faziam mais presentes. Já no outro grupo de estudantes, as dificuldades em relação à aprendizagem escolar existiam, no entanto, eles demonstravam maior autonomia para se posicionarem criticamente, para fazer escolhas, sem dependerem exclusivamente da opinião da mãe. Outra característica do segundo grupo, já explicitada no Capítulo 1, dizia respeito ao grupo familiar, pois as mães são as mantenedoras da casa, havendo a ausência da figura paterna. Fica ao menos uma pergunta: quais são os impactos da cultura escolar no processo de aprendizagem desses estudantes que estão na EJA?

Temos aqui questões que podem nos remeter a um “desafio sociológico” mesmo que nesta pesquisa, nosso olhar investigativo não nos direcione para compreender tal questão, como Lahire (1997), porque estudantes com trajetórias de vida tão parecidas tenham sucesso escolar e outros não. O desafio sociológico aqui se coloca na medida em que nos deparamos com a necessidade de compreender como sujeitos com trajetória de vida semelhantes, que já trazem em sua bagagem a marca do insucesso escolar, interagem com o conhecimento escolarizado e, como a escola se aproxima desses estudantes no sentido de favorecer o seu processo de ensino e de aprendizagem, considerando a EJA como campo de investigação.

O quadro 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, em suas falas, marcas

do insucesso no aprendizado escolar. Em suas falas a EJA era considerada como sendo uma “segunda chance”, “para pessoas com dificuldade”. Nesta pesquisa o que estamos denominando como dificuldades escolares foi inferido dos relatos dos estudantes e diz respeito ao fato deles estarem em defasagem idade/ano de escolaridade, e ainda não terem alcançado um nível de domínio da língua portuguesa que lhes permitam ler, escrever com fluência e compreender o que leem. No entanto, dentro desse grupo de estudantes, as dificuldades escolares não aconteceram da mesma maneira, nem com a mesma intensidade.

Do ponto de vista do PPP da Escola Dias, a proposta pedagógica da EJA, propunha um atendimento que contemplava a diversidade cultural dos estudantes. No entanto, percebemos que a sua organização interna não colaborava para este atendimento. 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), ao resgatar o processo de constituição da organização escolar, vai nos dizer que:

O relato sucinto que fiz da gênese da organização pedagógica da escola pública, e do papel que desempenhou a “classe” como forma de homogeneizar os alunos, tornou claro o paradoxo que atualmente existe entre as estruturas que regulam o trabalho do professor e dos alunos na escola e a necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas, em função da diversidade dos alunos. Ou, por outras palavras, o paradoxo que existe entre a “homogeneidade cultural” imposta pela escola e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos (BARROSO, 2013, p.9).

Ou seja, 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.

## **2.4 O que dizem os estudantes sobre a EJA da Escola Dias**

Nesse tópico é apresentada a importância, atribuída pelos estudantes, para a EJA em seu percurso escolar. Para isso fez-se referência ao conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1989) e a dimensão simbólica nele inserida. Compreende-se 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 cultural e sua influência sobre o indivíduo.

Os sujeitos desta pesquisa apresentavam ter internalizados, 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, o que pode ser percebido no fragmento de transcrição abaixo:

**Jorge (16 anos)** - Eu tenho um sonho que eu acho que nenhum menino adolescente de hoje em dia vai ter. Meu sonho é de me esforçar muito e dar uma casa para minha mãe. Meu sonho é esse. Mas, e eu já falei com ela assim, falei com ela que eu vou esforçar muito, entendeu. Vou formar, arrumar um emprego bom e vou dar uma casa pra ela.

De acordo com a fala de Jorge, concluir os estudos era a primeira etapa do processo de mudança 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 do estudante Jorge, indicava para ele a possibilidade de uma inserção profissional mais qualificada.

Acreditamos 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. Conforme Bourdieu (1989, p.9) a realidade social é constituída de uma dimensão simbólica, de “sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação”. Estes sistemas simbólicos constituem o poder simbólico. “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do Mundo (e, em particular, do mundo social).”

É nesta dimensão simbólica que se dão as relações sociais:

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. análise durkeimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Um elemento simbólico dominante só o é em decorrência da sua aceitação pelos membros da sociedade, assim, Bourdieu (1989, p.11) aponta que, por serem elementos de comunicação e de conhecimento, os “sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) ”.

Esses elementos simbólicos também, 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). Bourdieu (2012) esclarece que:

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).

A concepção de capital cultural, na forma de *estado institucionalizado*, será resgatada para analisar, através das falas dos adolescentes-jovens, a importância atribuída por eles ao processo de escolarização e no *estado incorporado*, para identificar a importância da escolarização para a sua inserção profissional, mesmo considerando que, para ter uma maior precisão desta influência, haja a necessidade de maior aproximação com os membros da família dos pesquisados, segundo Lahire (1997).

A entrevista também, inquiriu os estudantes procurando saber as seguintes questões: O que seria a EJA para eles; o que eles esperavam da EJA; se estudar na EJA ajudava na inserção deles ao trabalho; como era o ensino na EJA na concepção deles; como eles chegaram até a EJA.

Foi elencado abaixo o posicionamento dos estudantes quando lhes foi perguntado o que era a EJA e o que eles esperam dessa modalidade de ensino:

**Quadro 1** – Posicionamento sobre a EJA dos estudantes de 15 a 17 anos pesquisados em 2014

O que é a EJA?	O que eles esperam da EJA?
Pular mais pra frente.	Passar de série rápido.
É um reforço.	Ir para o ensino médio logo.
É um projeto.	Aprender mais.
Para ensinar jovens e adultos.	
Para inclusão.	
Para quebrar o galho.	
É para aquelas pessoas que não tiveram tempo de estudar.	

Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Ao fazer a análise do Quadro 1, pode-se dizer que 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.

Ao dar prosseguimento na entrevista com os estudantes ficou evidenciado, em suas falas, um certo desconforto por estarem estudando na EJA. Comparando o processo que estavam vivenciando com o de uma escola próxima, de outra rede de ensino, foi mencionado o seguinte:

**Miguel** (15 anos)- É mais fraco.

**César** (17 anos) – Nós aprende o básico aqui. Matemática, português, ciências, história, geografia. Fora isso mais nada.

**Miguel** (15 anos) - E olhe lá.

**Vitória (15 anos)** - Ele tá querendo falar o seguinte que enquanto tá aprendendo uma coisa aqui, lá na outra escola tá mais avançado. Tá aprendendo mais coisa rápido e mais as coisas.

Os estudantes fizeram também observações sobre os tempos escolares:

**César** (17 anos) – A diferença é que aqui é mais fácil do que lá. Aqui só tem 03 aulas por dia, mais o recreio. Lá são 05 aulas mais o recreio.

**Miguel** (15 anos) - Cada aula é uma hora.

No refinamento feito através da entrevista semiestruturada, percebeu-se que não há consenso, por parte dos estudantes, a respeito do que aprendiam durante as aulas na EJA. Vitória foi categórica ao afirmar que sentia que não estava aprendendo o que deveria, acreditava que isto se devia ao fato de estar em uma turma onde grande parte dos estudantes era adulta e que possuíam outro ritmo de aprendizagem. Além disso, afirmava que ela possuía um conhecimento maior em

função de já ter estudado mais tempo que os outros estudantes em outras escolas e que aquela organização escolar priorizava os adultos no processo de ensino e aprendizagem.

**Vanilda** – Do ponto de vista do ensino, a EJA te atende?

**Vitória (15 anos)** – Eu passei por outras escolas e tudo e o ensino que eu tenho é mais avançado. Mais aqui na Dias nós estamos em agosto, eu até agora, todas as matérias que eles estão passando, eu já vi. Então não tá mudando em nada pra mim. Até agora então não tá mudando em nada.

**Vanilda** – Então o que você acha que te faz falta?

**Vitória** – Tem alguns conhecimentos que eu gostaria de aprender mas, eu acho que não está sendo ensinado ainda porque a maioria dos alunos não têm o... como eu posso falar éee.... Avanço, o avanço igual eu tenho. Igual na minha sala é só mais idosos, pessoas mais velhas. Eles não têm o mesmo....

**Vanilda** – Ritmo.

**Vitória** – O mesmo ritmo. Eles estão fazendo eu acompanhar o mesmo ritmo das outras pessoas, entendeu?

Aqui aparecem as diferenças geracionais, a diferença sentida como perda. Ao trabalhar com a homogeneização idealizada, a escola não conseguia atender à heterogeneidade real. Vitória considerava ser necessário que a escola mudasse a forma de organizar as turmas. Além disso, ela não percebia muito sentido nas avaliações realizadas pela escola e, aparentemente a compreendia como um prejuízo para si.

**Vitória (15 anos)** – Não sei se é culpa da EJA, se é culpa da escola. Eu não sei, mas eu acho que podia mudar um pouco, né. Eles fazer mais uma prova igual quando a gente vai se matricular na EJA eles fazem uma prova com a gente pra ver o nível de conhecimento. Eles me deram um nível de conhecimento muito bom. Só que eles me colocaram numa sala em que o nível de conhecimento não avança com os outros pessoal.

**Vanilda** – Você acha que a EJA está te preparando para enfrentar o ensino médio em outra escola?

**Vitória** - Não

Outro diálogo bastante perturbador fez menção ao fato deles estarem estudando com pessoas mais velhas, indicando que a presença desses estudantes contribuía para que o ensino fosse “fraco” em função do ritmo diferenciado de aprendizado dos estudantes com mais idade.

**Vanilda** – Para vocês então estar na EJA faz diferença para entrar no mundo do trabalho, para procurar emprego?

**Miguel** (15 anos) – Sim faz diferença. Bastante.

**Nara** (16 anos) – Se na hora que você for procurar um emprego você mostrar desempenho na escola. Eu tenho certeza que não vai ter dificuldade de você arrumar um emprego.

**Vitória** (15 anos) – Mas e aqui, e se no emprego te exigir coisa que você não aprende na série que você tá?

**Nara** – Você vai aprender de novo, uai!

**Vitória** – Tipo, igual na outra escola, eles estudam muito as coisas de ensinar. Eu vim de outra escola, eu estudava em outra escola. Aí eu vim prá cá e coisas que já tinha aprendido há muito tempo, muito, muito... eles estavam ensinando. Enquanto eles estão ensinando uma coisa já passada lá, o aluno da outra escola já tá com outro conteúdo de aula e aqui já tá atrasado.

**Nara** – Mas por que aqui tem pessoas mais velhas que vem fazer o EJA também.

**Vitória** – Não tô falando só da parte da noite, na parte da tarde também.

**Nara** – Não estuda só pessoas mais jovens numa sala e os mais velhos em outra, as adultas no caso. Tem pessoas que têm acompanhamento, por isso que as professoras variam.

A uniformização dos processos escolares caracterizada pela homogeneidade, tanto da organização dos tempos, quanto das turmas é que impossibilita a escola de atender de forma adequada à diversidade de seu público. A busca por um estudante mediano é que coloca em xeque a eficácia escolar (CANÁRIO 2013). Para que a escola cumpra seu papel, Canário (2013, p.95) aponta “que a preocupação e o tema recorrente da ‘ligação da escola à vida’ possam continuar a alimentar reflexões, escritos e, até, ‘ações de formação’[...]”. Ações de formação são necessárias tanto para possibilitar aos docentes conhecimentos que contribuam para melhorias na prática pedagógica quanto para que possam fortalecer a concepção de uma proposta educativa libertadora (SHOR; FREIRE, 1986) e que os torne capazes de disseminar a importância de uma educação para a autonomia, principalmente para os estudantes, para que eles compreendessem a ação pedagógica da educação de jovens e adultos.

Vitória demonstrava acreditar que a escola não lhe preparava para cursar o ensino médio, entretanto, os outros dois estudantes do Grupo B, Bruno e Jorge, demonstravam acreditar estarem ampliando seus conhecimentos na escola, apesar de continuarem apresentando dificuldades para aprender os conteúdos trabalhados na escola. Bruno afirmou que sentia que, na sua cabeça, as informações ficavam embaralhadas, mas que gostaria de ter mais conteúdos e que considerava

pouco o tempo diário de aulas da escola, que era de três horas. Ficou a percepção da EJA como sendo um processo de aligeiramento dos procedimentos escolares.

Durante a entrevista, a fala desses estudantes foi marcada por pausas, na tentativa de refletir sobre as questões que estavam sendo propostas a eles. Os estudantes reconheceram que há ganhos na sua permanência na escola, mas, percebia-se nas suas falas, que algo lhes faltava e não conseguiam exprimir.

Mesmo sem aprofundar a problematização que os estudantes estavam trazendo, pois não foi feita esta discussão com os outros segmentos da escola, foi possível inferir, conforme Canário (2013, p.95), que “face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar”. Tal tendência provocava nos estudantes, uma sensação de prejuízo no processo educativo.

A forma de organização dos saberes e tempos no interior da escola, ao longo da história, está diretamente relacionada à necessidade de educar o maior número de pessoas possível e que elas estejam aptas a conviver socialmente dentro de um padrão de valores e disciplinadas o suficiente para exercer as atribuições do mundo do trabalho. Barroso (2013) afirma que esta nova organização exigiu

[...] a introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efetivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares e a sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da revolução industrial) (BARROSO, 2013, p.7).

Os estudantes afirmaram, também, que estudar era importante para se conseguir uma vaga de trabalho. No entanto, no momento em que conversávamos tentando esclarecer a importância do ensino na EJA, uma vez que para eles na “EJA era mais fraco”, foi dito por eles, também, que algumas empresas se recusavam a contratar pessoas que estivessem estudando nessa modalidade de ensino. Quando procurou-se saber, o motivo obtivemos o seguinte diálogo:

**Vanilda** – Por que vocês acham que o ensino na EJA é mais fraco?

**Patrícia (17 anos)** – Eu não acho que é mais fraco. Acho que é a mesma coisa. Só que tem mais dificuldade... a pessoa que fez EJA. Mas a pessoa que fez tem mais dificuldade de arrumar um trabalho bom do que quem fez as séries normais.

**Vanilda** – Por que vocês acham isto?

**Vitória (15 anos)** – É verdade professora. É porquê... só porque agente tomou muita bomba, ou então parou de estudar, que a gente é tipo, não é qualificado para o serviço. (... *inaudível.*)

**Vanilda** – Que vocês não vão ter condições de aprender?

**Gabriel (16 anos)** – É

**César (17 anos)** – Eles sabem que a gente é de inclusão.

Os estudantes demonstraram que a escola é uma referência positiva para eles. Ainda havia em seu imaginário que a busca pela escolarização era condição para a melhoria de sua posição social. A escola constituía-se em um elemento simbólico, que poderia trazer prestígio e poder (BOURDIEU,2012). Mas poderia também referendar uma segregação. Um capital cultural, concretizado no processo de escolarização reconhecido socialmente, que pode significar sucesso ou fracasso na busca por um posto de trabalho, conforme as falas dos estudantes. Entretanto, sabe-se que o aumento de escolarização não garante acesso a um trabalho mais qualificado e melhor remunerado. Conforme alega Paro (1999, p.10), a busca pela escolarização não garante ascensão social via inserção no mercado de trabalho, pois não há garantia de emprego, uma vez que a escola não tem como “criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar”.

Durante a entrevista semiestruturada os aspectos positivos em estudar na EJA foram mais explicitados pelos estudantes. Jorge foi um dos estudantes que ressaltou o ganho que obteve em estudar na EJA. Ele afirmou que hoje está menos tímido e que isto tem facilitado a sua busca por trabalho.

**Jorge (16 anos)** - Depois que eu entrei aqui na EJA, a EJA me ajudou muito. Que eu era muito vergonhoso. Aí comecei a conversar mais com professor, com a direção. Acho assim que vai fazer muita diferença para mim sim.

O aspecto positivo mais citado pelos estudantes do Grupo A estava relacionado à possibilidade de superar dificuldades de aprendizagem. João, Moisés e Alberto afirmaram que ficaram retidos por que não aprendiam e, na EJA, lhes foi apresentada a possibilidade de conseguir maior atenção dos professores. Segundo eles, na EJA, o ambiente era mais tranquilo, com menos

barulho e menos estudantes. Tal fato permitia à professora dar maior atenção às suas dificuldades pedagógicas, conforme pode ser percebido nos diálogos abaixo:

**(1)Vanilda** - Que diferença que tem entre estudar na EJA e estudar de dia?

**João (15 anos)** – É porque na EJA é mais fácil, de dia é complicado. Muita zoação na cabeça. Muita gente falando.

**Vanilda** – Então tem muito barulho, muita gente falando...

**João** – É. A noite é mais tranquilo.

**Vanilda** –Você acha que é fácil por que a matéria é mais simples? Ou por que o professor explica mais devagar?

**João** – É. É os dois. A matéria é mais fácil e a professora explica... (fez um aceno com a mão)

**Vanilda** – Mais devagar? Mas você sente que você está aprendendo?

**João** – Sim. (Concordou com aceno da cabeça)

**(2)Vanilda** – E como é estar estudando a noite, estudar na EJA? Você gosta da EJA?

**Alberto (16 anos)** – É bom.

**Vanilda** – Mas o que é que diferencia a EJA, da noite, que você está estudando com o tempo que você estava de tarde?

**Alberto** – A tarde era muita gente, era difícil de ensinar. E agora a noite é pouca gente na minha sala, aí é mais fácil. De entender.

Se, por um lado os estudantes se ressentiam da ineficiência da tentativa de homogeneização escolar na EJA, por outro apresentavam elementos que permitiam realizar uma crítica à organização do ensino regular com tempos, espaços e conteúdos pensados para um grupo idealmente homogêneo e que excluía aqueles que não se adaptam ao modelo. Nesse sentido, às salas cheias e o pouco tempo dispensado aos estudantes se contrapunha as salas menos cheias na EJA e ao maior tempo dispensado a eles individualmente.

Outro aspecto positivo apresentado por eles foi o fato de poderem administrar melhor o seu tempo durante o dia, podendo conseguir trabalho, ou ajudar em casa, ou, até mesmo dormir até mais tarde, sem prejuízo das aulas na escola. Para Moisés estudar na EJA significava concluir o ensino fundamental mais rápido, por que lhe parecia ser mais fácil.

Por fim, todos os estudantes do Grupo A declararam ter dificuldades para a aprendizagem escolar no que diz respeito à leitura e a escrita, mas consideravam que estavam aprendendo. Os estudantes declararam que o que aprendiam na EJA podia ajudá-los ao longo da vida, a cursar o ensino médio e também a procurar trabalho.

**Vanilda** – Você está aprendendo coisas que são assim importantes para o seu dia-a-dia. Você acha que o que você aprende pode te ajudar para a vida toda?

**Alberto (16 anos)** – Hã hã. Antes as continhas eu não sabia, de multiplicar e de dividir, aí eu fui e aprendi.

**Vanilda** – Aprendeu?

**Alberto** – (Concordou balançando a cabeça)

**Vanilda** – E a leitura e a escrita? Como é que está?

**Alberto** – A escrita tá boa mas a leitura tá difícil. Tem umas letras que ainda confundo.

A fala dos estudantes da Escola Dias se possuía algo de desconcertante, ao fazerem a crítica a um modelo de ensino que não entendem, é também um balizador de ações. Através dele, percebe-se possíveis lacunas presentes na relação escola/estudante. Entende-se também como Canário (2013, p. 96), ser necessário o entendimento de que cada situação educativa é uma situação singular, “num contexto singular, desejavelmente dependente de um público singular, relativamente ao qual deverá construir a sua pertinência”. Para se construir a pertinência de uma situação educativa, dois elementos são fundamentais: considerar os processos de construção do conhecimento e o papel dos sujeitos que dele fazem parte, entendendo como sujeitos não apenas os estudantes. Como Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 58) bem destacam, “a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”. Gadotti (2014) destaca a importância de alguns princípios presentes na contribuição pedagógica de Paulo Freire, entre eles citamos: “teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular e da pesquisa participante; harmonizar e interconectar o formal e o não formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, conscientização, diálogo e transformação” (GADOTTI, 2014. p. 19).

Ao considerar os sujeitos que fazem parte da cultura escolar, as possibilidades de fazer com que a proposta de educação contida no PPP da Escola se efetive são maiores, pois possibilitaria que a diversidade que a constitui se apresente. Uma diversidade complexa, composta de atores diferenciados que precisam ser considerados em todo o planejamento e execução do trabalho pedagógico. Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 58) sobre a EJA dizem que: “Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica”.

No que diz respeito aos adolescentes-jovens, a sua expectativa de conseguir melhoria na aprendizagem escolar não se alterava em função de sua trajetória educativa. Eles continuavam chegando à escola com muitos desejos, inclusive o de aprender como pode ser percebido no fragmento abaixo:

**Bruno (17 anos)** – No ano passado, vou ser bem sincero: eu não aprendi nada. Por isso que tô aqui de novo. Agora até este ano eles tá me ensinando, tá explicando. Então pra mim tá sendo ótimo. De qualquer jeito pra mim fazer faculdade eu tenho que ter meus estudos.

A avaliação que Bruno fazia de seu processo escolar nos remeteu a uma análise feita por Arroyo (2006, p.226), ao se referir aos educandos da EJA “que se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana”. Mesmo percebendo a ineficiência escolar, Bruno reconhecia na escola o lugar onde ele podia e devia buscar o capital cultural (BOURDIEU,1989) que lhe possibilitaria incorporar o conhecimento necessário para chegar ao ensino superior.

