



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALIX VANESSA MASCARENHAS LIMA SOARES

**A RELAÇÃO JUVENTUDE E EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
GERAÇÕES: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA - BA**

Feira de Santana
2013

ALIX VANESSA MASCARENHAS LIMA SOARES

**A RELAÇÃO JUVENTUDE E EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
GERAÇÕES: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^a Dra Denise Helena Pereira Laranjeira.

Feira de Santana – BA
2013

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Soares, Alix Vanessa Mascarenhas Lima

S652r A relação juventude e educação em diferentes gerações: a perspectiva de estudantes da educação de jovens e adultos de uma escola municipal de Feira de Santana - BA / Alix Vanessa Mascarenhas Lima Soares. – Feira de Santana, 2013.

154 f.

Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Juventude – Educação. 2. Educação de jovens e adultos – Feira de Santana. I. Laranjeira, Denise Helena Pereira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37-053.6

ALIX VANESSA MASCARENHAS LIMA SOARES

**A RELAÇÃO JUVENTUDE E EDUCAÇÃO EM DIFERENTES GERAÇÕES: A
PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA - BA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Denise Helena Pereira Laranjeira - orientadora
Doutora em Educação - Université de Sherbrooke - Québec - Canadá
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dr. Nilson Weisheimer
Doutor em Sociologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^ª. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart
Doutora em Saúde Coletiva - Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, 15 de agosto de 2013.

Resultado: _____

Dedico o esforço desta pesquisa aos jovens brasileiros estudantes da EJA. À vocês, que se esforçam sobremaneira para continuar estudando, não obstante todos os obstáculos enfrentados, meu respeito, admiração e desejo de que a escolaridade que tanto valorizam possa de fato lhes proporcionar maior dignidade e melhores condições de vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus por essa conquista, mais uma prova de sua grande fidelidade;

Às minhas mães Helda e Railda pelos amores incondicionais e por visualizarem minhas conquistas antes mesmos dos meus primeiros passos em direção à elas;

Ao meu esposo Joel Soares, mais que um companheiro, um amigo, um parceiro, a quem desejo dedicar-me por toda vida em gratidão a tudo que tem sido e feito por mim. Seu amor e suas orações foram determinantes para que eu me sentisse capaz de concluir essa etapa tão difícil, mas necessária. Essa conquista é nossa!

À Grace, tia/irmã, grande incentivadora de minha vida acadêmica, exemplo de superação, garra e coragem;

Às minhas irmãs, Lillian e Shirley e aos demais familiares, em especial às tias Reneide, Ida e Luza, pela torcida e pelo amor fraternal/maternal que me dispensam;

Ao meu sobrinho Nicolas, cuja presença me atrapalhava sempre a escrita, por emanar um amor tão envolvente que desconcentra qualquer pensamento! As pausas que sua presença me “obrigava” eram sempre bem vindas e necessárias para lembrar a importância do que é verdadeiramente permanente na vida. Expresso aqui meu desejo de uma vida acadêmica de sucesso para você, e que as poucas contribuições que tenho dado possam lhe render bons frutos;

Às minhas amigas Jeodi, Joelia e Valquíria, pela torcida, pelas orações e pela compreensão de meus distanciamentos. Desejo que vocês também concluam em breve esta etapa e espero poder contribuir com o que for necessário;

À professora Dra Denise Laranjeira, por ter aceitado o grande desafio de orientar uma professora da Educação Básica em busca de um “lugar ao sol”, cuja vida acadêmica nunca teve o privilégio de ser a única ocupação. A paciência, a compreensão e em alguns momentos

até mesmo a cumplicidade que permearam nossa relação neste período me fizeram admirá-la ainda mais. Foi um privilégio compartilhar de sua rica experiência acadêmica, mas também de sua nobre experiência de vida, que deixava escapar nos tão produtivos momentos de orientação;

Aos professores Nilson Weisheimer e Mirela Iriart que compõem esta banca, pela pronta aceitação do convite e pelas contribuições e questionamentos que, desde a etapa de qualificação, me fizeram refletir melhor sobre minha pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UEFS que, sendo ainda “recém-nascido” conta com uma equipe docente tão qualificada e competente. Dentre estes, agradeço em especial à Antonia Almeida Silva, Marinalva Lopes Ribeiro e Mirela Iriart que, nas discussões das disciplinas por elas mediadas, me permitiram questionar, repensar e definir melhor minhas intenções de pesquisa;

Ao professor Ivan Faria que, embora ainda não faça parte do corpo docente do Programa, contribuiu tanto quanto os professores credenciados para o amadurecimento de minha pesquisa, demonstrando-se sempre disponível a colaborar quando solicitado;

Aos colegas da primeira turma do Programa, cuja convivência, marcada por intensos debates e deliciosas confraternizações, contribuíram, sobretudo, para minha formação enquanto pessoa, proporcionando um exercício salutar de respeito e tolerância;

Aos sujeitos da Escola Municipal Tereza Cunha Santana (direção, professores, estudantes e demais funcionários) por me permitirem adentrar no seu espaço de forma tão receptiva e acolhedora. Meus agradecimentos especiais à Abraão, Bartimeu, Débora, Jeremias, José, Lídia, Maria, Marta e Raquel - sujeitos da pesquisa, sem os quais esta investigação não seria possível.