Dentro desse universo de expectativas apresentadas pelos sujeitos adolescentes-jovens desta pesquisa e o valor atribuído à escola, a aspiração pelo trabalho se faz presente para muitos como uma imposição. Neste sentido trouxemos a reflexão de Paro (1999) na qual ressalta a importância do processo educacional se distanciar da proposta de preparar para o trabalho, uma vez que esta ação tem significado preparação para o mercado em prejuízo de funções mais propositivas da escola, buscando aproximar-se do preparo para a vida e do exercício da cidadania.

## **CAPÍTULO 3 EJA E TRABALHO: ENTRE O DESEJO E A NECESSIDADE**

Nesse capítulo foram apresentados os aportes teóricos utilizados na discussão sobre Trabalho. Foram identificadas as políticas existentes que associam educação e qualificação para o trabalho direcionadas para adolescentes-jovens; as ocupações laborais dos jovens que já possuíam experiência de trabalho e como se dá esta inserção; foram descritas as expectativas de inserção no trabalho dos adolescentes-jovens que ainda não ocupavam nenhuma função produtiva remunerada e apontada a importância atribuída para a EJA no seu percurso escolar e, foram problematizados os tipos de ocupação laboral que experimentavam. Para isso, buscou-se associar a complexidade da identidade juvenil e da Educação de Jovens e Adultos com as possibilidades dos adolescentes-jovens acessarem o mercado de trabalho. Dialogou-se com o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1989) e os apontamentos de Lahire (1999) com vistas a ampliar o entendimento das concepções que permeiam as falas dos estudantes. E para possibilitar uma visão de conjunto da base legal que regulamentava as relações laborais da juventude, fez-se uma breve retrospectiva sobre a legislação trabalhista brasileira e das diretrizes educacionais que convergem para a formação para o trabalho. Por fim, foram também trazidas, as considerações que os jovens teceram sobre trabalho, sobre as políticas de inserção ao primeiro emprego de seu conhecimento e sobre as suas possibilidades de inserção como aprendiz.

### **3.1 Reflexões conceituais sobre a temática Trabalho**

Prosseguindo com as análises, foi considerado necessário dar relevância às concepções de Karl Marx (1996) sobre o trabalho. Em Marx (1996), o trabalho já não é mais visto apenas como a ação do homem sobre a natureza de forma instintiva. Marx (1996, p. 297) aponta que, através do trabalho, o homem se apropria da natureza para atender suas demandas de sobrevivência. Transformando a natureza, o homem também se modifica. Em O Capital, Marx (1996) incorpora o conceito força de trabalho e o define como “o conjunto das capacidades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”.

De acordo com Marx (1996):

[...] o processo de trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1996, p.303)

O trabalho, em Marx (1996), é um meio para se obter a satisfação das necessidades dos trabalhadores e, portanto, deve garantir-lhe a sua subsistência. Desta maneira, o trabalho não pode ser visto como um fim em si mesmo.

Lessa e Tonet (2011, p17) apontam que o pensamento de Marx tem como pressuposto básico o fato de que “os homens, para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza”. Ou seja, o trabalho é condição para a existência humana. É “por meio do trabalho que os homens constroem a sociedade e também se constituem como indivíduos”. Entretanto, segundo Paro (1999, p. 6), “a centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico”.

Kuenzer (2000, p.2), quando discute as transformações ocorridas no processo de acumulação flexível de capital, nos diz que vivemos um momento de transformação das características do trabalho, deixando este de exigir competências e habilidades concretas específicas, adquiridas através da experiência, passando a ser abstrato e a demandar habilidades que exijam apenas observação ou “manuseio simplificado de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, para os quais não se exige mais qualificação”. Afirma, ainda, que essas transformações, além de reduzir ou precarizar postos de trabalho, provocando desemprego, apontam para a exigência de um trabalhador que seja capaz de se adaptar às essas novas demandas do trabalho. Entretanto, Kuenzer (2000)<sup>31</sup> entende que o trabalho contém intrinsecamente um princípio educativo:

Ao compreender que a crise é do emprego, e não do trabalho, compreendido como o conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, e o conjunto dos homens,

---

<sup>31</sup> Entrevista disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/25/2654>>. Acesso em: 30 Jan. 2015.

desenvolve ao longo da história para construir suas condições de existência; que o trabalho, assim concebido, é teórico-prático e transformador, e, portanto, fundamento da construção do conhecimento e da história, estão dadas as premissas para compreendê-lo como princípio educativo. (KUENZER, 2000, p.3)

Compreende-se assim, que não se pode educar os estudantes com vistas à sua inserção no mercado de trabalho, mas prepará-los para que percebam o trabalho como sendo um meio pelo qual eles possam ampliar sua visão de mundo e conquistar outros objetivos. Como Kuenzer (2000) afirma, torna-se necessário compreender que:

“princípio educativo” é a categoria que articula, ou faz a mediação entre as bases materiais de produção (infraestrutura) e produção da concepção de mundo, no sentido das normatizações, padrões de comportamento, modos de ação, fazeres, enfim, todas as dimensões superestruturais que contribuem para a formação da consciência individual e coletiva, articulando trabalho ciência e cultura. (KUENZER, 2000, p.3)

Analisar as relações econômicas e sociais vigentes, apresenta-se como uma necessidade para compreender o processo de inserção laboral a que estão sujeitos os estudantes desta pesquisa. Nesse sentido convém abordar as análises de Boaventura Souza Santos (2001) que, ao problematizar as relações econômicas e suas implicações sociais, leva a perceber como o processo de globalização contribui para o aumento das desigualdades entre os países pobres e ricos e no interior dos próprios países, com a segregação das populações pobres e ricas, com a catástrofe ambiental, com os conflitos étnicos, a migração em massa, a falência de alguns Estados, a proliferação de guerras civis, e do crime globalmente organizado. Tais desigualdades podem ser percebidas nesta pesquisa, quando são traçadas as características das famílias dos adolescentes-jovens investigados e do lugar onde estão inseridos, ou seja, são famílias de baixa renda e escolaridade, moradores de periferia urbana com ocupações laborais precárias.

Entende-se, como Santos (2001), que apesar de não ser linear a globalização possui características passíveis de serem observadas através da imposição, por parte dos países ricos, de uma política de austeridade, exigindo que os países pobres controlem suas dívidas, aumentem impostos, e do liberalismo econômico concretizado na abertura das economias periféricas e nas privatizações.

Do ponto de vista neoliberal<sup>32</sup>, o consenso é de que o crescimento econômico esteja fundamentado na redução dos custos salariais, sendo necessária a liberalização das leis trabalhistas, inclusive sobre a legislação do salário mínimo. Tais medidas são acatadas pelos organismos de controle financeiro internacional como o Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, no que resulta em uma pobreza generalizada (SANTOS, 2001).

Os reflexos dos princípios neoliberais no Brasil podem ser percebidos claramente pela desigualdade econômica e social que constitui a sociedade, mas também pode ser observado pelo esvaziamento do aparelho estatal que deixa de atuar em setores voltados para proteção social do indivíduo, delegando esta função para outros atores sociais como organizações não governamentais, ou adotando políticas compensatórias de transferência de renda por meio de programas alimentares (NOVAES, 2009, p.16). Pode-se perceber também, na abertura para a flexibilização das leis trabalhistas que têm, de forma gradual, retirado dos trabalhadores proteção, deixando-os sob o domínio dos interesses da elite empresarial.

No Brasil podemos dizer que, a década de 1980, período em que as diretrizes do Consenso de Washington estavam se consolidando,

[...]foi marcada pelo início da recessão e da expansão da pobreza no Brasil e na América Latina. A crise da dívida externa eclodiu e os governos adotaram políticas de ajuste em um quadro de reestruturação das economias nacionais. (NOVAES, 2009, p.16)

Canesin; Chaves; Queiroz (2001) apontam que, para o mundo do trabalho, o trabalhador deve ter consolidadas competências “relacionadas ao ato de pensar, ao exercício da inteligência [...] expressas pela habilidade de interpretar, organizar e analisar problemas, de trabalhar em equipe” (CANESIN; CHAVES; QUEIROZ, 2001, p.11), entre outros, com foco na produtividade e não na interação com o mundo. Desta maneira, subvertendo princípios que podem ser emancipadores e que foram apropriados pela educação com este objetivo. Assim, em função da necessidade de um trabalhador mais eficiente os sujeitos são expropriados de sua individualidade,

---

<sup>32</sup> Entende-se como neoliberal as ações que colocam em prática das diretrizes contidas no Consenso de Washington.

sendo moldados pelos interesses do mundo da produção. Não podemos perder de vista, também, que as mutações que sofre a economia mundial vão provocar alterações no mundo do trabalho e, conseqüentemente interferirem nas relações sociais.

Compreende-se que, para o reconhecimento dos sujeitos desta pesquisa deve-se considerar que as mudanças econômicas impactam sobre o imaginário juvenil e contribuem para definir a sua relação com o trabalho. O que pode ser percebido através da fala dos estudantes, uma vez 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. Como no depoimento abaixo:

**Jorge (16 anos)** - Eu tenho um sonho que eu acho que nenhum menino adolescente de hoje em dia vai ter. Meu sonho é de me esforçar muito e dar uma casa para minha mãe. Meu sonho é esse. Mas, e eu já falei com ela assim, falei com ela que eu vou esforçar muito, entendeu. Vou formar, arrumar um emprego bom e vou dar uma casa pra ela.

Havia um desejo e uma esperança de melhoria da condição de vida, explicitados na fala do estudante Jorge, no entanto a inserção laboral nem sempre propiciava crescimento pessoal, nas falas dos estudantes. Percebeu-se que os mesmos foram utilizados, frequentemente, 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 contribuía 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, conforme pode ser verificado nas palavras de uma de nossas estudantes:

**Vitória (15 anos)** - No Mc Donalds eles pega menor aprendiz, só que eles ralam muito. Botam o menor aprendiz para limpar chão, debaixo de sol. Eu acho que isto é errado. Menor aprendiz lá não é escravo não”.

A fala da estudante permitiu ampliar possibilidades de análise, à medida que se entende que a conjuntura econômica atual, no caso brasileiro ou internacional, aponta para a segregação cada

vez maior das populações pobres. Andy Hargreaves (1998, p.34) menciona que a modernidade, contendo burocracias que alienam o espírito humano, esvaziou o trabalho de seu sentido, separando os trabalhadores da sua interioridade, tornando-os socialmente condicionados e submissos às necessidades do mercado. Conforme Antunes; Alves (2004) o sistema de constante mudança, para atender as demandas do capital, tem precarizado cada vez mais o trabalho, intensificando os “níveis de exploração para aqueles que trabalham” e que se materializa nas formas de subempregos, desempregos, flexibilização dos direitos trabalhistas. Onde os primeiros atingidos são os jovens, que já estão à margem do mercado de trabalho por serem pobres e muitas vezes inseridos em ocupações laborais de forma precoce, respaldada por políticas públicas que os consideram como um problema social.

### **3.2 Trabalho: um princípio estruturador**

Nesse item buscou-se compreender a importância atribuída ao trabalho por parte dos adolescentes-jovens desta pesquisa. Nesse sentido, dialogou-se com o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1989) e com as proposições de Lahire (1999) que ampliam o alcance desse conceito.

*O habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural, mas sim o de um agente em ação (BOURDIEU, 1989, p.61).

É importante ressaltar que Bourdieu (1989) dá destaque à dimensão flexível do *habitus*, pois reforça a presença de um “agente em ação”. Segundo Bourdieu (1983),

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...] (p. 65).

Mesmo que o indivíduo incorpore a estrutura social de sua origem, elas são adaptadas a cada situação específica e, por sua vez, faz com que o sujeito “agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe

social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009, p. 26).

No fragmento abaixo procurou-se exemplificar a concepção de *habitus* proposta por Bourdieu (1989). Ele indica que a relação que os estudantes construía sobre a importância da inserção no trabalho era elaborada, primeiramente, no âmbito familiar. Era através da relevância que a família dá ao trabalho, muitas vezes, em função da baixa renda familiar, que os estudantes incorporavam esta importância e, ao mesmo tempo, percebendo que a sua sobrevivência e sua autonomia estavam vinculadas diretamente à conquista de uma posição no mercado de trabalho.

**Nara** (16 anos) - Aí eu penso que se tiver boa vontade pra... se você quer mesmo trabalhar qualquer trabalho é trabalho. Minha mãe sempre me ensinou que qualquer trabalho é trabalho. Se você quer tem. Fica aí igual uns e outros, não quer nada com a vida por isso não arruma emprego.

A utilização dessa perspectiva conceitual mostrou-se pertinente para analisar parte dos dados obtidos. Entretanto entende-se ser necessário dialogar, também, com as análises elaboradas por Bernard Lahire<sup>33</sup> (1999) sobre o conceito de *habitus*, no sentido de ampliar o seu alcance uma vez os dados nos mostraram nuances que não podiam ser explicados na vertente proposta por Bourdieu (1989). Lahire<sup>34</sup> (2012) aponta para a necessidade de fazer avançar a sua concepção retomando a partir do ponto proposto e deixado por Pierre Bourdieu (1989), reconhecendo a relevância de sua elaboração, uma vez que,

Todo intelectual que quer fazer progredir o conhecimento é obrigado a se apoiar sobre as obras dos mais fortes do passado. Não fazemos ciência sem consciência e conhecimento dos grandes progressos de sua disciplina. (p.202)

---

<sup>33</sup> O que Lahire (1999b, 1999a, 2001, 2002a, 2002c 2003, 2006, 2012, 2013) propõe é uma análise empírica mais detalhada dos processos de constituição das disposições individuais e de atualização dessas em contextos específicos. Por um lado, ter-se-ia que analisar detalhadamente as múltiplas experiências de socialização vividas pelo indivíduo, considerando o grau de coerência existente entre elas e sua maior ou menor intensidade, regularidade e precocidade. (NOGUEIRA, 2013, p.7)

<sup>34</sup> Entrevista concedida a Revista *Áskesis*, v. 1, n. 1, jan/jul – 2012, p. 200 – 210

Lahire (1999) argumenta que a maneira como os indivíduos lidam com as influências de seu meio social são distintas, pois, cada indivíduo não convive apenas com o seu núcleo social, mas também, com outros núcleos que também irão influenciar suas condutas e ações. Daí, apresenta a proposta de sua adequação para analisar dados individualizados, adaptando-os a contextos específicos, entendendo, também, que o indivíduo interage com vários contextos sociais distintos. Desta maneira o *habitus* considerado como disposições duráveis será incorporado e acessado coerentemente e de forma diferenciada por cada indivíduo. Sobre o conceito de *habitus*, Lahire (2012) afirma que

O que eu constato pessoalmente é que o desajustamento é observável em todos os lugares e que há no mundo social tanto crises disposicionais quanto ajustamentos harmoniosos entre as disposições e os contextos de ação. É evidentemente ligado à complexidade dos patrimônios de disposições nas sociedades diferenciadas. Dito isto, ninguém escapa às suas disposições. Nós somos todos produtos de experiências sociais que, em grande parte, escapam à nossa vontade e mesmo, às vezes, à nossa consciência. (p.204)

Durante a dinâmica que precedeu o preenchimento do questionário previsto para a realização da pesquisa exploratória, os estudantes, dialogando sobre a importância do trabalho em suas vidas, fizeram uma reflexão sobre o Programa Jovem Aprendiz. Dentro do contexto do encontro, que pode ser verificado no registro em vídeo e na transcrição das suas falas, podemos afirmar que os jovens traziam consigo a internalização de que é importante e necessário ter um trabalho, no entanto fica claro que eles também fazem escolhas, ou gostariam de fazer.

**Vitória (15 anos)** – Eu acho que muitos jovens não estão querendo fazer este programa por que ganha muito pouco. Eu mesma fui chamada para 04 lugares na Assprom<sup>35</sup>, Cruz Vermelha, Supermercado, no lugar que ela também fez (apontou

---

<sup>35</sup> Assprom – Associação Profissionalizante do Menor é uma entidade civil de direito privado, de fins não econômicos, que atende adolescentes e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social. A entidade foi fundada em dezembro de 1975 e desde então promove ações de inserção de jovens no mundo do trabalho.

para a colega). Só que lá também... Eu sei que todo mundo lá trabalha meio horário. Ganha muito pouco.

**Miguel** (15 anos) – E quanto paga? Trezentos reais, meio horário?

**César** (17 anos) – Hoje em dia é obrigatório toda empresa ter jovem aprendiz. Só que ninguém tá querendo, por causa mesmo do salário.

Dependendo do contexto em que alguns viviam, seria possível dizer sim ou não para as ofertas de trabalho que lhes eram feitas. 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 (2012) de que os indivíduos, mesmo constituídos de um conjunto de disposições duráveis, podem agir de modo a não reproduzir situações sociais.

Conforme exposto acima é possível afirmar que a identidade dos sujeitos é constituída dessas estruturas herdadas chamadas *habitus*. No caso da juventude é possível inferir que sua identidade está marcada *a priori* por este *habitus* onde o trabalho surge como elemento fundamental para o crescimento pessoal. O valor atribuído ao trabalho é elaborado através das relações sociais e terá maior ou menor importância em função das condições históricas em que é gestado, considerando-se, nesse caso, as condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse contexto de relações sociais e de incorporação de símbolos, os sujeitos agem como pertencentes a uma classe mesmo quando não têm consciência clara disso.

No fragmento abaixo, novamente, o trabalho era apresentado como um valor positivo, expresso nas aspirações profissionais de João.

**Vanilda** – Tirando ser jogador de futebol, qual a outra profissão você gostaria de ter?

**João (15 anos)** – Ser que nem meu padrasto.

**Vanilda** – Ser que nem o seu padrasto (que trabalha para a companhia de saneamento básico)?

**João** – Sim

A expectativa profissional de João permite inferir que, ao mesmo tempo em que o sonho em ser jogador de futebol era um desejo, o estudante, ao ser confrontado com a possibilidade de não conseguir realizá-lo, apontou como alternativa a referência positiva de ocupação laboral que havia mais próxima a ele, a de seu padrasto que trabalhava para a companhia de saneamento básico.

Assim, pode-se perceber que a internalização do trabalho como um valor a ser cultivado independente da ocupação laboral a ser exercida pelos sujeitos, deixava transparecer as marcas da herança social e cultural, construídas pela sua interação nas instâncias tradicionais de socialização que são a família, a escola e o trabalho. Conforme Bourdieu (2012, p.84) “o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido sem intenção subjetiva, entre outras razões porque – a própria palavra já o diz – ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual”.

Entretanto, foi possível verificar que, mesmo sendo o trabalho internalizado pelos estudantes como algo positivo, parte deles não conseguia trabalho em função da idade. Outros o faziam de forma precária e sem proteção trabalhista. Estes estudantes tinham consciência desta precariedade e questionavam tal situação e, ainda havia aqueles que não desejavam trabalhar, no momento, mas que a família buscava promover a sua inserção profissional, como pode ser visto nos dados que serão apresentados ao longo desse capítulo.

### **3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação para o trabalho**

Discutir a formação para o trabalho no âmbito da legislação educacional demanda muitos esforços, pois envolve uma série de interpretações sobre o quê e como deve ser esta formação no âmbito escolar. A LDBEN, LEI 9394/96, legislação educacional em vigor no país, traz o trabalho como um princípio formativo, que deve nortear as práticas pedagógicas, definindo este posicionamento no seu primeiro artigo. No parágrafo segundo, desse mesmo artigo, estabelece que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social e no terceiro artigo essa tese é reforçada (LDBEN, LEI 9394/96). A formação para o trabalho ganha destaque na estruturação do ensino médio através da lei 11741 de 16 de julho de 2008 que alterou os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDBEN (LEI 9394/96) estabelecendo o redimensionamento, a institucionalização e a integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, bem como da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, esta mesma lei, incluiu no artigo 37 da LDBEN (1996), o parágrafo terceiro que aponta que esta modalidade de ensino deve, preferencialmente, articular-se com a educação profissional. A principal característica da legislação

educacional em vigor é a separação entre educação profissional e educação escolar, o que provoca reflexos na EJA e merece maior aprofundamento. Em Belo Horizonte, a educação profissional, quando há a sua implementação, é oferecida na EJA para os estudantes que estão matriculados no ensino médio. Brandão (2005) esclarece que:

É importante destacar que educação profissional não é sinônimo de formação profissional de nível técnico – aquela equivalente ao ensino médio e que, ao final, conferia ao aluno uma habilitação profissional de técnico. Além desse, temos o nível básico (“destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia”) e o tecnológico (“corresponde a curso de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico”) (BRANDÃO 2006, p. 112).

Nas escolas do município de Belo Horizonte, a articulação da EJA com a educação profissional ainda está em processo de elaboração, principalmente porque apenas uma escola da rede municipal de ensino oferece o ensino médio na modalidade EJA. No entanto, o planejamento curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas que ofereciam a EJA, no período em que esta pesquisa foi realizada, previa a temática Trabalho como uma dimensão formadora inserida no Projeto Político Pedagógico de cada escola, devendo ser contemplada nos planos de trabalho dos professores da rede municipal.