Canção do óbvio

(Paulo Freire)

Escolhi a sombra desta árvore	é perigoso falar
Para repousar do muito que farei	é perigoso andar
Enquanto esperarei por ti	é perigoso esperar, na forma em que
Quem espera na pura espera	esperas
Vive um tempo de espera vã	porque esses recusam a alegria de tua
Por isto, enquanto te espero	chegada
Trabalharei os campos e	Desconfiarei também daqueles que virão
Conversarei com os humanos	dizer-me
Suarei meu corpo, que o sol queimará;	Com palavras fáceis, que já chegaste,
Minhas mãos ficarão calejadas	Porque esses, ao anunciar-te
Meus pés aprenderão o mistério dos	ingenuamente,
caminhos	Antes te denunciam.
Meus ouvidos ouvirão mais	Estarei preparando a tua chegada
Meus olhos verão o que antes não viam	Como o jardineiro prepara o jardim
Enquanto esperarão por ti	Para a rosa que se abrirá na primavera.
Não te esperarei na pura espera	
Porque o meu tempo de espera é um	
Tempo de quefazer	
desconfiarei daqueles que virão dizer-me,	
em voz baixa e precavida:	
é perigoso agir	

RESUMO

A partir da análise do estado da arte sobre o tema *juventude* na pós-graduação brasileira, estudiosos da área têm apontado para a necessidade de que esforços sejam empreendidos no sentido de explorar o entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional, enfatizando-se as relações entre gerações e investigando-se suas diferenças e complementaridades a fim de se compreender melhor a condição juvenil. O presente trabalho vem ao encontro desta demanda, norteando-se a partir do seguinte **problema de pesquisa**: Como os jovens se relacionam com a educação, considerando-se a perspectiva de diferentes gerações? Para investigar este problema, a pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a relação juventude e educação na perspectiva de estudantes de diferentes gerações. Para isso, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa estudantes jovens e adultos, alunos de uma escola municipal situada em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana, Bahia. A modalidade Educação de Jovens e Adultos foi escolhida por se constituir um espaço privilegiado de encontro entre pessoas que vivenciaram/vivenciam a juventude em diferentes gerações e contextos. Por ter como foco a percepção dos sujeitos, a pesquisa reveste-se de um caráter essencialmente qualitativo, privilegiando as seguintes etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo, a análise e tratamento do material empírico e documental. Para fundamentação teórica das categorias conceituais e analíticas desta pesquisa tomou-se como aporte autores considerados clássicos pelos pesquisadores da Sociologia da Juventude como Bourdieu (1983, 1998), Eisenstadt (1976), Mannheim (1982) e Pais (1990), bem como pesquisadores que têm se destacado no debate nacional a respeito do tema, dadas suas contribuições para o desenvolvimento das pesquisas sobre juventude no Brasil, a exemplo de Abramo (1997, 2005), Camacho (2004), Carrano (2000, 2003), Dayrell (2003), Groppo (2000, 2009), Peregrino (2011), Sposito (1994, 1997, 2000, 2005, 2009), Weisheimer (2009) e Weller (2007, 2010). Quanto aos resultados encontrados, concluiu-se que, embora os jovens contemporâneos tenham a entrada na escola antecipada para a infância percebeu-se que, assim como no caso das gerações anteriores, a defasagem idade/série permanece como um fator marcante nas trajetórias escolares de jovens das classes populares; identificou-se que, assim como no caso das gerações anteriores os motivos relacionados ao atraso ou à interrupção da trajetória escolar dos jovens estavam associados às dificuldades familiares relacionadas à situação econômica e a conseqüente necessidade de trabalho precoce, semelhantemente, os jovens da geração contemporânea têm como um grande dificultador para sua permanência na escola a conciliação forçada entre estudos e trabalho; e verificou-se que as questões relacionadas à constituição de família ainda atravessa gerações, colocando-se como impedimento para as jovens mulheres freqüentarem a escola regularmente, embora este se constitua como um fator secundário. Foi possível concluir ainda que as famílias continuam pouco escolarizadas e pouco favorecidas economicamente, o que indica que as desigualdades sociais permanecem como fator relevante na relação dos jovens com a educação.

Palavras-chave: juventude e educação, relações intergeracionais.