Em artigo publicado por Munhoz e Melo-Silva (2012), observando a legislação educacional vigente; e tomando como base a LDBEN 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB), as autoras apontam que:

A Preparação para o Trabalho, segundo a legislação, deve acontecer desde o Ensino Fundamental e ser inserida em todos os conteúdos – o que sugere ser uma tarefa dos professores. Mas nenhuma palavra é dedicada a como deveria ser realizada essa inserção nem a como preparar os professores para mais essa função (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012, p.294).

As autoras sugerem ainda a possibilidade do Trabalho como princípio educativo ser abordado de forma transversal, como proposto para outros temas nos PCN, como sexualidade, meio-ambiente, saúde, ética, diversidade cultural (Munhoz; Melo-Silva, 2012, p. 293). Vale ressaltar, no entanto, que esta pesquisa não investigou o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da Escola Dias, portanto, não foi possível analisar como a dimensão formadora do

Trabalho está sendo desenvolvida. O que se percebeu é que a temática trabalho estava inserida nas discussões pedagógicas, muitas vezes passando as falas dos docentes cotidianamente, mas a forma como estavam se desenvolvendo tais discussões com os estudantes ainda necessitava de investigação mais aprofundada.

### **3.4 Projovem, Proeja e Pronatec e sua vinculação com a EJA**

As mudanças ocorridas no contexto da produção de mercadorias nas últimas décadas têm provocado alterações, inclusive, nos processos educativos que, sob forte influência de princípios neoliberais, têm como principal objetivo fornecer mão-de-obra que seja capaz de adaptar-se às novas formas de acumulação flexível. Acumulação flexível, segundo Leão (2001, p.1), “trata-se de um movimento de reestruturação capitalista que, acirrando a concorrência no âmbito dos processos produtivos, amplia os mecanismos de aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, provocando mudanças de ordem política, econômica e cultural”.

Essas mudanças operadas na forma de acumulação de capital contribuem para aprofundar o processo de exclusão das populações mais pobres e que em grande parte, também possuem baixa escolaridade. Além de expropriar direitos básicos dessas populações, atingindo principalmente os mais jovens, passam a demandar no processo produtivo mão-de-obra cada vez mais especializada. Restando aos segmentos populacionais excluídos, postos de trabalho precário e, na maioria das vezes, sem proteção trabalhista.

A demanda por profissionais especializados, a baixa escolarização de grande parte da população no Brasil e a consequente marginalização desta população fizeram com que o governo federal implementasse políticas públicas de qualificação profissional e ampliação da escolaridade voltadas e pensadas para o atendimento de grupos focais frágeis e passíveis de descontinuidades (RUMMERT, 2007. p.61), trazendo para a educação de jovens e adultos a marca de uma educação de classe (idem p. 63).

Leão (2001) alerta-nos que:

Em muitos casos espera-se que a escola promova a integração social dos jovens e adolescentes, contribuindo para administrar os riscos de rupturas sociais em um contexto em que o papel intervencionista do Estado se encontra cada vez mais

fragilizado. Há uma maior preocupação em implementar políticas públicas de integração social e profissional da juventude, em face dos riscos de rupturas sociais e econômicas inerentes aos processos de exclusão social dos jovens no contexto das transformações contemporâneas (LEÃO, 2001, p.2).

A Educação de Jovens e Adultos, pensada como possibilidade de ampliação da escolaridade e formação para o trabalho, recebeu por parte do governo federal a partir de 2003 (RUMMERT, 2007) maior investimento. De acordo com Rummert (2007, p.65) a maior parte das ações implementadas propõem a ampliação do contingente de estudantes certificados, dando ênfase ao ENCCEJA, e para a formação profissional, de caráter inicial que não exige uma escolarização maior.

Na oferta de qualificação profissional, os primeiros programas que faziam interface com a formação escolar como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem <sup>36</sup>(Lei 11.129 de 30/06/2005) proposto para ser executado em quatro modalidades Projovem Urbano, Projovem Trabalhador, Projovem Adolescente e Projovem Campo e, o Proeja propõem ações pensadas para a população mais vulnerável da sociedade e que ainda não concluiu o ensino fundamental nem o médio.

Inicialmente esses programas estavam voltados, basicamente, para os jovens com mais de 18 anos de idade. Em função do aumento do contingente de adolescentes jovens de 15 e 17 anos com histórico de defasagem e evasão escolar, foram sendo criadas possibilidades de atendimento como é o caso da criação do Projovem Adolescente, administrado pelo Ministério de Desenvolvimento Social - MDS. O Projovem Adolescente foi pensado exclusivamente para o atendimento desse público e propõe o retorno do jovem ao contexto escolar e sua vinculação a atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho.

As outras modalidades do Projovem (Urbano, Trabalhador e Campo) estão voltadas para um público específico, na faixa de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental, e sua formação não passa pela modalidade de ensino EJA, presente nas escolas do município de Belo

---

<sup>36</sup> O Projovem foi criado pela Medida Provisória 238/2005, instituído pela Lei 11.129 de 30/06/2005 e alterado pela Lei 11.692 de 10/06/2008.

Horizonte. Trata-se de uma formação paralela que prevê a conclusão do ensino fundamental, com possibilidade de formação profissional, apresentada em arcos ocupacionais, na qual o estudante recebe uma bolsa de estudos por um ano. O Projovem Trabalhador, gerido pelo Ministério de Trabalho, foi criado para unificar o atendimento feito pelo Consórcio Social da Juventude, pelo Empreendedorismo Juvenil, pelo Programa Juventude Cidadã e pelo Escola de Fábrica.

O Projovem Trabalhador busca qualificar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Seu público alvo são os jovens desempregados e pertencentes a famílias com renda per capita de até um salário mínimo.

No que diz respeito ao PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto 5.840 de 13/07/2006, tem como diretriz apresentada no Art, 1º, § 1º, a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, podendo ser articulada ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, ou ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante (Art. 1º, § 2º). Inicialmente, esta formação seria atribuição dos institutos federais de ensino, posteriormente a sua oferta foi ampliada para as instituições sem fins lucrativos e o “Sistema S”<sup>37</sup>.

De acordo com Godinho; Fischer (2013, p. 121) foi através da criação do Proeja que houve “a retomada da integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica” através da inserção da EJA nesse processo. Ainda, segundo as autoras, “o documento aborda o reconhecimento e legitimação de saberes cotidianos de estudantes da EJA mediante estímulo à criação de alternativas didático-pedagógicas que incorporem tais saberes ao currículo escolar” (GODINHO; FISHER, 2013, p. 122).

Programas como o Projovem e o Proeja são oferecidos, na tentativa de minimizar a exclusão social e conforme Rummert (2007),

---

37 Instituído na década de 1940, durante o governo Vargas, quando foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai. Atualmente é constituído por entidades vinculadas aos interesses do empresariado brasileiro que são: Serviço Social da Indústria – Sesi, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, o Serviço Social do Comércio – Sesc, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, Serviço Nacional de aprendizagem em Transportes – Senat, Serviço Social de Transporte – Sest, Serviço Nacional de Apoio a Pequenas e Médias Empresas – Sebrae, Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – Sescop.

[...] várias iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadores potenciais de inclusão (RUMMERT, 2007, p. 62).

Tanto o Projovem quanto o Proeja, enquanto iniciativa de aumento de escolaridade e qualificação para o trabalho, não dialogavam diretamente com o formato da Educação de Jovens e Adultos vigentes nas escolas municipais de Belo Horizonte, que possuía uma diretriz política e pedagógica própria. Os dois programas propõem formações paralelas a que é ofertada nas escolas do município.

O Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – vinculado ao MEC e instituído pela Lei 12.513 de 26/10/2011<sup>38</sup>, cuja finalidade é oferecer educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, tem como público prioritário estudantes do ensino médio público e da educação de jovens e adultos. Além desse público prioritário, os cursos ofertados também podem ser usufruídos pelos trabalhadores de uma maneira geral, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e do seguro desemprego e estudantes de escolas privadas que tenham cursado o ensino médio com bolsa de estudos.

O Pronatec propõe uma formação voltada para a qualificação profissional com a oferta de cursos de pequena duração, sem ampliação dos conhecimentos acadêmicos. Este formato de oferta de cursos muitas vezes não atende aos estudantes da EJA, que necessitam aliar a formação profissional com o aumento da escolarização, uma vez que sem a ampliação da escolarização formal a sua inserção no mercado de trabalho em postos melhor qualificados fica comprometida. Questões aparentemente simples como o horário da oferta da qualificação profissional inviabilizam o acesso aos cursos por parte dos estudantes, que trabalham durante o dia e frequentam a escola no período noturno. Outro aspecto importante diz respeito ao recorte etário para ingresso nos cursos,

---

<sup>38</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)

que não contempla os estudantes da pesquisa, pois boa parte dos cursos exige a idade mínima de 18 anos.

Em função de haver uma diretriz pedagógica própria estabelecida para as escolas municipais de Belo Horizonte, a Escola Dias na qual os estudantes estão inseridos, não realizava uma interface direta com a proposta de qualificação oferecidos através do Pronatec. A ausência desse diálogo contribuía para dificultar o acesso aos cursos por boa parte dos estudantes da EJA. As escolas municipais limitavam-se a divulgar as vagas de emprego publicizadas pelo serviço municipal de alocação de mão-de-obra e os cursos de qualificação capitaneados pelo Pronatec e pela padaria-escola do município.

### **3.5 A legislação trabalhista para jovens no Brasil**

A temática relacionada ao trabalho do menor nem sempre esteve presente na legislação brasileira, apesar de ter sempre existido em nossa sociedade. As primeiras Constituições que regeram o Brasil, não se ocuparam em discutir aspectos trabalhistas em seu teor, muito em função do contexto histórico em que vivíamos, com a pouca expressão do trabalho assalariado na esfera econômica e social do país e a quase nenhuma preocupação com o trabalho precoce.

Especialista em legislação trabalhista, o ex-ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Pedro Paulo Teixeira Manus (1985) afirma que:

As Constituições Brasileiras de 1824 e de 1891 não se ocuparam do problema do trabalho do menor. Na Constituição de 1934, o art. 21, fixa em 14 anos a idade mínima para o trabalho. Este mesmo limite vem repetido na Constituição de 1937. A Constituição de 1946 mantém esta mesma idade em relação ao trabalho do menor, fazendo apenas observar as condições estabelecidas em lei e as exceções estabelecidas pelo juiz competente. (MANUS, 1985, p.11)

Foi com a Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, conhecida como a Constituição de 1969 em função do grande impacto causado no texto da Constituição de 1967, é que se estabeleceu em seu artigo 165, a idade mínima para o trabalho do menor, que passou a ser de 12 anos.

Uma nova diretriz para a inserção laboral do menor só foi inserida com a promulgação da nova Carta Constitucional em 1988, que no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais,

Capítulo II, art. 7º, inciso XXXIII, alterado pela Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/1998, inclui a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;”. A condição de aprendiz prevê o atendimento de adolescentes jovens a partir de 14 anos.

A Emenda Constitucional nº 65, de 13 de junho de 2010 inseriu, na Constituição de 1988, a preocupação em elaborar políticas que atendessem diretamente as especificidades da juventude. Por meio desta emenda o termo “jovem” foi inserido no capítulo Dos Direitos e Garantias Fundamentais que passou a ter a seguinte redação: "Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso".

A Emenda Constitucional nº 65 foi fruto do processo de mudança do marco legal da legislação brasileira, que, a partir de 2005, criou a Secretaria e o Conselho Nacional da Juventude<sup>39</sup>. À Secretaria Nacional da Juventude cabe formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, além de promover programas que visem à cooperação entre instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas com vistas à ampliação do atendimento ao público juvenil. O Conselho Nacional de Juventude tem como principal atribuição propor diretrizes para as ações governamentais, voltadas para os jovens, bem como elaborar estudos e pesquisas sobre a realidade da juventude brasileira.

A maior parte da legislação trabalhista brasileira em vigor tem como base a CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas<sup>40</sup>, promulgada em 1943, durante o governo de Getúlio Vargas. Foi também, durante o Governo Vargas, que o Decreto 22.042, de 03 de novembro de 1932<sup>41</sup>, foi criado. Este decreto regulamentou o trabalho dos menores na indústria, inclusive, definindo o tipo de trabalho que não poderiam executar, bem como o tipo de indústria nas quais não poderiam ser

---

<sup>39</sup> Para maiores informações acesse o site <http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria>

<sup>40</sup> <http://www.tst.jus.br/web/70-anos-clt/historia>

<sup>41</sup> <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22042-3-novembro-1932-499365-publicacaooriginal-1-pe.html>

contratados. Estão na CLT<sup>42</sup> os artigos 402 a 441 que estabelecem as diretrizes para contratação dos menores de dezoito anos de idade, em vigor no país.

No que diz respeito à inclusão de jovens de até 18 anos no mercado de trabalho, sabe-se que a sua regulamentação se deu inicialmente com a CLT<sup>43</sup> entretanto, outros marcos legais, além das constituições federais do Brasil, norteiam a sua implementação dando ênfase à condição de aprendizagem profissional.

De acordo com Relatório Trabalho Decente e Juventude da OIT (2009, p.109) “o sistema de regulamentação da aprendizagem passou, nos anos 2000, por um processo de modernização com a promulgação das Leis nº 10.097/2000<sup>44</sup> e 11.180/2005<sup>45</sup>, e do Decreto nº 5.598/2005<sup>46</sup>”. A partir de então passou a se considerar jovem, para a inserção no mercado como aprendiz, o indivíduo com idade entre 14 e 24 anos.

A inserção desses jovens no mercado de trabalho também está em consonância com a Convenção 182 da OIT, ratificada pelo Decreto 3597/2000<sup>47</sup>, cuja ementa é: promulga a convenção 182 e a recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a proibição das piores formas de trabalho infantil e a ação imediata para sua eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999 e regulamentada pelo Decreto 6481 de 12 de junho de 2008<sup>48</sup>. Ressalte-se que nesse documento, o termo criança refere-se a todo indivíduo menor de 18 anos de idade.

---

<sup>42</sup> CLT - Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943

<sup>43</sup> Compilado das leis trabalhistas que estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho. Para mais informações: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)

<sup>44</sup> Altera os art. nºs 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Para mais informações: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm)

<sup>45</sup> Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET. Para mais informações: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm)

<sup>46</sup> Regulamenta a contratação de aprendizes. Para mais informações: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)

<sup>47</sup> Promulga a Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a proibição das Piores de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua eliminação. Para mais informações [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3597.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm)

<sup>48</sup> Aprova a lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP), para mais informações: [Decreto Nº 6.481, De 12 De Junho De 2008.](#)

No Brasil, o Programa de Aprendizagem<sup>49</sup> pretende tornar atrativa para jovens e empresários a inserção laboral, combinando atividades práticas e teóricas para aquelas funções onde haja demanda efetiva de mão-de-obra. De acordo com a legislação, as empresas devem contratar jovens aprendizes na proporção de 5 a 15% do total de funcionários registrados em seu quadro de profissionais. Para o estabelecimento desse número, há algumas condicionantes, conforme o artigo 429 da CLT<sup>50</sup>, que esclarece que, para o cálculo da proporção de cargos destinados ao jovem aprendiz, devem ser consideradas apenas as funções que demandam formação técnica.

A formação deve ser conduzida introduzindo-se tarefas de complexidade progressiva e a parte teórica deve ser ministrada preferencialmente pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem na falta destes pelas Escolas Técnicas de Educação e, por último, às Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL) cujo objetivo é a assistência ao adolescente e a educação profissional e que sejam registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), nesse caso atendendo aos aprendizes com idade de 14 a 18 anos. Entretanto, a fiscalização da execução dos pressupostos legais vinculados aos contratos de aprendizagem é precária.

Outro documento importante que define a condição da criança e do adolescente trabalhador é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado pela lei 8.069/90, e que dispõe de regras que buscam a proteção integral da criança e do adolescente. Nele encontram-se as disposições que buscam reprimir o abuso no trato com crianças e adolescentes, estabelecendo medidas de proteção e discorre sobre os seus direitos.

Entre os direitos previstos temos, no Capítulo V, os artigos 60 a 69, que tratam da sua profissionalização e a proteção no trabalho, redigidos sob a inspiração da Constituição Federal de 1988. O ECA é fruto das lutas dos movimentos sociais que demandavam a substituição do Código

---

<sup>49</sup> Manual da Aprendizagem: Esclarece as questões relacionadas à Lei da Aprendizagem e orienta empresários a respeito dos procedimentos que devem ser adotados para a contratação de aprendizes. Para mais informações: [http://www3.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz\\_2009.pdf](http://www3.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf)

<sup>50</sup>Estabelece o quantitativo de aprendizes a serem contratados pelas empresas. Art.429da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Para mais informações: [http://sindinotars.org.br/site/images/stories/nquotistas\\_artigo\\_429\\_clt.pdf](http://sindinotars.org.br/site/images/stories/nquotistas_artigo_429_clt.pdf)

de Menores<sup>51</sup>, criado em 1927, revisto em 1979, que estabelecia o atendimento apenas para as crianças em situação irregular, aquelas que haviam cometido ato infracional, ou as abandonadas, sem moradia fixa, ou que os responsáveis legais tivessem condutas contrárias à moral e aos bons costumes. O ECA traz, em sua idealização, os princípios estabelecidos por convenções internacionais como a Declaração dos Direitos da Criança<sup>52</sup>, Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude (Regras de Beijing<sup>53</sup>) e as Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil (Princípios orientadores de Riad<sup>54</sup>).

O ECA, em seu artigo 64, no entanto, aponta para a possibilidade de inserção no processo de aprendizagem dos adolescentes menores de catorze anos, através de bolsa aprendizagem, contradizendo a Constituição Federal e o Decreto 4.134, de 15 de fevereiro de 2002, que ratificaram a Convenção nº 138 da OIT em vigor, que veta todo tipo de trabalho nesta faixa etária. Este artigo não possui respaldo legal para sua execução.<sup>55</sup>

Outro artigo do ECA que tem gerado muita polêmica é o artigo 68, que aponta para a possibilidade da criação de programas sociais que tenham por base o trabalho educativo. Coelho (2005) afirma que “no programa de trabalho educativo a finalidade buscada é a transmissão de ensinamentos que possibilitem a capacitação da criança ou adolescente, tudo dentro de um processo pedagógico organizado, sem visar lucro” (COELHO, 2005, p.44). Entretanto, o trabalho educativo ainda não possui legislação específica e tem demandado muitas intervenções jurídicas uma vez que tem se configurado como uma forma de contratação de trabalho de menores sem proteção trabalhista<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> CRUZ, L. HILLESHEIM, B(2005) Infância e Políticas Públicas: Um olhar sobre as práticas Psi

<sup>52</sup> Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

<sup>53</sup> Regras adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985.

<sup>54</sup> Doc. das Nações Unidas n.º A/CONF. 157/24 (Parte I), 1990.

<sup>55</sup> Para maiores informações consultar Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-integra-e-comentarios-tecnicos#Cap5Profissionalizacao>

<sup>56</sup> Sobre as implicações da implementação do trabalho educativo previsto no ECA acessar: COELHO, Bernardo Leôncio Moura. A realidade do trabalho educativo no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília a. 42 n. 167 jul./set. 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/695/R167-04.pdf?sequence=4>

A discussão sobre políticas públicas para adolescentes e jovens tem se pautado pela ótica da garantia de direitos, sendo que a legislação brasileira relacionada ao trabalho dos menores de 18 anos tem como característica sua tutela, buscando proporcionar proteção integral. Spósito e Carrano (2003) alertam que

[...] parte das atenções tanto da sociedade civil como do poder público voltou-se, nos últimos anos, sobretudo para os adolescentes e aqueles que estão em processo de exclusão ou privados de direitos (a faixa etária compreendida pelo ECA). Esse duplo recorte – etário (adolescentes) e econômico social – pode operar com seleções que acabam por impor modos próprios de conceber as ações públicas (SPÓSITO e CARRANO, 2003, p.19)

De acordo com os autores, ao se ocuparem de um contingente populacional definido por uma determinada faixa etária em um contexto de exclusão social, as políticas públicas tendem a ser elaboradas pensando-se no controle social e no atendimento às exigências do mercado de trabalho, com ênfase para a ocupação de postos que exigem baixa qualificação da mão-de-obra e, por consequência, baixos salários.

Spósito e Carrano (2003) acrescentam ainda que “ocorre uma convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase de vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites do ‘outro’, não mais criança ou adolescente, mas delinquente, perigoso, virtual ameaça à ordem social (p.24)”.

Outro aspecto relevante em relação às políticas públicas diz respeito às possibilidades de qualificação profissional. De acordo com Campos (2013)

As políticas para a juventude relacionadas ao trabalho, focalizadas na qualificação profissional, acabam por manter o falso discurso da empregabilidade. É uma lógica segundo a qual o desemprego é problema individual do jovem trabalhador. É ele que precisa se qualificar para poder melhor competir com os outros. O problema do desemprego juvenil, por esse ponto de vista, seria uma questão de defasagem entre o seu aprendizado e o perfil desejado pelo mercado. (CAMPOS, 2013, p.64)

Um fragmento da conferência de Edgar Morin<sup>57</sup> intitulada 1968-2008: o mundo que eu vi e vivi, nos fez refletir sobre a precariedade das políticas quando elas são elaboradas pensando em solucionar problemas do presente: “Toda uma parte do mundo ocidental vive o presente imediato. Mas, quando se faz política no presente imediato, quando não se pensa mais no futuro, não há mais perspectiva ou quando o presente é ruim e infeliz, o que resta?”.

Há um exemplo desse imediatismo quando se cria um Programa como o Jovem Aprendiz, que foi concebido na tentativa de solucionar questões sociais de uma juventude que ainda não possuía um lugar de prioridade nas políticas públicas. Apesar de ter uma diretriz estabelecida que prevê, entre outras coisas, todos os direitos trabalhistas de um trabalhador comum, um tempo de atividades práticas e um tempo de formação teórica, sabe-se que há empresas que sequer assinam a carteira de trabalho de imediato e muito menos ofertam a formação teórica necessária a este trabalhador, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

**Vanilda** – Quando você trabalhava como aprendiz fez curso de qualificação?

**Moisés (16 anos)** – Fiz

**Vanilda** – Qual curso?

**Moisés** – Informática

**Vanilda** – De informática? A empresa é que pagou?

**Moisés** – Não, foi de graça.

**Vanilda** – Quem arranhou vaga pra você?

**Moisés** – Minha mãe.

**Vanilda** – Então não foi a empresa que arranhou para você?

**Moisés** – Minha mãe olhou na internet.

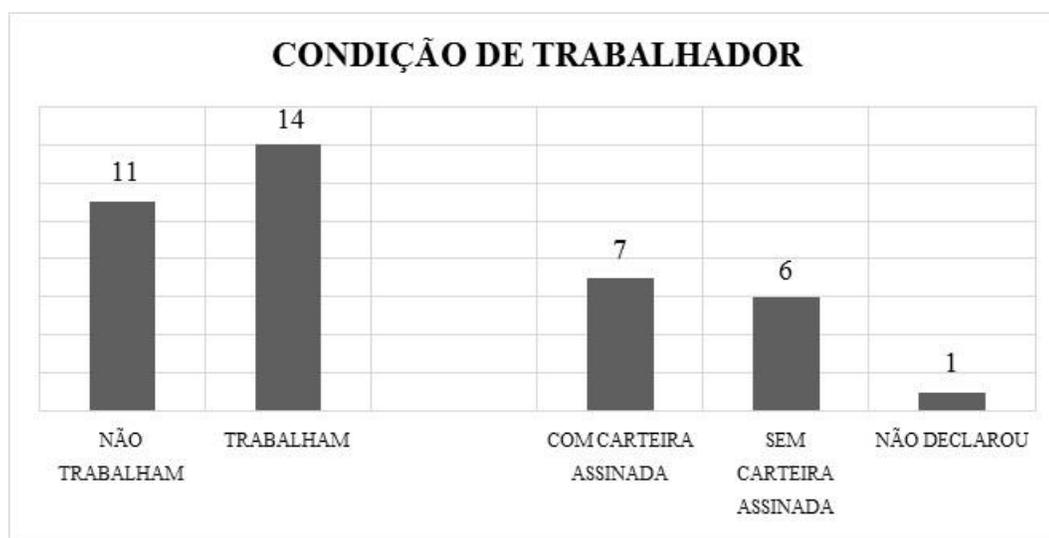
No caso do estudante Moisés foi sua mãe quem buscou a sua inserção em um curso de qualificação na área de informática, sem o auxílio da empresa contratadora.

Essas observações podem ser percebidas, também, através das informações repassadas na pesquisa exploratória, conforme Gráfico 4. Nele, temos os dados de estudantes que trabalham com e sem carteira assinada, e os que não trabalham.

---

<sup>57</sup> <http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,185>

**Gráfico 4** – Condição de Trabalhador dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Campos (2013), Spósito; Carrano (2003) sintetizam, com clareza, a forma como as políticas para juventude são pensadas: para se atender aos interesses do mercado de trabalho e de controle da juventude. Ressalta-se que não se trata do controle de toda a juventude, mas daquela considerada em crise, perigosa e sem a preocupação com a ampliação da sua escolaridade, nem com a qualificação dos seus processos educacionais. Também, não era garantido trabalho protegido, conforme pode ser visto no gráfico acima. Dos catorze estudantes que declararam trabalhar, seis deles trabalham sem carteira assinada.

### **3.6 Os jovens da EJA e a inserção no mercado de trabalho**

Para se continuar (re)conhecendo a relação que os adolescentes-jovens estabeleciam entre a EJA e suas possibilidades de inserção laboral foi utilizado, também, como referencial teórico o conceito de moratória social na abordagem apresentada por Gonzalez (2009), em seu levantamento sobre políticas de emprego do governo federal no período de 2003/2008, que tem como pano de fundo os problemas relativos à transição da escola-trabalho e a questão do desemprego juvenil como reflexo das mudanças mais amplas do mundo do trabalho. Além de considerar que o trabalho

precoce faz parte da realidade da América Latina, o autor discorre sobre dois outros aspectos: os jovens e o mundo do trabalho e políticas de emprego para jovens.

No primeiro ponto - os jovens e o mundo trabalho - um dos aspectos mais significativos é a retomada do conceito de moratória social<sup>58</sup>, citado por Aquino (2009):

*Moratória social* – um crédito de tempo concedido ao indivíduo que protela sua entrada na vida adulta e possibilita experiências e experimentações que favorecerão seu pleno desenvolvimento, especialmente em termos de formação educacional e aquisição de treinamento. (AQUINO, 2009, p.26)

Nesse sentido, os autores partem do princípio de que o adiamento da entrada no mundo do trabalho seria inerente à condição juvenil.

González (2009) afirma, no entanto, que a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho não acontecem de forma linear. Tal movimento, por vezes, se sobrepõe ou se desvincula. Ou seja, a moratória social não acontece da mesma forma para todos os jovens. Alguns se inserem no mundo do trabalho enquanto estudam. Outros abandonam a escola, outros o fazem de forma linear. Grande parte dos jovens tende a sair da escola por volta dos 18 anos de idade independente da sua etapa de escolarização.

A afirmação de Gonzalez (2009) de que a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho não ocorrem de forma linear, pode ser corroborada através das falas que os jovens apresentaram no decorrer da pesquisa. Na primeira fase desta pesquisa, um dos estudantes disse que não estava trabalhando ainda porque queria terminar os estudos para conseguir um trabalho melhor e no último grupo de estudantes com os quais foi feito o diálogo na primeira fase da pesquisa exploratória, ficou claro que a busca por trabalho não era o principal objetivo no momento e, estudar, apesar de ser considerado importante, também não os motivava.

Pode-se perceber, também, que a condição socioeconômica desses estudantes não lhes dava muitas escolhas para um futuro imediato. De acordo com os relatos, a maioria deles almejava

---

<sup>58</sup> Conforme Aquino (2009, p. 26) o termo “moratória social” foi cunhado por Erik Erikson no fim da década de 1950 e atualizado décadas depois por Mário Margulis e Marcelo Urresti (1996).

conseguir trabalho, provavelmente por que necessitava disso, o que os levava, na maioria das vezes, a aceitarem qualquer tipo de ocupação e interromperem a frequência às aulas.

Compreende-se como Castro; Aquino; Andrade (2009) que:

Não basta romper o círculo vicioso entre inserções precárias, abandono da escola e desalento, que marcam a trajetória de parte significativa desse segmento no mundo do trabalho; é necessário também promover condições que respeitem as especificidades do trabalho juvenil, compatíveis com as outras dimensões relevantes desta e para esta etapa de vida, com suas respectivas peculiaridades. (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p.10)

As possibilidades de inserção no trabalho para este grupo de estudantes investigado eram limitadas, mesmo que a Escola Dias fizesse algumas parcerias para divulgação de vagas de emprego. Quando havia a oferta de vagas, a maioria não estava enquadrada na proposta de aprendizagem prevista para atender adolescentes-jovens e tinham como idade mínima o limite de dezesseis anos. Havia também, divulgação do programa de qualificação através do Pronatec e de cursos de panificação vinculados à padaria-escola da Prefeitura de Belo Horizonte. Na maioria das vezes, estes cursos não atendem aos estudantes da EJA, em função, principalmente, da incompatibilidade do horário em que são oferecidos.

Foi possível perceber que os estudantes estavam atentos às propostas de trabalho que eram divulgadas, conforme pode ser observado no Gráfico 5. Nele, temos uma dimensão do quantitativo de estudantes que se inscrevem nos cursos divulgados na escola.

**Gráfico 5** – Inscrição em cursos de qualificação divulgados pela escola – Estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos matriculados na EJA.



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Onze dos estudantes informaram que se inscreviam nos cursos de qualificação oferecidos na escola, no entanto, nem sempre isto acontecia. Os motivos da não inscrição foram identificados na Tabela 6:

**Tabela 6** – Motivo da não inscrição em cursos de qualificação por parte dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos

<b>SE VOCÊ NÃO SE INSCREVE, QUAL O MOTIVO?</b>	
Os cursos não lhe interessam	5
O horário não atende	7
Você não quer fazer cursos nesse momento	0
Não tenho idade	5
Outros	3
Não declarou	5
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Percebe-se, nos dados da tabela acima, que do total de vinte e cinco estudantes que responderam esta pergunta, sete declararam que o horário não atendia a sua necessidade, cinco,

que os cursos não lhes interessavam, cinco, por não ter idade, cinco, não quiseram declarar e três por outros motivos. De uma maneira geral os cursos oferecidos, em alguma medida, não atendiam às expectativas de qualificação dos estudantes, não eram adequados à sua idade e nem contemplavam sua disponibilidade de tempo.

Na Tabela 7, temos alguns dados referenciais que podem contribuir para ampliação e um melhor conhecimento dos interesses dos estudantes.

**Tabela 7** – Cursos de qualificação sugeridos pelos estudantes da EJA com idade entre 15 e 17 anos

<b>INDIQUE UM CURSO DE QUALIFICAÇÃO QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER?</b>	
Cursos ligados às tecnologias da informação	10
Cursos ligados à prestação de serviços	2
Cursos para trabalhar na indústria	2
Cursos ligados à construção civil.	3
Outros	4
Não declarou	4
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Com os dados apresentados nas tabelas anteriores, entendemos que o que era ofertado aos estudantes não estava dentro das expectativas e necessidades apresentadas por eles. Grande parte dos adolescentes-jovens já estava inserida no mercado de trabalho, o que confirmava a tese de González (2009) de que a entrada no mundo do trabalho não se dá de forma linear.

### **3.7 O trabalho desejado e o trabalho possível**

Os dados levantados permitiram resgatar a concepção de *habitus* proposta por Bourdieu, no que diz respeito à forma como os estudantes construía sua relação com o trabalho. Para os estudantes ajudar a família e comprar “as próprias coisas” apareciam como ações importantes, fato só possível de se realizar, segundo a visão deles, através da inserção laboral.

Na entrevista semiestruturada, ao serem inquiridos sobre o que era mais importante no momento atual, as respostas dos estudantes apontaram que o desejo pelo trabalho era um fator de

preocupação e interesse, mas ficou claro também que outros interesses eram igualmente importantes, como por exemplo, concluir os estudos.

**(1)Vanilda** – Por que trabalhar é importante Nesse momento?

**João (15 anos)** – Porque quando chegar 16, 17 anos, eu já tenho que ter as minhas coisas

**(2)Vanilda** – Tem outras coisas que você acha mais importante que trabalhar?

**Vitória (15 anos)** – Não... Tenho. Terminar meus estudos.

Guimarães (2011) alerta-nos para a hipótese de que

[...] a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta de sua urgência como problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar. (GUIMARÃES, 2011, p.159)

Por outro lado, os estudantes consideram que trabalhar e estudar atrapalhava o desempenho escolar.

**Bruno (17 anos)** - Assim, trabalhar eu tenho que trabalhar, senão, como é que eu vou me sustentar? Então, eu acho que atrapalha. Se eu trabalhar, eu acho que vai atrapalhar meus estudos. Vai depender do horário. Se tiver um horário certo, é capaz até que não. Que, na onde eu trabalhava, atrapalhava meus estudos demais. Então, não dava, eu não vinha à escola. Então, eu penso que se eu trabalhar de certa forma vai atrapalhar.

Ou seja, o desejo pelo trabalho 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 -. Ao perguntar para Vitória se trabalhar, naquele momento da vida dela, era fundamental para sua sobrevivência, ela respondeu:

**Vitória (15 anos)** – Nesse momento, demais. Trabalhar é fundamental por que tem vez que eu quero alguma coisa para comprar, minha mãe não está nas condições de comprar e eu fico pensando assim: nossa se eu tivesse um trabalho, nossa...eu já tinha comprado para mim. Então por um lado não ter um trabalho nessas horas é meio ruim mesmo.

Os segmentos sociais não são iguais diante das possibilidades de comprar, conforme nos esclarece Costa (2011b), uma vez que “adquirir mercadorias por meio de compra<sup>59</sup> já define ‘quem é quem’ no universo social. A maior parte da população tem um poder de compra extremamente reduzido e alguns, para possuir o que desejam, roubam ou furtam” (COSTA 2011b, p.77). Também não são iguais nas possibilidades de inserção no trabalho, ou na inclusão e permanência na escola, conforme já demonstrado por González (2009).

Os estudantes, no entanto, demonstraram ter uma percepção do trabalho oferecido a eles como sendo precário e como baixa a remuneração que recebiam, mesmo sem utilizar argumentos que remetesse a uma análise conceitual profunda. Eles faziam a crítica e sabiam diferenciar as oportunidades que lhes eram oferecidas. Um bom exemplo é a fala de um dos estudantes sobre o Programa Jovem Aprendiz e os outros postos de trabalho que eram ofertados como sendo para aprendiz:

**César** (17 anos) - Menor aprendiz... Eu tive um amigo que trabalhava na Fiat. Trabalhava de menor aprendiz. Meio horário. Ganhava 290 por mês. Uma semana, ele trabalhava e, uma semana, ele fazia curso. Uma semana, trabalhava, outra semana, fazia curso. Isso é menor aprendiz. Agora esses outros aí, eu acho que é uma chance que o povo tá dando para eles, sei lá ocupar a mente se bobear, ou então para eles ganhar um dinheiro.

É nesse contexto que a legislação de trabalho para o menor tem sido pensada e implementada. Pensa-se na oferta de trabalho para o jovem, mas os parâmetros das políticas estão em consonância com os princípios neoliberais. A grande maioria dos jovens quando consegue trabalho, é inserida em subempregos.

Quando há um mecanismo de qualificação para esse profissional, ela se dá, com raras exceções, com fim específico de atender a falta de trabalhador especializado em determinada

---

<sup>59</sup> Costa (2011) diferencia a palavra **consumir** e suas derivações (consumo, consumismo e consumidor) da palavra **comprar**. Para ele a palavra consumir está associada à nossa condição de organismos físicos naturais pois vincula-se às nossas necessidades biológicas, que são idênticas entre os indivíduos, portanto conferindo uma certa igualdade entre as pessoas. Já a palavra comprar depende de condições econômicas e é definidora de lugares sociais, portanto, tornando os indivíduos desiguais. Costa discorda do sentido usado correntemente para a palavra consumo que diz respeito à rapidez com que adquirimos novos objetos e inutilizamos os velhos. Segundo ele o que consumimos são “substâncias metabolizáveis como alimentos, fármacos, etc”, não objetos.

função. Não se pensa na formação do trabalhador para que ele possa resistir às mudanças do mercado de trabalho, conforme aponta Heller (1999). Para Heller (1999), o mundo do trabalho, em um futuro próximo, será configurado de outra maneira, com postos de trabalho altamente qualificados e bem remunerados, mas ocupados por apenas uma pequena parcela da população e uma grande maioria realizando trabalho de baixa exigência de qualificação e mal remunerado. E Paro (1999, p.11) alerta-nos que a escola tem contribuído com o sistema produtivo, “quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele”.

Percebe-se que as condições socioeconômicas dos estudantes desta pesquisa não lhes davam muitas possibilidades de escolhas para um futuro imediato. A maioria almejava, provavelmente por que necessitava, conseguir trabalho. O que os levava, na maioria das vezes, a aceitarem qualquer tipo de ocupação e postergarem a ida à escola.

Sobre a atividade laboral que ocupavam, uma das estudantes afirmou:

**Nara (16 anos)** - Não é o trabalho que eu quero para minha vida né? Mas é tudo o que eu achei no momento. Só que como é o único que eu achei no momento... Já tem sete meses que eu tô lá. Eles pegaram minha carteira para assinar agora. Tipo assim, depois de sete meses.

Sobre a entrada no mundo do trabalho, os estudantes apresentaram a seguinte argumentação:

**Patrícia (17 anos)** - É... Não é muito difícil arranjar emprego para que é menor de idade. Mas já fazem 2 anos que eu procuro emprego e não consigo. Foi esse ano que eu consegui trabalhar no Supermercado. Então, eu tô começando agora. Não é fácil arrumar emprego. Não é impossível, mas também não é fácil para o menor.

**Carolina (16 anos)** - Acho assim. Que o jovem, assim, é difícil, mas, se o jovem quiser, ele corre atrás e consegue emprego. Tipo assim, eu, eu tenho 17 anos. Eu trabalho desde os 15. Eu nunca trabalhei como menor aprendiz. Eu sempre trabalhei normal. Meu salário, hoje em dia... Eu trabalho em *shopping*.

A fala de Patrícia nos remete para as dificuldades na busca pela inserção laboral para o menor. Dá a entender que as ocupações disponibilizadas não são acessíveis a todos os jovens, mas não expressa as possíveis causas desta inacessibilidade. Patrícia afirmou que só conseguiu trabalho

depois de dois anos de busca. O contexto socioeconômico em que estava inserida não foi colocado em evidência, conforme já apontado por Alves (2008).

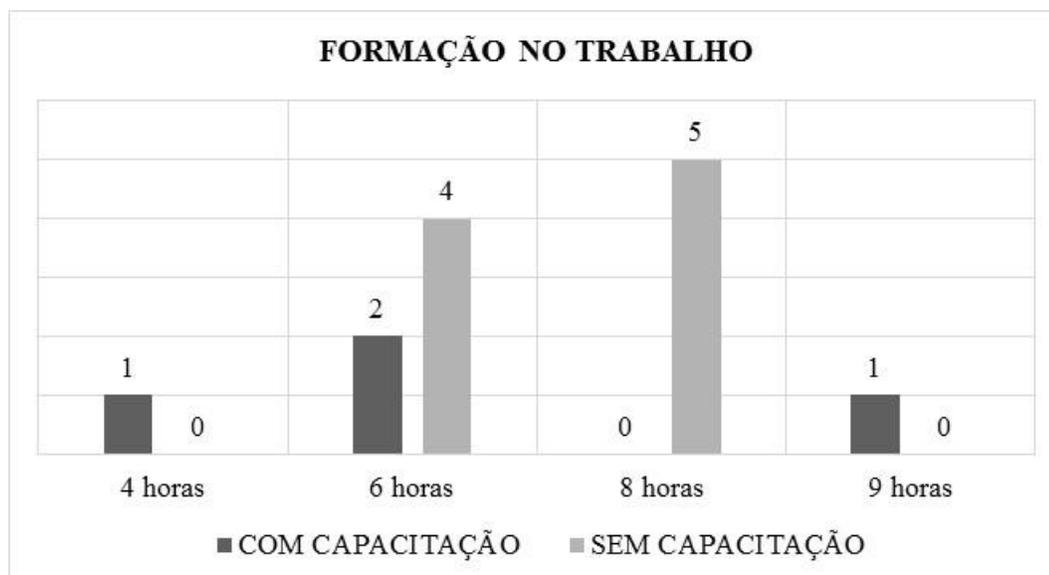
Já na argumentação de Carolina sobre a entrada no mundo do trabalho, percebeu-se que o sucesso na busca por trabalho foi atribuído a um esforço pessoal, a uma maior dedicação e empenho. O fracasso, nesse sentido, era atribuído, exclusivamente, à incapacidade do indivíduo, que não se esforçou o bastante, ou não estava devidamente qualificado. Entretanto, em ambas as falas, notou-se que nem sempre se consegue trabalho na primeira tentativa.

No último grupo da pesquisa exploratória, os estudantes demonstraram menor autonomia em relação a busca por colocação no mercado de trabalho. Nesse grupo, seis estudantes ao todo, havia aqueles que já procuravam por trabalho, no entanto, a maioria executando “bicos”, como no fragmento do depoimento de Eduardo (17 anos) “Eu sou mecânico de bicicleta. Numa oficina. Eu também pego uns bicos de gesso”.

Há outros que dependiam da iniciativa da mãe para buscarem trabalho e um deles afirmou que já havia trabalhado, mas que tinha saído e não estava procurando outro.

No que diz respeito às ocupações dos estudantes que já trabalhavam, percebemos que boa parte deles não possuía trabalho protegido e nem estavam inseridos na proposta de inserção laboral prevista na Lei da Aprendizagem. Como pode ser percebido no Gráfico 6, abaixo, que nos trouxe informações bastante inquietantes.

**Gráfico 6** – Formação no trabalho dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Dos treze estudantes que afirmaram já estar trabalhando, apenas quatro faziam curso de capacitação. Outro dado relevante era o total de horas/dia trabalhados. Cinco estudantes trabalhavam oito horas por dia, sem capacitação; quatro trabalhavam seis horas por dia, também sem capacitação. Desses dados, pode-se deduzir algumas possibilidades: os estudantes não eram contratados como jovem aprendiz; os estudantes estavam inseridos no trabalho informal; as empresas que os contratavam não seguiam as diretrizes estabelecidas no Manual da Aprendizagem.

As inferências realizadas no parágrafo anterior foram confirmadas através da entrevista semiestruturada, conforme apresentado abaixo. Para a categorização dos dados desse item da entrevista semiestruturada - Expectativas Relacionadas Ao Trabalho - Jovens Com Experiência Laboral - os estudantes foram separados em função de já possuírem experiência laboral ou não. Primeiramente foram apresentados os dados dos estudantes com experiência laboral. Nesse grupo de três estudantes (Jorge, Bruno e Moisés), apenas Moisés fazia parte do Grupo A. Estes estudantes já vivenciaram as seguintes ocupações laborais: Jorge já foi estoquista e office-boy, Bruno atendente de padaria, e, apenas Moisés trabalhou como jovem aprendiz fazendo serviços internos em uma empresa. Jorge, quando trabalhou como office-boy, não teve a carteira de trabalho

assinada. Nas outras situações de trabalho experimentadas por Bruno e Moisés, os jovens trabalharam com a carteira de trabalho assinada.

**Jorge (16 anos)** - Eu já trabalhei de office-boy e estoquista. De estoquista bem no começo eu tava gostando sim. Mas eu achei que tinha que ter muito esforço, sabe. Como eu era assim mais jovem aí tinha que ter mais esforço aí eu peguei e não desempenhei muito. Mas, no caso do office-boy eu gostei sim, eu tive um bom desempenho. Mas não tive, tipo assim, (pensando) não tive uma oportunidade maior sabe, de, de...tipo ganhar a confiança do patrão. Porque o meu serviço na rua era muito, como era muita coisa, muita coisa na cabeça, eu não tava guardando muita coisa, aí eu acabava esquecendo alguma coisa pra trás.

Nesse caso seria possível indagar: em que medida os conhecimentos relativos à leitura e escrita eram utilizados por Jorge? O fato de procurar guardar as informações na memória pode nos indicar lacunas na sua formação escolar? Em que medida uma formação no próprio trabalho poderia ajudá-lo na organização e planejamento das tarefas?

Moisés afirmou que, quando trabalhava como menor aprendiz, prestava serviços durante quatro horas diárias, mas não passou por nenhum processo de qualificação profissional, conforme previsto na Lei da Aprendizagem. O estudante, que afirmou ter trabalhado como jovem aprendiz foi desligado do processo, tendo permanecido vinculado apenas durante um ano. Moisés afirmou que fez um curso de qualificação na área de informática, mas que não foi um encaminhamento da empresa em que trabalhava, foi uma iniciativa de sua mãe. Moisés estava iniciando um curso de ourives no Senai, também por iniciativa familiar, mas não pensava em voltar a trabalhar.

**Vanilda** – Em que você trabalhou?

**Moisés (16 anos)** – Na empresa

**Vanilda** – Que empresa que era?

**Moisés** – Correios

**Vanilda** – Aí você fazia o quê?

**Moisés** – Era só... bater carimbo.

**Vanilda** – Você chegava lá que horas?

**Moisés** – Uma hora

**Vanilda** – E saía de lá que horas?

**Moisés** – Cinco horas.

**Vanilda** – Era menor aprendiz?

**Moisés** – Era

Jorge e Bruno trabalhavam, em média oito horas diárias. Bruno ficou apenas um mês vinculado ao trabalho, pediu desligamento, pois se sentia muito cansado e não conseguia chegar em tempo para as aulas na Escola Dias, mas gostaria de trabalhar novamente, como atendente de telemarketing, ou em um restaurante. Bruno e Jorge não fizeram curso de qualificação, pois não foram encaminhados pelas empresas em que trabalhavam.

**(1)Vanilda** – Você fez, neste período, algum curso de qualificação?

**Jorge (16 anos)** – Não. Nenhum dos dois serviços eu fiz curso. Nem pra estoquista nem pra office-boy.

**(2)Vanilda** – Você fez algum curso de qualificação?

**Bruno (17 anos)** – Não, eu tinha começado mas, eu parei.

**Vanilda** – Pela empresa? Como é que foi?

**Bruno** – Não pela empresa.

**Vanilda** – Por que você queria?

**Bruno** – É...

**Vanilda** – Mas você não completou.

**Bruno** – Não.

**Vanilda** – Por quê? Horário?

**Bruno** – É. Como eu saía daqui 4, saía de lá uma e meia, aí, eu tinha que ir pro curso; do curso pra escola. Aí foi que eu acabei totalmente. Aí, eu falei assim, vou sair do curso. Aí, vou do trabalho pra escola.

**Vanilda** – Que curso que era?

**Bruno** – Eu tava fazendo curso de informática. Trabalhava era lá, na Savassi. Perto da Savassi. Eu fazia o curso lá no centro. Então, era muito puxado, até eu chegar aqui...

Para os estudantes do Grupo B, o fato de estarem estudando na EJA não se configurou em aspecto negativo, contrariando as argumentações apresentadas pelos estudantes na primeira parte desta investigação.

**Jorge (16 anos)** – Questão de achar estranho, normal. Mas o que eles acham bom é que o EJA é de noite. Aí tem o período de manhã e à noite já fica mais tranquilo.

De acordo com relato de Jorge, inicialmente o patrão estranhou o fato dele estar estudando na EJA, mas considerava positivo o fato de ele estudar a noite para se dedicar mais tempo ao trabalho e Bruno acreditava que o que aprendia na escola o ajudava nas tarefas a serem executadas em seu trabalho.

**Vanilda** – Você acha que o que você aprende aqui na EJA te ajuda a buscar trabalho?

**Bruno (17 anos)** – Eu acho que sim, eu creio que sim.

Estudos sobre jovens apontam que são os familiares, conhecidos e amigos, que facilitam o seu ingresso no mercado de trabalho formal (GUIMARÃES, 2005, p. 170). Apenas Bruno conseguiu trabalho sem interferência da família, entregando currículo. Nos casos de Jorge e Moisés, a mãe ou tios fizeram a inserção laboral do estudante, através de indicação, ou inscrição para seleção de emprego.

A sua contratação formal, ou não, na maioria das vezes não obedece ao que está estabelecido na legislação vigente. Assim sendo, muitos executam atividades inapropriadas para a sua idade, o que compromete não só a sua segurança e desenvolvimento físico e emocional, mas também o seu desempenho escolar. Contrariando a Convenção 182 da OIT, a CLT, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei da Aprendizagem, executavam atividades durante muito tempo em pé, carregavam peso, ou valores em espécie. Para ilustrar temos esta fala de César proferida durante a pesquisa exploratória:

**César (17 anos)** – Aí, professora vou te dar uma ideia. Muitos aí trabalha na internet, sentando né? E papapa. Enquanto eu tô lá, carregando massa de concreto o dia todo, depois, vou pra escola, entende. Olha o tanto que tô cansado.

Na entrevista semiestruturada Bruno relatou:

**Vanilda** - Quando você trabalhava de balconista você gostava?

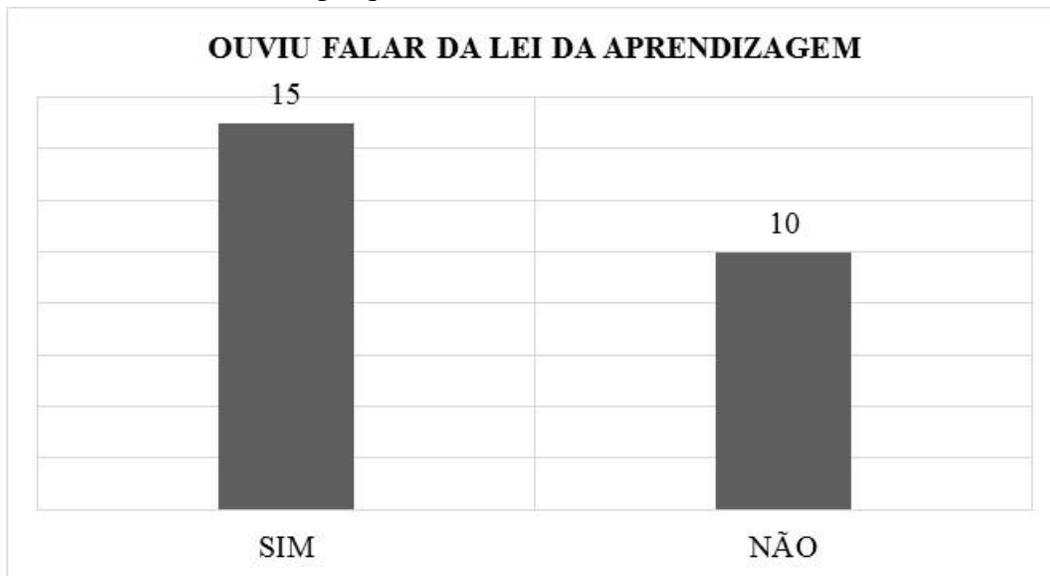
**Bruno (17 anos)** – Não

**Vanilda** - Por quê?

**Bruno** – Ah...é porque eu acho que eu tenho um problema no joelho, que eu tenho que olhar isso ainda. E balconista fica muito em pé e trabalha demais. E, pelo jeito de trabalhar, eu chegava já em casa cansado não vinha pra escola. Era muito puxado.

Durante a pesquisa exploratória, foi possível identificar, também, se estes estudantes conheciam ou mesmo se já tinham ouvido falar da Lei da Aprendizagem, conforme Gráfico 7. Mais da metade dos estudantes já tinham ouvido falar da lei e, no decorrer da nossa interlocução, citaram colegas que declaravam trabalhar como aprendizes.

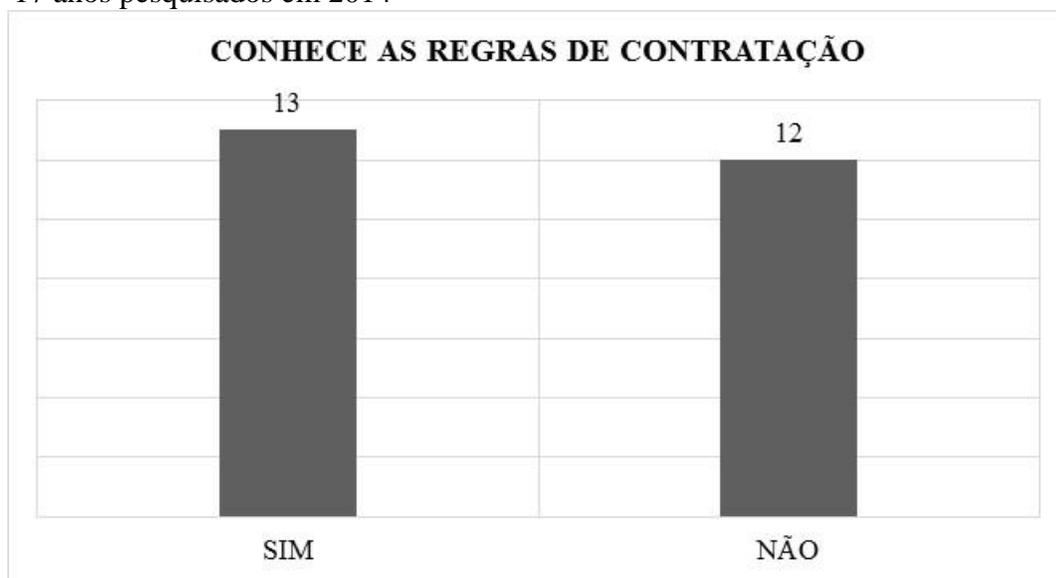
Gráfico 7 – Conhecimento sobre a Lei da Aprendizagem por parte dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

À medida em que a conversa foi se desenvolvendo o que se constatou foi que, mesmo aqueles que declararam conhecer o programa jovem aprendiz e as diretrizes para contratação de jovens, não tinham muita clareza sobre seu escopo de atendimento e das regras de contratação e nem como acessar o programa. Tal dado pode ser observado no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Conhecimento sobre as regras de contratação do jovem aprendiz estabelecidas pela Lei da Aprendizagem por parte dos estudantes da EJA de 15 a 17 anos pesquisados em 2014



Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.

Estes estudantes demonstraram ter pouco conhecimento das políticas voltadas para a juventude, fossem elas de inserção no trabalho, ou educacionais, como o Projovem, por exemplo. A maior parte deles já tinha ouvido falar do programa e possuíam apenas informações elementares.

No que diz respeito às ocupações dos jovens pesquisados notou-se que o trabalho que executavam não estava vinculado, necessariamente, a uma escolha pessoal, mas, a uma oportunidade que surgia. “O mais importante é ter um trabalho”, (observação feita por Nara e cuja fala foi aquiescida pelo restante do grupo presente).

Para ampliar a noção do tipo de ocupação que os estudantes exerciam, foi realizado um levantamento comparativo entre o salário que eles declararam receber e o setor econômico onde estavam inseridos conforme Tabela 8. Nesta tabela dos treze estudantes que declararam estar trabalhando, sete informaram ganhar menos de um salário mínimo e quatro recebiam rendimentos de até dois salários mínimos. O comércio era o setor que mais empregava estes estudantes, seguido da prestação de serviços e da construção civil.

**Tabela 8** – Relação salário x Setor de trabalho dos estudantes da EJA com idade entre 15 e 17 anos

Setor de Trabalho	Quant	Menos de R\$ 678,00	De R\$ 678,00 a R\$ 1.017,00	Mais de R\$ 1.017,00	Não declarou
Casa	1	1	0	0	0
Comércio	6	4	1	1	0
Construção civil	2	0	2	0	0
Indústria	1	1	0	0	0
Prestação de serviços	3	1	1	0	1
<b>TOTAIS</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Pesquisa exploratória realizada pela autora, em fevereiro e março de 2014.  
Salário Mínimo no período: R\$678,00

O segundo grupo da categorização da entrevista semiestruturada - Expectativas Relacionadas Ao Trabalho – Jovens *Sem* Experiência Laboral - ainda não tinha vivenciado a entrada no mundo do trabalho. Fazem parte desse grupo a estudante Vitória, Alberto e João. Os dois últimos fazem parte do Grupo A. Para estes estudantes o fato de não ter a carteira de trabalho era um dificultador para conseguir trabalho. Nenhum deles possuía este documento e dependiam da mãe para orientá-los sobre como fazer para consegui-lo, bem como para arcar com os custos para sua emissão. O fato de terem quinze anos de idade também tornava difícil a primeira experiência laboral, pois a maioria das ofertas de trabalho apontavam dezesseis anos como idade mínima para admissão.

**(1) Vanilda** - Por que você ainda não está trabalhando? Quais são as dificuldades que você está encontrando?

**João (15 anos)** - Minha mãe fala que tem que tirar a carteira pra mim ir.

**(2) Vitória (15 anos)** – Olha eu consegui, já, emprego na contabilidade, essas coisas. Só que eu não consegui o emprego, por causa da carteira de trabalho. Por que tá muito difícil de agendar, fazer agendamento pra carteira de trabalho. Tá muito difícil tirar carteira de trabalho. E, também, por causa da idade. O único serviço que eu queria pegar era com 16 anos, e eu tenho 15. Vou fazer 16 agora em setembro. Por isso, eu to achando dificuldade de arranjar um serviço, entendeu, por causa da tal da carteira e por causa da idade.

João relatou, que ajudava a mãe a confeccionar caixinhas de remédio para o posto de saúde, mas que ele não considerava esta atividade como trabalho, pois, só ajudava quando era possível e

o dinheiro era para as despesas da casa. Alberto afirmou que não queria trabalhar naquele momento, mas a sua mãe estava procurando trabalho para ele e sua irmã. Este estudante acreditava que trabalhar o deixaria cansado e atrapalharia os estudos e ele gostaria apenas de fazer um curso de qualificação específico: o que lhe permitisse construir robôs.

**Vanilda** – Você disse pra mim que ainda não está trabalhando. Por que você ainda não está trabalhando?

**Alberto (16 anos)** – Ah! Eu ainda não tô querendo trabalhar ainda não. Eu queria só fazer o meu curso de robô mesmo.

**Vanilda** – Você por acaso já procurou trabalho alguma vez?

**Alberto** – Minha mãe procurou. Eu não sei mas acho que eu e minha irmã vamo trabalhar no Supermercado.

Na fala do estudante Alberto ficava claro o conflito entre o desejo de continuar se dedicando somente aos estudos e os constrangimentos impostos pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho, expressada na atitude de sua mãe.

Alberto e João acreditavam que estudar na EJA não os atrapalharia na procura por trabalho. No entanto, Vitória argumentou que somente saberia se a EJA atrapalharia na busca por trabalho quando fosse disputar uma vaga de emprego com outra pessoa, pois acreditava que, nessa modalidade de ensino, não se aprendia tudo o que era preciso.

**Vanilda** - Você acha que estudando na EJA você vai ter dificuldade de arranjar trabalho? Você acha que isto vai ser um dificultador além da carteira?

**Vitória (15 anos)** – Também. Porque muita gente que eu conheço fala que na EJA, quem já fez a EJA é desvalorizado no mercado de trabalho... E também que o tempo que ela ta fazendo na EJA tá perdendo tempo de saber outras coisas... de ter outros ensinios. Eu acho que só tano lá, pra ver mais pra frente.

Vitória declarou ainda, que trabalharia no que aparecesse, no momento, e que, no futuro desejava ser juíza ou perita. João disse que, naquele momento, trabalharia em supermercado e que gostaria de ser jogador de futebol, mas se fosse possível, exerceria a mesma função de seu padrasto que trabalhava para a companhia de saneamento básico da cidade.

Percebia-se na fala dos estudantes que a ausência do trabalho se configurava em uma situação de incerteza de futuro. Para alguns deles assumir, uma ocupação laboral parecia ser a alternativa que se configurava como sendo um projeto de vida. Segundo Guimarães (2005):

[...] é sobretudo como fator de risco, desestabilizador das formas de inserção social e padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, necessidade, no centro da agenda de parcela significativa da juventude brasileira (GUIMARÃES, 2005, p.159).

Os cursos de qualificação eram objeto de desejo desses estudantes também, no entanto, salientaram, durante a entrevista, a dificuldade em encontrar cursos gratuitos que lhes interessassem. Deste grupo, João já fez curso de informática e Alberto, de desenho.

Intrínseco ao desejo pelo curso de qualificação está a importância atribuída à formação escolar. De acordo com Abramo (2013), a escolaridade dos jovens sejam eles pertencentes a famílias com rendimento maior ou não, tem aumentado, no entanto

[...] são aqueles(as) pertencentes a famílias com rendimentos mais elevados que têm mais oportunidade de obter um emprego, e de melhor qualidade. Isto significa que as desigualdades entre os jovens se expressam principalmente nas suas chances de encontrar trabalho e no tipo de trabalho encontrado (ABRAMO, 2013, p.41).

Os estudantes afirmaram que o aprendizado escolar era fundamental para o sucesso no trabalho. Conforme afirma Spósito (2005, p. 106), “para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. Mesmo apresentando algumas dificuldades associadas à aprendizagem dos conteúdos escolares, a possibilidade de abandonar a escola não aparecia com algo possível para os estudantes, sujeitos desta pesquisa. A conclusão do ensino fundamental se apresentava como uma necessidade para iniciar ou melhorar as ocupações laborais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesta pesquisa teve como um dos desafios articular os conhecimentos produzidos sobre três grandes temas: juventudes, trabalho e educação de jovens e adultos. As dificuldades se mostraram logo de início, quando foi feito o levantamento da produção acadêmica, uma vez que associar as três categorias aqui propostas para a investigação demandava escolhas de abordagens, o que ampliava nossas possibilidades de busca. O que inicialmente se pretendia, investigar se os estudantes acessavam o programa jovem aprendiz, se mostrou inviável. Foi através das respostas encontradas no campo que a investigação foi direcionada, no sentido de se conhecer a concepção de juventude que traziam estes estudantes moradores da periferia de Belo Horizonte, que estudavam na Educação de Jovens e Adultos, o que pensavam sobre as possíveis formas de inserção laboral e qual valor atribuíam ao ensino que experimentam na EJA, associado às oportunidades de trabalho que se apresentam a eles.

Além dessas questões foi estabelecido como um dos objetivos, construir este processo investigativo baseado na fala dos estudantes, na tentativa de fazer com que suas vozes fossem explicitadas, suas opiniões fossem ouvidas. Mais do que dar voz, havia a pretensão de fazer com que estes estudantes ganhassem evidência, trazendo consigo algumas marcas da sua história de vida. Nesse sentido, destacamos este grupo de adolescentes-jovens (jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos) dos demais jovens que estão inseridos nas categorizações utilizadas na elaboração das políticas para juventude, as quais consideram a juventude como sendo uma categoria que compreende a faixa etária de 15 a 29 anos, pelo entendimento de que essas políticas não consideram as especificidades das várias juventudes contidas em um recorte etário tão amplo.

O que se apresenta como considerações finais, são os resultados do que foi dado relevância, a partir de um conjunto de informações, cujo maior destaque se faz às percepções dos sujeitos investigados que, a princípio poderiam ser apenas mais um grupo de jovens de periferia da cidade de Belo Horizonte. No entanto, são genuínas as expectativas e opiniões apresentadas por eles. Pois, são sujeitos que possuem uma história própria, engendrada nas relações que estabeleceram nas várias instâncias de socialização como a escola e a família; estão marcados por precária condição de vida e tem experimentado a exclusão escolar de várias maneiras, inclusive dentro das escolas que frequentaram até o momento, o que pode ser percebido pela defasagem idade/série, pela não

conclusão da aprendizagem de conhecimentos escolares básicos, como o domínio eficiente da língua materna e pela sua inserção precoce na EJA, modalidade que, a princípio tinha como público prioritário jovens, adultos e idosos com poucos anos de escolaridade.

São estudantes que experimentaram um tempo em que as políticas para juventude, tinha uma história recente e, frequentemente, pensadas para atender demandas emergenciais desta população. Somente nos últimos anos tem sido incluída nas discussões sobre juventude a complexidade que envolve o seu reconhecimento e atendimento, uma vez que não se pode elaborar políticas públicas considerando-se apenas o recorte etário de 15 a 29 anos, sob pena de excluir grupos juvenis específicos, como é o caso dos adolescentes-jovens. No que diz respeito às políticas voltadas para a inserção laboral, sabe-se que a sua elaboração está voltada para o atendimento da população pobre. É pautada para a preparação de mão de obra que será inserida, basicamente, em empregos precários, com baixos salários, o que contribui para a perpetuação da exclusão social. Aos indivíduos que acessam essas poucas oportunidades são dadas no sentido de uma melhoria profissional e, a flexibilização das leis trabalhistas retiram aos poucos a possibilidade de se construir um futuro estável, ou promissor.

De uma maneira geral os adolescentes-jovens ficam preteridos no escopo de atendimento dessas políticas. A legislação que regulamenta o trabalho de adolescentes e jovens, muitas vezes, não esclarece os limites e possibilidades da inserção laboral dos jovens, como é o caso do ECA, em seus artigos 64 e 68. O artigo 64 aponta para a possibilidade de trabalho para adolescentes menores de 14 anos, através de bolsa aprendizagem, o que contraria a Constituição Federal que veta o trabalho para esta faixa etária. O art. 68 do ECA, aponta para a possibilidade do trabalho educativo, mas que ainda não possui legislação específica. A CLT por seu turno, ao apontar a possibilidade de inserção laboral, através da aprendizagem com regras definidas que pressupõe a garantia de trabalho protegido, dificilmente consegue implementar uma estratégia de fiscalização dos contratos de aprendizagem. Apenas dois participantes da pesquisa, declararam trabalhar como aprendizes e, um deles afirmou que não passou pelo processo de qualificação profissional previsto na legislação. Muitos de nossos estudantes, quando trabalham, o fazem sem qualquer proteção trabalhista.

Os adolescentes-jovens que são centro desta pesquisa, 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. De acordo com os dados da pesquisa os postos de trabalho que costumavam ocupar, retiravam de muitos dos estudantes sua força vital e criativa.

O trabalho como um *habitus*, uma disposição incorporada, era elaborado pelas famílias como um valor e uma necessidade. O sentido construído em relação a 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. Nas falas colhidas, foi possível verificar que havia aqueles que se inspiravam e buscavam o trabalho como elemento de crescimento pessoal, e se dedicavam a ele, razão pela qual ainda não completaram o ensino fundamental.

A moratória social dos estudantes investigados também era diferenciada, para muitos a entrada no mundo do trabalho era uma demanda imediata. Havia estudantes que vislumbravam a importância de terminar os estudos antes de trabalhar e postergavam a inserção laboral, outros, mesmo desejando terminar os estudos antes de trabalhar, eram compelidos a ele por suas famílias e, geralmente eram os familiares que buscavam o primeiro trabalho para estes adolescentes-jovens. Entretanto, as oportunidades laborais que surgiam não consideravam as suas especificidades etárias e, normalmente, não atendiam a legislação vigente para o trabalho do menor. Através desta pesquisa, no entanto, não foi possível esclarecer quais outros fatores, associados ou não às dificuldades financeiras, foram definidores para a sua inserção laboral precoce.

O desejo por cursos de qualificação, manifestado pelos estudantes que ainda não foram inseridos no mercado de trabalho, também foi expresso nas falas dos estudantes que já possuíam experiência laboral. Foi verificado que a Escola Dias divulgava cursos de qualificação disponibilizados através da Secretaria Municipal de Educação e conhecemos através da entrevista

exploratória, como os estudantes interagiam com essas ofertas. O desinteresse pelos cursos, somado ao fato de que os horários em que são ofertados, não contemplam aos estudantes interessados, o que nos permite inferir que, a forma como a política de qualificação profissional está sendo desenvolvida no município, não alcança aos sujeitos desta pesquisa, tão pouco possibilitam a sua inserção profissional de forma protegida.

Há uma heterogeneidade nesse grupo de estudantes, no que diz respeito à autonomia, aspirações e desejos de escolarização e trabalho. Em comum, possuem 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. São jovens que experimentaram a mudança de local de moradia várias vezes, alternando bairros e até mesmo cidades. Faziam parte de famílias de baixa renda, em que a mãe era uma referência de autoridade. 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. Estudar com pessoas com mais idade era motivo de estranhamento. 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.

No caso dos estudantes do Grupo A, a EJA lhes foi apresentada como sendo a oportunidade de vivenciar outras metodologias de ensino, com vistas à conclusão do processo de alfabetização e um acompanhamento pedagógico mais próximo. A estratégia utilizada pela escola para garantir o

atendimento foi de enturmar todos em uma mesma sala. Entretanto, conforme relato dos estudantes, a principal justificativa da escola apresentada aos seus familiares para que se matriculassem seus filhos na EJA foi o fato de já terem completado 15 anos, sendo que a maioria deles estava matriculada, anteriormente, na escola, mas no diurno. Os estudantes não foram chamados a opinar sobre o seu interesse em mudar de modalidade de ensino e de estudar a noite, conforme informações fornecidas por eles. Nesse grupo de estudantes, a opção pela entrada no mundo do trabalho foi uma iniciativa tomada pelos pais e não uma atitude marcada por um desejo pessoal deles. A cultura escolar com sua forma de organização tendia a fazer desaparecer, através da homogeneização dos procedimentos, as especificidades dos estudantes e os seus processos de construção do conhecimento, tornando-os invisíveis. Aquele que não estivesse no padrão esperado, provavelmente, não teria as suas singularidades atendidas no processo pedagógico. Ou seja, a homogeneização dos procedimentos pedagógicos desconsiderava as possibilidades educacionais da EJA, propícia para a inovação.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no processo de estruturação da EJA, ainda não conseguiu implementar sua proposta curricular com vistas a inserir definitivamente o tema Trabalho como um eixo formador, como princípio educativo. Também não traz a educação profissional como um balizador do processo educativo, e é precária a sua articulação com a qualificação profissional. A maioria das possibilidades de qualificação profissional é oferecida durante o dia, não atendendo o adulto que trabalha e nem ao estudante mais jovem, por que se destina ao estudante com mais de 18 anos e, com algumas exceções, aos jovens de 16 anos. Além disso, boa parte dos cursos oferecidos não atende aos interesses dos estudantes.

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.

Ressaltamos que, ainda que a política de formação e qualificação profissional estivesse plenamente implementada, este fato, por si só não garantiria pleno emprego para aqueles que a acessassem, pois sabe-se que o mercado de trabalho não absorve toda a população economicamente ativa. Também não garante trabalho protegido para todos, muito menos para os mais jovens, que, não raro estão inseridos em trabalho precário, fazendo o chamado “bico”. Outros, mesmo que sejam contratados formalmente com a carteira assinada, costumavam executar atividades inapropriadas para a idade, com riscos à sua saúde e desenvolvimento físico.

A maior parte dos estudantes que participou desta pesquisa e que trabalhava, estava inserida no trabalho informal e, os que eram contratados formalmente não passaram por nenhuma qualificação profissional e estavam sujeitos ao trabalho precário e às mudanças na legislação trabalhista que têm retirado gradativamente direitos do trabalhador. Dos estudantes investigados, apenas dois afirmaram terem sido contratados como aprendiz, respaldado pela Lei da Aprendizagem. Assim é possível dizer que, quanto mais precoce a entrada no mercado de trabalho, mais precária tende a ser a inserção laboral e maior o prejuízo para a formação educacional dos estudantes, o que contribui para a perpetuação e reprodução da situação de pobreza em que os jovens estão inseridos.

O acesso às políticas de cultura, esportes ou de lazer era limitado para estes estudantes, uma vez que o bairro onde está inserida a Escola Dias não possuía equipamentos públicos com esta finalidade. Os estudantes, quando procuravam alguma atividade como oficina de capoeira, de esportes ou até algum evento cultural, precisavam se deslocar para o ponto mais central da região, ou para bairros vizinhos. O bairro não possui praças, em função da forma como foi ocupado, sem infraestrutura adequada e pela condição topográfica, uma vez que é uma região bastante íngreme. A rua, conforme verificado na pesquisa, assume um papel significativo na convivência diária dos adolescentes-jovens com seus pares e é ponto de encontro, trocas e diversão. As opções de lazer com a família ou com os colegas são aquelas que envolviam baixo investimento financeiro. Vão a parques, casa de familiares, *shopping center*.

São jovens que estavam invisíveis no cotidiano escolar, com opiniões próprias que costumavam não ser ouvidas. Sobretudo, são jovens que sonhavam com um futuro promissor desejando sucesso profissional, na sua medida, e que muitas vezes não incluía a continuidade dos

estudos. Sucesso materializado no desejo da aquisição de um lugar para morar para si e/ou seus familiares, ou em fazer viagens. Em mais de um momento, os estudantes afirmaram a importância da escola para eles. Os estudantes foram unânimes em se referir à escola como sendo um espaço acolhedor.

Diante dos relatos dos estudantes, compreendeu-se que criar estratégias de valorização desses sujeitos no interior da escola e fora dela também se tornava uma necessidade. Dos dados levantados no desenvolvimento da pesquisa foi identificado um documento que pode tornar-se um referencial de apoio neste processo, trata-se do Diagnóstico da Situação da Criança, do Adolescente e do Jovem em Belo Horizonte. O documento elenca as políticas de atendimento para o público infante-juvenil em vigor na cidade de Belo Horizonte; são informações significativas uma vez que o conhecimento dessas políticas pode contribuir como facilitador na interação da escola com os estudantes. Permite, também, o conhecimento e a incorporação dessas políticas nas discussões pedagógicas com os professores, o que pode favorecer o reconhecimento do público que eles atendem e, como estratégias metodológicas, inserindo outros espaços de formação, possibilitando, inclusive, que o estudante passe a ter experiências de atuação social, com vistas a ampliar a formação acadêmica e promover a sua autonomia.

Muitas questões se apresentaram durante esta investigação e para as quais não foram encontradas todas as respostas. Uma delas, em específico, causou bastante inquietação e diz respeito a como os sujeitos desta pesquisa interagem com o conhecimento na EJA e em que medida o trabalho desenvolvido tem contribuído para que esses estudantes agreguem conhecimento e consigam superar a principal limitação que se apresentou: o fato de não terem concluído ainda o processo de alfabetização após uma trajetória escolar de vários anos de estudos. Em que medida estudar na EJA contribuía para a superação dessa questão? A importância de concluir os estudos perpassava as falas de todos eles, fosse para continuar ampliando sua formação no ensino médio e, em alguns casos, no ensino superior, seja simplesmente para concluir o ensino fundamental. O valor atribuído aos estudos estava dado, pois tratava-se de um capital cultural significativo para eles e para sua família também.

Um aspecto positivo percebido nesta pesquisa, através da contribuição que o grupo forneceu trazendo indagações para o debate e pelas interações que fizeram com as argumentações

apresentadas pelos colegas, diz respeito ao quanto foi significativo para o grupo participar da discussão envolvendo questões tão importantes para eles como trabalho, escola, estudo, EJA. Eram assuntos que estavam na sua ordem do dia, mas que, até então, não haviam sido tratados pela escola. Tal fato ratifica a importância de se incentivar pesquisas na área.

## BIBLIOGRAFIA

ABDALA, Ernesto. Experiencias de capacitacion laboral de jovenes em America Latina. In: **Ultima Década**. Viña Del Mar. Chile: 2001, n. 14. Disponível em: CAPES. Periódicos

ABRAMO, Laís. Trabalho decente e juventude no Brasil: a construção de agenda. In: **Ipea Mercado de Trabalho – Conjuntura e análise**. Brasilia/DF. Nr. 55, 2013.

AGUIAR, Ruth Braga de. **Educação Profissional para a Juventude: o programa jovem aprendiz como modelo de aprendizagem**. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo. RS. 2010. Dissertação de Mestrado Profissional em Teologia. Disponível em: CAPES. Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

ALVARADO, Sara Victoria et. al. Contextualização teórica ao assunto das juventudes: uma visão a partir das ciências sociais para a juventude. In: **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**. Colômbia: 2009, p. 83-102. Disponível em: CAPES. Periódicos

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação.2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo.SP. Pioneira Thomson. 2ª ed. 2002.

AMAZARRAY, Mayte Raya *et. al.* Aprendiz versus Trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. DF: 2009, v.25, n. 3, p. 329-338. Disponível em: CAPES. Periódicos.

ANDRADE, Flávio Anício. Projovem Urbano: atitude protagonista e empreendedora como qualificação básica para o trabalho (UFRRJ). In: 33ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2010.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará (UECE). In: 33ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2010a.

ANTÔNIO, Nivaldo; NOGUEIRA, David. Entrevista com a Dra. Acácia Zeneida Kuenzer. In: **Pensar a Prática**. V.3, p. 1-18, jul. /jun. 1999-2000. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/24>

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni – As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p.335-351, maio/ago.2004 Disponível em: CAPES. Periódicos.

AQUINO, Luseni Maria C. de – A juventude como foco das políticas públicas. In: **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil** – CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de(Orgs.). IPEA. Brasília 2009, p.23 a 39. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)

ARAÚJO, Erondina Santos de. **Jovens no mundo do trabalho: educação e renda em uma sociedade líquida**. Uerj. Rio de Janeiro. RJ: 2008. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em: CAPES. Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

ARREGUY, Cintia Aparecida, RIBEIRO, Raphael Rajão (coord.). **Histórias de bairros de Belo Horizonte**: Regional Venda Nova. Belo Horizonte: APCBH; ACAP – BH, 2008

ARROYO, Miguel G. – Operários e Educadores se identificam. Que rumos tomará a educação brasileira? In: **Conhecimento e inclusão social**, 40 anos de pesquisa em Educação - LOPES, Eliane Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.), Editora UFMG, BH, MG, 2011

\_\_\_\_\_ 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.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. Juventude, Trabalho e Educação Profissional: o Programa Nacional De Estímulo Ao Primeiro Emprego em discussão (UNESA). In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2008.

BARBOSA, Carlos Soares. **A participação da sociedade civil no campo da educação profissional**: uma análise sobre o Consórcio Social da Juventude do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro. RJ: 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em: CAPES. Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

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](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf). Acesso em: 19/01/2015.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Guia da SMED**. p.78. 2011.

BETETTO, Mariana de Freitas. **Representações sociais de jovens sobre trabalho: uma análise construída a partir da formação profissionalizante e da experiência de primeiro emprego**. 2012. Dissertação (Mestrado). UFSCar, Departamento de Psicologia. São Carlos: 2012. 128 f. Disponível em: <http://www.ppgpsi.ufscar.br/defesas/diss-mfbe>

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Editora Fim de século. Coleção Margens. Trad. Miguel Serras Pereira. Portugal. Lisboa: 1984.



\_\_\_\_\_ **Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000.**

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3597.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm)

\_\_\_\_\_ **Lei n. 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm)

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 4.134** de 15 de fevereiro de 2002. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4134.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4134.htm)

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 5.598**, de 1º de dezembro de 2005.

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm)

\_\_\_\_\_ **Lei n. 11.180/2005**, de 23 de setembro de 2005. Disponível em:

<http://www.institutopersonalservice.org.br/UI/arquivos/Lei-11.180-23-setembro-2005-538611.pdf>

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 6.481**, de 12 de junho de 2008.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm)

\_\_\_\_\_ **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1)

\_\_\_\_\_ **Parecer CNE/CEB 06/2010**. Disponível em:

<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2516.pdf>

\_\_\_\_\_ **Emenda Constitucional nº 65**, de 13 de junho de 2010.

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>

\_\_\_\_\_ **Lei 12.513 de 26/10/2011**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)

\_\_\_\_\_ Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem**.

[http://www3.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz\\_2009.pdf](http://www3.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf)

\_\_\_\_\_ Ministério do Trabalho e Emprego. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília: 2012. Disponível em:

<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D2E7318C8012FE53F261E58FB/Agenda%20Nacional%20do%20Trabalho%20Decente%20para%20a%20Juventude.pdf>

BRENNER, A.K., DAYRELL, J., CARRANO, P. Culturas do Lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M (Org.) **Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2ª reimpressão, p. 175 a 214, 2011.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. In: **▲ Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte: Fafich/UFMG 6 (2), jul - dez, 2013,179-191. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/306/284>, acesso 01/12/2014.

CAMARANO, Ana Amélia *et. al.* Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. In: **Última Década**. n. 21. Valparaíso. Chile: 2004, p.11-50. Disponível em: CAPES. Periódicos

CAMPOS, Anderson. Juventude trabalhadora entre o estudo, o trabalho e a ausência de ambos. In: KREIN, José Dari *et.al* (Org). **Regulação do trabalho e instituições públicas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 55 a 68, 2013.

CAMPOS, Camila Aparecida de. O desafio do currículo integrado no PROEJA (UFG). In: 32ª Reunião ANPED. **Anais**. GT18 EJA, 2009.

CANÁRIO, Rui. Complexidade e Diversidade na Educação de Adultos. In: **Educação de Adultos – Um Campo e uma problemática – Lisboa**. Portugal. Educa-Formação. 2013.cap.01.

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.

CANESIN, Maria Teresa; CHAVES, Elza Guedes; QUEIROZ, Edna M. O. de – **Contribuições conceituais sobre juventude e suas relações com o trabalho e a educação**, Núcleo de Pesquisas em Educação ( Nupe) da Universidade Católica de Goiás(UCG),2001.Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1508/1495>

CARVALHO, Flávia Xavier. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990**: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. PR. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em: CAPES. Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CASTRO, Jorge Abrahão de; Luseni Maria C. de, AQUINO; Carla Coelho de, ANDRADE. Apresentação. In: **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil – CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de(Orgs.)**. IPEA. Brasília 2009, p.07 a 12. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_juventudepolitica.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf)

CASTRO, Lucia Rabello de – Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: **Crianças e jovens na construção da cultura**, Castro, Lucia Rabello de Castro (Org.)

Rio de Janeiro: Editora NAU. Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo. 1 ed, p. 19 a 46. 2001

CIAVATTA, Maria; RUMMER, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. SP. V.31, n. 111. 2010. Disponível em: CAPES. Periódicos.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. A realidade do trabalho educativo no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília a. 42 n. 167 jul./set. 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/695/R167-04.pdf?sequence=4>

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

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Resolução nº 001**, de 5 de junho de 2003.

CORROCHANO, Maria Carla. O Trabalho e a sua ausência na experiência juvenil contemporânea (USP). In: 31ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 03 Movimentos Sociais e Educação, 2008.

COSTA, Ana Maria Raiol da. Ensino Médio Integrado: o que dizem as pesquisas? (UFPA). In: **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 3ª reimpressão, p. 75 a 88, 2011b.

COSTA, Rita de Cássia de Almeida. Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens E Adultos (UFF). In: 32ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 12 Currículo, 2009.

CRUZ, LÍlian. HILLESHEIM, Betina. Infância e Políticas Públicas: Um olhar sobre as práticas Psi. In: **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), 42-49; set-dez: 2005

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação escolar, a Exclusão e seus destinatários. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: PUC Minas. n. 48, p. 205-222. 2008.

DAVID NOGUERIA, Nivaldo Antônio. Entrevista com Acácia Kuenzer. In: **Pensar a Prática**.v.3, p. 1-18. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/2654#>. Acesso em 30.01.2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XXI, nº 55, novembro/2001

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLLA, Margarete Chimiloski, COSSETIN, Márcia. A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos. In: Jornada do XI Histedbr. A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização. **Anais**. 2013

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam – Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas – in: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA - Mundos Sociais: Saberes e Práticas. 2008. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. Número de série 254. **Anais**. Junho 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.Sandra Netz. Bookman. Porto Alegre.RS. 2004. 2ªed.2007

FREZZA, Márcia et.al. Juventude como problema de políticas públicas. In: **Psicologia & Sociedade**.v.21.n.3. Florianópolis. S.C.: 2009, p. 313-323. Disponível em: CAPES. Periódicos.

FRIGOTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: **Juventude Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. NOVAIS, Regina; VANNUCI, Paulo (Org.). São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 3ª reimpressão, p. 180 1 216, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política Nacional de Educação Popular de adultos**, Moderna, São Paulo, 1ª ed. Fundação Santillana, 2014.

\_\_\_\_\_ Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs) **Educação de jovens e adultos** – teoria, prática e proposta. São Paulo. SP: Cortez, 12ª ed, 1ª reimpressão,2012, p. 35 a 47.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural - A pesquisa em história da educação**, Editora Atica, 2010, cap. 02, p. 52 a 57.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. BAUER, M.W., GASKELL, G. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2005

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação** – Teoria e Prática. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. In: **Educação**. V.36, n. 1. Santa Maria, RS: 2011, p. 25-42. Disponível em: CAPES. Periódicos.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; FISHER, Maria Clara Bueno. Circulação de saberes e valores em sala de aula: usos de si por alunas da educação profissional integrada à EJA. In: **Educação**

**em Foco.** Ano 16, nº 21, p. 119-145. Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais.2013. ISSN-1519-3322 / e-ISSN – 2317-0093.

GONZÁLEZ, Roberto – Políticas de emprego para jovens entrar no mercado de trabalho é a saída? In: **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil** - CASTRO, Jorge Abrahão, AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de(Org.). IPEA. Brasília, cap. 04, p.109, 2009. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro\\_JuventudePolíticas.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePolíticas.pdf)

GONZALES, Zuleika Köhler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. Brasil. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y juventud.** v. 6(2). Caldas. Colombia. 2008. Disponível in: CAPES. Periódicos.

\_\_\_\_\_ O protagonismo social e o governo de jovens. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y juventud.** v. 7(1). Caldas. Colombia. 2009. Disponível em: CAPES. Periódicos.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Escola e o trabalho na mediação ente o presente e o futuro (UCG). In: 31ª Reunião Anual da ANPed. **Anais.** GT 18 EJA, 2008.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: **Retratos da Juventude Brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2ª reimpressão, p. 149 a 174, 2011.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: **Educação de Jovens e Adultos** – o que revelam as pesquisas. SOARES, Leôncio (org). Coleção Estudos em EJA,11. Belo Horizonte.MG. Autêntica. 2011.p.7-13.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício da diversidade**, Brasília : UNESCO, MEC, ANPed, 2005, p. 85 a 128.

HARGREAVES, Andy. O mal estar da modernidade: o pretexto da mudança. In: **Os professores em tempos de mudança:** o trabalho e a cultura desses professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998, p. 25 a 44.

HASEGAWA, Aline Yuri; SANTOS, Charles dos; FACIOLI, Lara Roberta Rodrigues. Entrevista com Bernard Lahire. In: **Áskesis** - PPGS/UFSCar, v. 1, n. 1, jan/jul – 2012, p. 200 – 210. ISSN 2238-3069

IVO, Andressa Aita. **Ensino Profissional e Educação Básica:** Estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Universidade Federal de

Pelotas. Pelotas. Rio Grande do Sul. 2010. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em: CAPES. Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

JEFFREY, Débora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes; DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **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>

JUVENTUDE e projeto de vida. Produção Áurea Carolina Freitas. Belo Horizonte/MG. AIC - Associação Imagem Comunitária, abril de 2009. Disponível em: <http://vimeo.com/14557744>.

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: Artmed, 2006.

LEÃO, Geraldo Magela. Programas de inserção sócio profissional de jovens na região metropolitana de Belo Horizonte – MG (UFMG). In: 24ª reunião da ANPED. **Anais.** GT 9, 2001.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular. 2ª ed. 2011. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Livros2012/intrfilmrx2ed.pdf>

LOBATO, Ana Laura, LABREA, Valéria Viana. Juventude e trabalho: contribuição para o diálogo com as políticas públicas. In: **Ipea Mercado de Trabalho – Conjuntura e análise.** Brasília/DF. MTE. Nr. 55. p.33-38. 2013.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos (UFG). In: 35ª Reunião Anual ANPED. **Anais.** GT 18 EJA, 2012.

MACHADO, Valéria Bolognini Ferreira. **Inserção profissional em tempos de capitalismo globalizado:** como os jovens estudantes percebem o mundo do trabalho. Cefet. Belo Horizonte.MG: 2009. Dissertação de mestrado em Educação Tecnológica. Disponível em: CAPES. Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

MAGALHÃES, Polyanna Santiago. O Consórcio Social da Juventude no contexto da política de educação profissional do governo Lula (2003-2007): encontros e desencontros (UFPE). In: 34ª Reunião Anual da ANPED. **Anais.** GT 09 Trabalho e Educação, 2011.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, D.H. Pena; LISBOA, Marilu Diez. Correndo atrás de seu projeto de vida.2011. Tese (doutorado). UFSC. Fac. Psicologia. Santa Catarina: 2011. Disponível em:

[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119)

MANUS, Pedro Paulo. Legislação trabalhista: proteção e incentivo ao trabalho do menor. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 4, n. 28. 1985.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Vol.1.Livro Primeiro. Tomo 1.São Paulo.SP. Editora Nova Cultural Ltda.1996.

MARX, K, ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP. Navegando Publicações, 2011.Edição eletrônica.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: O Projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI (UFJF). In: 31ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT-09: Trabalho e Educação, 2008.

MATSUZAKI, Hugo Hidemi. **O desafio da lei do jovem aprendiz: um estudo da aplicação da lei 10.097/00 como política pública na inclusão de jovens no mercado de trabalho**. 2011. Dissertação (Mestrado). USP, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo:2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-01122011-185435/pt-br.php>

MÁXIMO, Thaís Augusta de Oliveira. **Significado da formação e inserção profissional para gerentes e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz**. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Psicologia Social. PB:2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgps/pdf/teses/2012/Thais%20Augusta%20Cunha%20de%20Oliveira%20Maximo%202012.pdf>

MEDEIROS, Carlota de Oliveira. **O programa jovem aprendiz e suas repercussões no emprego dos jovens**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Vale do Itajaí. Departamento de Gestão de Políticas Públicas. Itajaí:2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Carlota%20de%20Oliveira%20Medeiros.pdf>

MELO, Savana Diniz Gomes. O Ensino Médio e a educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente (FAE/UFMG).In: 33ª reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 05 Estado e Política Educacional, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A relação educação e trabalho: construção de um pensamento crítico (FEUSP). In: 35ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2012.

MORIN, Edgar. A perda do futuro e a necessidade de identidade. In: **Fronteiras do Pensamento, 1968-2008: o mundo que eu vi e vivi**. Excerto de conferência publicado em 16/02/2014. Disponível em: <http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,185>

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 291-298

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva Musial. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)**: Quando a distinção possibilita a exclusão. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte/MG. 2011. Tese de doutoramento. Manuscrito.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho, In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1085 -1104, out. 2007. Disponível in: CAPES. Periódicos.

NARCISO, Roseane de Aguiar Lisboa. **Juventude Mercado de Trabalho**: o programa do “Jovem Aprendiz na Fundação CDL de Belo Horizonte. 2012. Tese (Doutorado). PUC Minas. Departamento de Sociologia. Belo Horizonte: 2012. Disponível em: [http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg\\_ConstItem.html](http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConstItem.html)

NEVES, Delma Pessanha. Juventude, trabalho e instituições filantrópicas. In: **Saúde e Sociedade**. R.J.: 2006, v. 15, n. 3, p. 99 - 114 Disponível in: CAPES. Periódicos.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. A docência na Educação de Jovens e Adultos: Especificidades e emancipação. In: XI Congresso Nacional de Educação – Educere 2013. **Anais PUC**. Curitiba.PR.2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7409\\_5461.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7409_5461.pdf)

NOVAES, Regina Célia Reyes – Prefácio. In: **Juventudes e Políticas sociais no Brasil - CASTRO,Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de(Org.); ANDRADE, Carla Coelho de(org.)**. IPEA. Brasília 2009. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro\\_JuventudePolíticas.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePolíticas.pdf)

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Coleção Pensadores da Educação (v. 4), Belo Horizonte. MG: Autêntica Editora Ltda, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. (UFMG). In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais**. 2013.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. Currículo (Des) articulado no Projeto Emep: (Con) formação geral no Sesi-Pe e (Des) qualificação profissional no Senai-Pe (UFRPE). In 33ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 12 Currículo, 2010.

OLIVEIRA, Inês B. de; PAIVA, Jane. Cenários da Educação de Jovens e Adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: **Educação de Jovens e Adultos**. OLIVEIRA, Inês B.de; PAIVA,J. (Orgs). Rio de Janeiro. RJ. DP&A Editora. 2004.p.7-12.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha et. al. Juventude, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? In: **O&S**. Salvador. BA: 2012, v.19, n.62. Disponível em: CAPES. Periódicos.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Convenção nº 138** de 26 de Junho de 1973. Disponível em: [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA906FCD1165/cv\\_138.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCA906FCD1165/cv_138.pdf)

\_\_\_\_\_ **Resolução 40/33** de 29 de novembro de 1985. Disponível em: <http://www.tjpr.jus.br/documents/116858/3201188/Colet%C3%A2nea+de+Lei+na+%C3%A1rea+da+Inf%C3%A2ncia+e+da+Juventude>

\_\_\_\_\_ **Convenção sobre os Direitos da Criança** de 20 de novembro de 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)

\_\_\_\_\_ **Resolução 45/112**, de 14 de Dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinasePrincipiosdeRiade.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes** – Brasília, 2004. 304p. disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>

Organização Internacional do Trabalho - OIT. **Convenção 182** de 1º de junho de 1999. Disponível em: [http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos\\_internacionais/id118.htm](http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos_internacionais/id118.htm)

\_\_\_\_\_ **Recomendação 190** de 17 de Junho de 1999. Disponível em: [http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos\\_internacionais/id119.htm](http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos_internacionais/id119.htm)

\_\_\_\_\_ **Relatório Trabalho decente e juventude**. Brasil.2009. Disponível em: [http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/youth\\_employment/pub/trabalho\\_decente\\_juventude\\_brasil\\_252.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/youth_employment/pub/trabalho_decente_juventude_brasil_252.pdf)

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês B.de, PAIVA,J. (Org). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. RJ. DP&A Editora. 2004.p.29-42.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos** – Contribuição à história da educação brasileira. Coleção Temas Brasileiros II. São Paulo, Edições Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho. In: FERRETTI, Celso et al; (Org). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã,1999. Disponível em: [www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparatrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparatrabalho.doc)

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.

PRADO, Helen Wanderley do. Proeja No IFRJ: Desafios e tensões na construção de uma prática de inclusão social de jovens e adultos (UNIRIO). In: 35ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. GT 18 EJA, 2012.

RIVERA-GONZÁLEZ, J.G. Tres Miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. In: **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**. Colômbia. 2011, v. 1, n. 9, p. 331-346. Disponível em: CAPES. Periódicos.

ROCHA, Nara M. F. D.; GÓIS, Cezar W. L. Trajetórias de jovens no mundo do trabalho a partir da primeira inserção: o caso de Sísifo em Maracanaú. In: **Psicologia e Sociedade**. Florianópolis. SC: 2010, v.22, n3, p. 466-475. Disponível em: CAPES. Periódicos.

RODRIGUES, Christiane Menezes. Da escola ao trabalho – as expectativas de jovens alunos em relação ao mundo do trabalho(UENF). In: 33ª reunião Anual da ANPEd. **Anais**. GT 03 Movimentos Sociais e Educação, 2010.

RUMMERT, Sônia Maria; ALVES, N. jovens e Adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 45. 2010 Disponível em: CAPES. Periódicos.

RUMMERT, Sonia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: CAPES. Periódicos.

RUMMERT, Sônia Maria. **Gramsci, Trabalho e Educação** Jovens e Adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Cadernos Sísifo 4. Lisboa. Educa. 2007

SANTOS, Alexsandra Ramos dos. A qualificação do trabalho na esfera da política pública brasileira para o setor petrolífero no estado de Pernambuco (Poster/UNICAMP). In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2012.

SANTOS, Boaventura S. – Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Globalização Fatalidade ou Utopia**. Porto: Edições Afrontamento.vol.1, cap. 1, 2001.

SANTOS, José Zigomar Vieira dos Santos. **Aprendizagem profissional como processo de inclusão de jovens no mercado de trabalho: estudo diagnóstico do programa jovem aprendiz SESCOOP/RS**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Feevale. Departamento de Inclusão Social e Acessibilidade. Novo Amburgo:2012. Disponível em: <http://ged.feevale.br/bibvirtual/Dissertacao/DissertacaoJoseSantos.pdf>

SANTOS, Oder J. – Fundamentos da relação trabalho e educação – **I simpósio Trabalho e Educação**, NET/FAE/UFMG, 06/2001.

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.

SILVA, Mariléia Maria da; ADÃO, Luana Maria Silva. Entre a desistência e a resistência: o lugar do trabalho para jovens egressos do Consórcio Social da Juventude da grande Florianópolis (UDESC/ PMF). In: 33ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2010.

SILVA, Roselani Maria Sodré da. **A política nacional de juventude e o desafio de promover a participa o: um estudo sobre o Programa Jovem Aprendiz do SENAC Pelotas**. 2011 Disserta o (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas. Departamento de Políticas Sociais. Pelotas (2011). Disponível em: [pos.ucpel.tche.br/dissertacoes-ppgps/?action=download&file...](http://pos.ucpel.tche.br/dissertacoes-ppgps/?action=download&file...)

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA Adriana Cláudia. A (Con)forma o do trabalhador de novo tipo: o “Ensinar a ser” do discurso de auto ajuda (UFSC). In: 34ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educa o, 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Princípio educativo e emancipa o trabalho e pertinência da práxis (UFC). In: 33ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educa o, 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a o coletiva na cidade. **Tempo Social**, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFCLH/USP, v. 5, n. 1-2, 1994.

\_\_\_\_\_ Estudos sobre juventude em educa o in: **Revista Brasileira de Educa o**, ANPED, Número Especial, nr. 05/06, 1997

\_\_\_\_\_ Considera es em torno do conhecimento sobre juventude na área da educa o, In: SPÓSITO, Marília Pontes (coord.), **Juventude e Escolariza o (1980-1998)** - Brasília-DF. MEC/Inep/Comped. 2002, p. 07 a 25. Disponível em: [www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude\\_escolarizacao\\_n7\\_151.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf)

\_\_\_\_\_ Juventude: crise, identidade e escola, In: DAYRELL, Juarez (Org.), **Múltiplos olhares sobre educa o e cultura** – Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2006, p.96 a 104.

\_\_\_\_\_ Algumas reflexões e muitas indaga es sobre as rela es entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M.(Org.) **Retratos da Juventude Brasileira** – Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Funda o Perseu Abramo, 2ª reimpressão p. 87 a 128, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, nr. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>

SPÓSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda no Brasil. In: **Tempo Social**. v.17, n. 2. São Paulo: 2005.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Veleida Anahy da. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição? (UFS). In: 33ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. GT 09 Trabalho e Educação, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de Análise Crítica. In: **Trabalho Necessário** - Revista eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. **Evasão escolar no curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. RJ: 2009. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Disponível em: CAPES Domínio Público: Pesquisa Teses e Dissertações.

VIEIRA, Tatiana de Santana. A trajetória do Proeja no IFES Campus Vitória: tecendo os fios do movimento de construção da identidade dos alunos da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (UFES). In: 34ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. GT 18 EJA, 2011.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. A trajetória escolar do Jovem e o seu acesso ao mercado de trabalho (PUC-PR). In: 31ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. GT 14 Sociologia da Educação, 2008.

WILLIAMSON, J. What Whashington means by policy reform? In: WILLIAMSON, J. **Latin American adjustment: how much has happened?** Whashington, DC: Institute Internacional Economics, 1990.

## APÊNDICE

## Apêndice 1: Legislação Brasileira Consultada

<b>Legislação Brasileira Consultada</b>
Decreto 53.324 de 18 de dezembro de 1963. Diário Oficial da União - Seção 1 – Página:10757, publicação: 19/ de dezembro, 1963.
Decreto 70.882 de 27 de julho de 1972. Diário Oficial da União – Página: 6705. Seção 1 – 28 de julho, 1972a.
Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 699/1972. Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação, 1972b.
Decreto nº 75.081 de 12 de dezembro de 1974. Diário Oficial da União – Página: 14305. Seção 1 – 13 de dezembro, 1974.
Decreto nº 87.795, de 11 de Novembro de 1982. Diário Oficial da União – Página: 21161: Seção 1 – 12 de novembro, 1982.
Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 9.394 - 20 dez 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília: MEC, SETEC,
Referenciais Curriculares Nacionais educação profissional de nível técnico, 2000
Lei no 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001.
Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2003.
Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação (PNQ),MTE/SPPE/DEQ: 2003.
Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF: 23 de julho de 2004.
MEC/SETEC/ PROEJA (2005). Documento Base. Consultado em Janeiro de 2007, em <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf</a>
Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens. Consórcio Social da Juventude: manual de implementação do PNPE para jovens junto às entidades sociais. Brasília: MTE, SPPE, 2006.
Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.
Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007.
Ministério da Educação. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil.2008.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. FUNAPE/CEGRAF – UFG, Goiânia, 2009.
Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2009.
Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011. Diário Oficial da União – Seção 1 – 27 de outubro de 2011.
Portaria 185 de 12 de março de 2012.
Guia Pronatec de Cursos FIC. Disponível em: <a href="http://pronatecportal.mec.gov.br/guia_cursos.html">http://pronatecportal.mec.gov.br/guia_cursos.html</a>
Bolsa Trabalho: Manual do Beneficiário. São Paulo. (2001),
Projeto formação cidadã, capacitação ocupacional e aprendizagem em atividades de utilidade coletiva: diretrizes para o módulo específico. São Paulo. (2002)
Lei 13.163, de 2001. Prefeitura Municipal de São Paulo
Ensino Médio e Educação Profissional. 2008. Secretaria de Educação do Estado do Ceará
O caso do Serviço Civil Voluntário. Série: Avaliações do Planfor, Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)(2002). Secretaria nacional de políticas públicas de emprego
Pesquisa emprego e desemprego (PED). SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.
Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (PPEPT). Ministério da Educação, Brasília, 2004.
Novo modelo de educação profissional: concepção curricular e metodológica. Recife: SENAI/DITEC/DET.2002.
Ensino Médio e Educação Profissional: Ação Integrada SESI-SENAI: um Projeto de Cidadania do Trabalhador. Nov.2002.

Ensino Médio e Educação Profissional – EMEP: Proposta Pedagógica Integrada. Pernambuco. Out.2003.
Avaliação do TCU sobre o Projeto Agente Jovem. Brasília, TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Governo, 2004
Fonte: Elaborado pela autora, Ano 2013 – Baseado nos artigos dos GTs da ANPEd 2008/2012 e nos artigos, teses e dissertações encontrados nos links Periódicos e Domínio Público da CAPES.

**Fonte:** Elaborado pela autora, Ano 2013 – Baseado nos artigos dos GTs da ANPEd 2008/2012 e nos artigos, teses e dissertações encontrados nos links Periódicos e Domínio Público da CAPES.

## Apêndice 2 – Documentos regulatórios internacionais

<b>Documentos regulatórios internacionais</b>	
Banco Mundial	Do confronto à colaboração: relação entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Washington D.C., 2000
Banco Mundial	Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Versión preliminar. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.
Banco Mundial	BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza. Washington, DC: Banco Mundial/Oxford University Press, 2001.
Banco Mundial	Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2005. Um melhor clima de investimentos para todos. 2005.
Banco Mundial	The International Bank for Reconstruction and Development. 2000. Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise.
Banco Mundial	Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação. Washington: Banco Mundial, 1997.
OIJ Organização Ibero Americana da Juventude	Sítio na internet da Organização Ibero Americana da Juventude.
OIT - Organização Internacional do Trabalho	Perfil do trabalho decente no Brasil. Brasília/Genebra: OIT, 2009.
OIT - Organização Internacional do Trabalho	Trabalho decente e juventude na América Latina, 2007.
OIT - Organização Internacional do Trabalho	Trabalho decente e juventude no Brasil. Brasília: OIT Brasil, 2008. 159 p.
OIT - Organização Internacional do Trabalho	Tendances mondiales de l'emploi 2011: ledéfi d'une reprise de l'emploi. Genebra: OIT. 2011.
OIT - Organização Internacional do Trabalho	Tendências mundiales de empleo juvenil. Genebra, 2006.
ONU – Organização das Nações Unidas	Resolución 2659 (XXV), de 7 de dezembro de 1970. Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas. 1970.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Resolución 33/7, de 3 de novembro de 1978. Año Internacional de La Juventud. 1978.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Resolución 34/151, de 17 de dezembro de 1979. Año Internacional de La Juventud: participación, desarrollo, paz. 1979.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Resolución 40/14, de 18 de novembro de 1985. Año Internacional de La Juventud: participación, desarrollo, paz. 1985
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Organización das Nações Unidas. Resolución 45/25, de 20 de novembro de 1989. Convención Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organización das Nações Unidas. 1989.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Resolución 50/81, de 14 de dezembro de 1995. Programa de acción mundial para los jóvenes até o ano 2000 e anos subseqüentes. 1995
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Declaração do Milênio das Nações Unidas. Documento A/RES/55/2, de setembro de 2000.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Declaración de Lisboa sobre Políticas y Programas Relativos a la Juventud. Documento A/53/378, de agosto de 1998.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas. Plan de Acción de Braga sobre la Juventud. Braga, Portugal, agosto de 1998.
ONU – Organização das Nações Unidas	ONU. Sítio na internet da Organização das Nações Unidas. 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2004). Políticas públicas de / para / com Juventudes. Brasília: UNESCO.
ONU – Organização das Nações Unidas	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2010. Nova York, 2010.
Portugal	Agência Nacional de Qualificação - ANQ. Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. v. 5. Qualidade e satisfação. Lisboa: ANQ, 2009.
Portugal	PORTUGAL. Assembleia da República. Lei 85/2009, de 27 de agosto
Portugal	PORTUGAL. INE. Censo de 1991. Lisboa, INE, 1991.
Portugal	Censo de 2001. Lisboa, INE, 2001.
Portugal	Taxa de desemprego 1998 - percentual. 2010.
Portugal	PORTUGAL. Ministérios da Administração Interna, do Trabalho e Coesão Social e da Educação. 2006.
Portugal	PORTUGAL. Ministério da Educação. Aprender compensa. 2007.
Portugal	PORTUGAL. Ministério da Educação. Novas Oportunidades: Aprender compensa. Vídeo de divulgação.
Portugal	PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (dez. 2007).
Portugal	PORTUGAL. Ministério da Educação/GIASE. Sistema educativo português. Situação e tendências – 1990-2000. Lisboa: ME/GIASE, 2004.
Portugal	PORTUGAL. Novas oportunidades. 2007.
Unesco	UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A UNESCO no Brasil: consolidando compromisso. Brasília, DF: UNESCO, 2004a.
Unesco	Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur. Santiago de Chile: CEPAL, 2001b. p.159-170.
Unesco	A cultura da paz em resposta a violência. Coleção Estudos da Cidade, Brasília, DF: UNESCO, n.26, p.1-15, jun. 2002
Unesco	UNESCO. Políticas Públicas de/para/com juventudes. Brasília, DF: UNESCO, 2004b.
Unesco	UNESCO. Sítio na internet da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil. Paris: UNESCO, 2008.
Unesco	Unesco (2006). Cotidiano das Escolas: entre violências. Brasília: Ministério da Educação/SECAD.
Unesco	(Conferência Internacional sobre Educação de Adultos). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. 1999. Brasília: SESI/UNESCO.

**Fonte:** Elaborado pela autora, Ano 2013 – Baseado nos artigos dos GTs da ANPEd 2008/2012 e nos artigos, teses e dissertações encontrados nos links Periódicos e Domínio Público da CAPES.

**Apêndice 3** - Autores mais citados em artigos com as temáticas Juventude, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos

Autores mais citados em artigos com as temáticas Juventude, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos nos GT's da ANPEd\* e Periódicos e Domínio Público da CAPES no período de 2008 a 2012, Brasil.

Ordem	Autor	Citações
01	SPÓSITO, M. P.	40
02	FRIGOTO, G.	37
03	POCHMAMN, M.	22
04	MARX, K.	21
05	KUENZER, A.Z.	16
06	BOURDIEU, P.	15
07	GRAMSCI, A.	14
08	SAVIANI, D.	14
09	FREIRE, P.	14
10	ABRAMO, H.W.	13
11	RUMMERT, S.	13
12	ANTUNES, R.	12
13	FOUCAULT, M.	12
14	PAIS, J.M.	12
15	BAUMAN, Z.	10
16	CIAVATTA, M.	10
17	LEHER, R.	10
18	MELUCCI, A.	09
19	CASTRO, M.G.	09
20	CORROCHANO, M.C.	08
21	DAYRELL, J.	08
22	OLIVEIRA, D.A.	08

Fonte: Elaborado pela autora, 2013. \*GTs ANPEd: Estado e política educacional, Movimentos Sociais e Educação, Sociologia da Educação, Currículo, Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação e portais Periódicos e Domínio Público da CAPES na rede mundial de computadores

**Apêndice 4 - Obra mais citada por autor em artigos com as temáticas Juventude, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**

Obra mais citada por autor em artigos com as temáticas Juventude, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos nos GTs da ANPEd e Periódicos e Domínio Público da CAPES no período de 2008 a 2012

Ordem	Autor	Obra
01	FRIGOTO, G.	A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.
02	BOURDIEU, P.	Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
03	POCHMAMN, M.	A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
04	SPÓSITO, M.P.	Juventude e Políticas Públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 24, pp. 16-39. (2003).
05	MARX, K.	O Capital: crítica da economia política. 3ª ed. v. 1. SP: Nova Cultural, 1988.
06	GRAMSCI, A.	Cadernos do Cárcere. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2
07	KUENZER, A.Z.	A educação Profissional nos anos 2000. A dimensão subordinada das políticas de inclusão. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, nº96 especial, p. 877-910.out.2006
08	SAVIANI, D.	A Nova LDB: limites e perspectivas. In: A Nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectiva, 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 1997.
09	ABRAMO, H.W.	Considerações sobre a tematização social da juventude. Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade. São Paulo: ANPED, Número Especial: n. 5: maio/jun./jul./ago. e n. 6: set./out./nov./dez., 1997.
10	RUMMERT, S.	A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. nº 2, jan./abr. 2007.
11	ANTUNES, R.	Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
12	BAUMAUN, Z.	Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (2001).

13	CIAVATTA, M.	A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
14	CORROCHANO, M.C.	Jovens e trabalho no Brasil. Desigualdades e Desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Ação Educativa e Instituto IBI. Junho de 2008.
15	DAYRELL, J.	A Música entra em cena: o Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. São Paulo: FaE/USP. (Tese de Doutorado). 2001.
16	CASTRO, M.G.	Por um novo paradigma de se fazer políticas. Revista Brasileira de Estudos de População, 2002,19(2), 19-46.
	FOUCAULT, M.	O sujeito e o poder. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original de 1982). (1995).
17	FREIRE, P.	Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
18	LEHER, R.	Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.
19	MELUCCI, A.	Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.5-6, p.5-14, 1997.
20	OLIVEIRA, D.A.	Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 255-278.
21	PAIS, J.M.	Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2001.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013. \*GTs ANPEd: Estado e política educacional, Movimentos Sociais e Educação, Sociologia da Educação, Currículo, Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação e portais Periódicos e Domínio Público da CAPES na rede mundial de computadores

## Apêndice 5 – Formulário de Pesquisa Exploratória

**UEMG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**PESQUISADORA: Vanilda**

PESQUISA EXPLORATÓRIA	
OBJETO DE ESTUDO: Políticas de geração de trabalho para jovens de 15 a 17 anos: em foco o estudante da Educação de Jovens e Adultos em escola municipal de Belo Horizonte.	
<b>1</b>	Qual seu nome?
<b>2</b>	Qual a sua idade?
A	15.
B	16.
C	17.
<b>3</b>	Em qual bairro você mora?
A	
<b>4</b>	Como você se autodeclara?
A	Branco.
B	Índio.
C	Preto.
D	Pardo.
<b>5</b>	Você mora...

A	Sozinho.
B	Somente com minha mãe.
C	Somente com meu pai.
D	Com os dois.
E	Outros. Quem? _____
<b>6</b>	Você mora em casa própria?
A	Sim.
B	Não.
<b>7</b>	Qual a renda de sua família?
A	Até 1.356,00.
B	De 1357,00 até 2.712,00.
C	Mais de 2.712,00.
<b>8</b>	Você já está trabalhando?
A	Sim.
B	Não.
<b>09</b>	Se você respondeu sim, você trabalha:
A	Em casa.
B	No Comércio.
C	Em Indústria.
D	Com Prestação de serviços.
E	Na Construção Civil.

F	Outro. Qual?
<b>10</b>	Você trabalha com carteira assinada?
A	Sim.
B	Não.
<b>11</b>	Quanto você recebe pelo seu trabalho?
A	Menos de R\$678,00.
B	De R\$678,00 a R\$1.017,00.
C	Entre R\$1.017,00 e R\$1.356,00.
D	Acima de R\$1.356,00.
<b>12</b>	Você é funcionário:
A	da Amas.
B	da Assprom.
C	da Espro.
D	do Cesam.
E	do Ciee.
F	Outro. Qual?
<b>13</b>	Quantas horas de trabalho você tem por dia?
A	04 horas.
B	06 horas.
C	08 horas.
D	Outro. Qual?

<b>14</b>	Dentro desse tempo você faz algum curso de capacitação pela empresa em que é contratado?
A	Sim.
B	Não.
<b>15</b>	Você já ouviu falar da Lei da Aprendizagem?
A	Sim.
B	Não.
<b>16</b>	Você tem conhecimento de que a Lei de Aprendizagem estabelece as regras para a contratação de jovens como você?
A	Sim.
B	Não.
<b>17</b>	Se você não estivesse trabalhando, o que estaria fazendo?
A	Só estudando na escola.
B	Fazendo cursos de qualificação.
C	Estaria ajudando em casa.
D	Estaria à toa em casa.
E	Outro. Qual?
<b>18</b>	Você se inscreve nos cursos de qualificação que a escola divulga?
A	Sim.

B	Não.
<b>19</b>	Se não se inscreve, qual o motivo?
A	Os cursos não lhe interessam.
B	O horário não atende.
C	Você não quer fazer cursos nesse momento.
D	Não tenho idade.
E	Outro. Qual?
<b>20</b>	Indique um curso de qualificação que você gostaria de fazer.
A	Cursos ligados às tecnologias da informação.
B	Cursos ligados a prestação de serviços.
C	Cursos para trabalhar em indústria.
D	Cursos ligados a construção civil.
E	Outro. Qual? _____
<b>21</b>	O que você considera um bom trabalho?
A	O que te realiza.
B	Qualquer trabalho que lhe dê sustento.
C	O que paga bem.
D	Outro. Qual?
<b>22</b>	O trabalho atrapalha os estudos?
A	Sim.
B	Não.

<b>23</b>	Se você pudesse escolher estaria trabalhando?
A	Sim.
B	Não.
<b>24</b>	Você gostaria de continuar participando da segunda parte pesquisa?
A	Sim.
B	Não.

## **Apêndice 6 - PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA**

**ESCOLA ENVOLVIDA NO PROCESSO:** ESCOLA MUNICIPAL (Regional Venda Nova)

### **PRIMEIRO ENCONTRO COM OS ESTUDANTES**

→ Apresentação da pesquisa e seus objetivos: utilização de vídeo para sensibilização dos estudantes. (10 min.)

→ Entrega do termo de consentimento para ser devolvido no próximo encontro.

→ Interlocução com os estudantes interrogando-os sobre as seguintes questões (30 min.):

A – o significado da escola para eles (indagar se a escola é a mais próxima da casa deles e se eles moram no município de Belo Horizonte);

B – Se entrar no mundo do trabalho é importante para eles nesse momento;

C – Se a escola é importante para a entrada no mundo do trabalho;

D – Que tipo de trabalho eles gostariam de ter;

E – Se eles sabem o que é trabalho protegido;

F – Se eles conhecem a Lei da Aprendizagem.

→ Entrega do questionário e preenchimento por parte dos estudantes.

→ Nesta etapa utilizamos como recurso, além do vídeo de sensibilização e do questionário, a filmagem do encontro.

## Apêndice 7 - Autorização de Coleta de Dados

### AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante do cargo de \_\_\_\_\_, da Escola Municipal \_\_\_\_\_,

AUTORIZO a coleta de dados para a pesquisa intitulada **Políticas de geração de trabalho para jovens de 15 a 17 anos: em foco o estudante da Educação de Jovens e Adultos em escola municipal de Belo Horizonte**, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanilda Pereira, sob a orientação da Professora Doutora Gilvanice Musial, vinculadas ao PPG Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, após a aprovação do referido projeto pelo CEP-IH.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

CARIMBO:

## Apêndice 8 - Termo de Compromisso Livrementemente Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

O presente termo em atendimento à Resolução 196/96, destina-se a esclarecer ao participante **voluntário** da pesquisa intitulada “**Políticas de geração de trabalho para jovens de 15 a 17 anos: em foco o estudante da Educação de Jovens e Adultos em escola municipal de Belo Horizonte**”, sob responsabilidade da pesquisadora Vanilda Pereira, sob a orientação da Professora Doutora Gilvanice Musial, vinculadas ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação - da Universidade do Estado de Minas Gerais, os seguintes aspectos:

**Objetivo:** Identificar e analisar, a partir das falas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos na EJA, as suas expectativas no que diz respeito a sua escolarização e sua inserção no mundo do trabalho e relacionar essas expectativas com as políticas de inserção ao trabalho existentes na cidade de Belo Horizonte, voltadas para o jovem-aprendiz.

**Metodologia:** Nesta pesquisa utilizaremos a metodologia fundamentada na pesquisa qualitativa. Para tanto nos referenciamos em Denzin e Lincoln (2006) que apontam a pesquisa qualitativa como um processo e, que nele, pesquisador e pesquisado, são sujeitos multiculturais e que cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa. Afirmam ainda que no ato da pesquisa o pesquisador, marcado pelas marcas culturais que carrega, adota determinadas visões do outro que é estudado.

Partindo do pressuposto de que a vida em sociedade não é algo estático, sem problemas, e é constituída e construída por pessoas em suas vidas cotidianas, sob regras que não foram estabelecidas por elas (GASKELL, 2005), entendemos que se faz necessário contar com o maior número de opiniões e de representações sobre o objeto da investigação. Entendemos que a pesquisa qualitativa será a maneira mais adequada para realizar a investigação aqui proposta por que através dela será possível ouvir a voz dos sujeitos jovens, objetos desta pesquisa. Dentro desta proposta empregaremos as metodologias da entrevista qualitativa e de pesquisa exploratória, associadas a

entrevista semiestruturada. Faremos também análise documental, tendo como referencial a base legal das políticas de geração de primeiro emprego voltadas para o público investigado.

**Justificativa e Relevância:** Políticas destinadas ao público jovem para além da educação, seja na saúde, cultura, lazer, esportes, trabalho são incipientes. Para o jovem, a educação não se apresenta como sendo seu único foco de interesse. Seus desejos latentes por vezes não se manifestam de forma clara, mas, a insatisfação e a inquietude com a vida ficam bem visíveis em suas falas e atitudes cotidianas no interior das escolas. Assim em função de perceber lacunas na elaboração de políticas para juventudes e, entendendo que o trabalho faz parte do universo de interesses dos jovens nos propusemos a investigar se as políticas de primeiro emprego, com foco no programa Jovem Aprendiz, alcançam e atendem as demandas do jovem de 15 a 17 anos, que em tese deveria estar no ensino médio mas, que por vários motivos se encontra em descompasso com este tempo de formação e, ainda não concluíram o ensino fundamental e estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

**Participação dos estudantes:** O primeiro passo será realizar uma pesquisa exploratória com os estudantes da EJA. A pesquisa exploratória se dará em duas partes: primeiro realizaremos uma conversa de esclarecimento com os estudantes afim de fazer com que eles entendam os objetivos da investigação, esclarecendo dúvidas. Em seguida apresentaremos o Termo de Consentimento para a utilização dos dados coletados, para ser entregue com a devida assinatura no próximo encontro com eles. O próximo passo será realizar o primeiro encontro para coleta de dados, nesse momento apresentaremos o questionário para o levantamento das informações, faremos uma conversa sobre a temática trabalho e em seguida entregaremos o questionário para ser preenchido. O objetivo da primeira intervenção com os estudantes buscará identificar o seu perfil e, perceber até que ponto as políticas de geração de emprego são conhecidas por este público, o que eles pensam sobre elas e se estão atendendo às suas demandas de interesse e de necessidade.

No segundo momento, faremos a escolha de alguns estudantes, representando o recorte etário proposto para investigação, e com eles realizaremos encontros pontuais com objetivo de aprofundar os dados levantados na pesquisa exploratória, através de entrevista semiestruturada.

**Confidencialidade do estudo:** Damos conhecimento de que todos os dados pessoais dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa serão mantidos em sigilo e que todas as informações que dela fazem parte estarão disponíveis para seu conhecimento em qualquer etapa da pesquisa.

**Benefícios:** A pesquisa em questão nos permitirá perceber se as políticas de geração de primeiro emprego, voltadas para o jovem aprendiz, atendem aos estudantes que estão em distorção idade/série. Entendemos que tal informação é de relevância pois permitirá informações que possam contribuir para redirecionar as políticas de trabalho voltadas para a juventude.

### CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa e aos métodos que serão utilizados no processo da pesquisa. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação nesse estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo meu filho \_\_\_\_\_ a participar livremente da pesquisa intitulada **Políticas de geração de trabalho para jovens de 15 a 17 anos: em foco o estudante da Educação de Jovens e Adultos em escola municipal de Belo Horizonte**, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanilda Pereira, sob a orientação da Professora Doutora Gilvanice Musial, vinculadas ao PPG Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, após a aprovação do referido projeto pelo CEP-IH.

**Em caso de dúvidas fazer contato com:**

**Endereço:** Rua Paraíba, n. 29, 6º andar. Bairro Funcionários. Belo Horizonte – MG. CEP: 30130-140. E.mail: [mestrado.UEMG@fae.com.br](mailto:mestrado.UEMG@fae.com.br)

**Pesquisadora/Mestranda: Vanilda Pereira**

**E-mail: [vanildaap@gmail.com](mailto:vanildaap@gmail.com)**

**Fone: 31-97449643**

**Ou:** Reitoria da UEMG - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/nº, bairro Serra Verde. Cidade Administrativa, prédio Minas, 8º andar. Belo Horizonte, MG. CEP: 31.630-900.

**Telefones:** (31)3916-8623 / 3916-8747 - E.mail: [cep@UEMG.br](mailto:cep@UEMG.br).

---

Nome da Participante – Doc. de identidade

---

Responsável legal - Doc. de identidade

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Vanilda Pereira, discuti todas as questões relacionadas ao projeto de pesquisa com cada participante do estudo. É minha opinião que cada indivíduo entenda as implicações, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Pesquisadora Vanilda Pereira – M/1754.256

## **Apêndice 9 - Guia para realização da entrevista semiestruturada**

### **TÍTULO DA PESQUISA: Desejos que mobilizam adolescentes - jovens na sua relação com o Trabalho e com a Educação de Jovens e Adultos**

#### **I – PERFIL SOCIO-CULTURAL**

- 1 – Seus pais estudaram até que ano? (Qual a idade de seus pais? Em qual cidade eles nasceram? Por que vieram para Belo Horizonte?)
- 2 – Seus pais trabalham? (Eles têm profissão? Com o que trabalham? A carteira é assinada?)
- 3 – Você e sua família fazem algum programa juntos? (Quais programas? Onde frequentam? Quantas vezes isto acontece?)

#### **II – PERCURSO ACADÊMICO**

- 1 – Fale um pouco das escolas que você estudou, se gostava de estudar, quais as dificuldades você encontrou...
- 2 – O que fez com você fosse estudar na EJA?
- 3 – O que é a EJA para você? (Sua escola já explicou o funcionamento da EJA? (Em que momento a escola fez este esclarecimento? Você conseguiu entender a proposta de ensino? Você esclareceu suas dúvidas?)
- 4 – A EJA atende ao que você espera do ensino na escola? (O que você aprendeu e aprende na EJA lhe ajuda na hora de buscar trabalho? O que você acha que deve ser ensinado e que faz falta para você? Você acredita que a EJA prepara você para o ensino médio? Você gostaria de fazer o ensino médio e/ou superior?)

### **III – CONDIÇÃO JUVENIL**

- 1 – O que é ser jovem para você? (Como você faz nas horas de folga? Quais lugares você frequenta? Com quem você frequenta estes espaços? Que tipo de lazer você gostaria de ter mas não tem condições?)
- 2 – O que é mais importante para sua vida nesse momento? (Trabalhar Nesse momento é fundamental para a sua sobrevivência?)
- 3 – O que você espera fazer depois que for certificado na EJA?

### **IV – EXPECTATIVAS RELACIONADAS AO TRABALHO**

- 1 – Em que você trabalha? (Gosta desse trabalho? Porque este trabalho é importante para você? Quantas horas trabalha por dia? A carteira é assinada? )
- 2 – Como você conseguiu este trabalho? (Seus pais foram conversar com seu patrão?)
- 3 – Quanto tempo você pretender trabalhar nesta função? (Você espera exercer outras atividades? Em que você gostaria de trabalhar? O que pretende fazer para conseguir um trabalho que te satisfaça mais? Estudar na EJA dificulta arranjar trabalho? Por quê?)
- 4 – Você já fez algum curso de qualificação vinculado ao seu trabalho?

### **V - EXPECTATIVAS RELACIONADAS AO TRABALHO (Jovens que não trabalham)**

- 1 – Por que você ainda não está trabalhando? (Quais as dificuldades que você tem encontrado para conseguir trabalho?)
- 2 – Você acha que estudando na EJA você terá dificuldade de encontrar trabalho?
- 3 – Qual o trabalho você gostaria de ter? (Na sua opinião o que você precisa fazer para conseguir este trabalho? Qual a profissão você gostaria de ter?)
- 4 – Você já fez algum curso de qualificação? Qual?