ABSTRACT

From the analysis of the state of the art on the topic youth in post-graduate courses, scholars in the field have pointed to the need for efforts to be made in order to explore the understanding of the youth category from a relational point of view, emphasizing The relations between generations and investigating their differences and complementarities in order to better understand the condition of youth. This paper meets this demand, guiding yourself from the following research problem: How do young people relate to education, considering the perspective of different generations? To investigate this problem, the research aims at analyzing the relationship between youth and education in the perspective of students of different generations. For this, were chosen as subjects of research students and young adults, students of a municipal school located in a suburb of the city of Feira de Santana, Bahia. The modality Youth and Adults was chosen because it constitutes a privileged meeting point for people who have experienced / experiencing youth in different generations and backgrounds. Having focused on the perception of the subjects, the research is of essentially qualitative in nature, focusing on the following stages: the exploratory stage, fieldwork, analysis and treatment of the empirical material and documentary. Theoretical foundation for conceptual and analytical categories of this research was taken as input authors considered classics by researchers Sociology of Youth as Bourdieu (1983, 1998), Eisenstadt (1976), Mannheim (1982) and Pais (1990), as well as researchers that have been highlighted in the national debate on the subject, given his contributions to the development of research on youth in Brazil, like Abramo (1997, 2005), Camacho (2004), Carrano (2000, 2003), Dayrell (2003) Groppo (2000, 2009), Peregrino (2011), Sposito (1994, 1997, 2000, 2005, 2009), Weisheimer (2009) and Weller (2007, 2010). As for the results, it was concluded that, although the young contemporaries have school entry to early childhood realized that, as in the case of previous generations, the age / grade lag remains a salient factor in the educational trajectories of young people of the lower classes, it was found that, as in the case of previous generations reasons related to the delay or interruption of the school trajectory of youth were associated with family difficulties related to the economic situation and the consequent need for early work, similarly, the young the contemporary generation have as a major impediment to stay in school for his forced reconciliation between studies and work, and it was found that the issues related to family formation still crosses generations, posing as deterrent for young women to attend school regularly although this would constitute as a secondary factor. It was concluded that families still remain poorly educated and less economically favored, indicating that social inequalities remain a relevant factor in relation to the education of young people.

Key words: youth and education, intergenerational relationships.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: níveis de conservação e adequação das dependências da escola.....	53
Tabela 2: corpo discente.....	54
Tabela 3: quadro de pessoal.....	55
Tabela 4: estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos.....	56
Tabela 5: estudantes matriculados no Estágio I.....	57
Tabela 6: estudantes matriculados no Estágio II.....	57
Tabela 7: estudantes matriculados no Estágio III.....	57
Tabela 8: estudantes entrevistados.....	59
Tabela 9: autoidentificação dos estudantes jovens.....	59
Tabela 10: autoidentificação dos estudantes adultos.....	60
Tabela 11: situação familiar dos estudantes jovens.....	61
Tabela 12: situação familiar dos estudantes adultos.....	62
Tabela 13: situação de trabalho dos estudantes jovens.....	63
Tabela 14: situação de trabalho dos estudantes adultos.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 O objeto de pesquisa: primeiras aproximações	12
1.2 Uma revisão da produção acadêmica sobre o tema	13
1.3 O delineamento da pesquisa	16
1.4 Aportes teóricos	16
1.5 Organização da obra	17
PARTE I: REFERENCIAL TEÓRICO, PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	18
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 De que educação estamos falando?	19
1.2 A EJA enquanto modalidade da educação brasileira	20
1.3 Juventude enquanto categoria analítica	22
1.4 Sociologia da Juventude: origem, contribuições e desafios	27
1.5 Mannheim e o problema sociológico das gerações	31
1.5.1 Situação de geração	35
1.5.2 Geração enquanto realidade	35
1.5.3 Unidade de geração	36
1.6 Eisenstadt e o tema das gerações	38
1.7 Juventude: uma categoria polissêmica e plural	39
2 PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	45
2.1 A abordagem e as etapas da pesquisa	45
2.2 Os primeiros encontros	49
2.3 As observações	49
2.4 Seleção dos sujeitos	50
2.5 As entrevistas	50
2.6 O <i>locus</i> da pesquisa	51
2.6.1 O bairro Rua Nova	52
2.6.2 A organização da escola	54
2.6.2.1 Corpo discente	55
2.6.2.2 Pessoal	56
2.6.2.3 As turmas de EJA	57

2.7 Perfil dos estudantes entrevistados.....	59
PARTE II: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS	
DADOS.....	67
1 PERCEPÇÕES SOBRE A JUVENTUDE.....	68
1.1 Identificação geracional.....	68
1.2 Significado de ser jovem.....	71
1.2.1 Significado de ser jovem e ser adulto na perspectiva dos jovens.....	71
1.2.2 Significado de ser jovem e ser adulto na perspectiva dos adultos.....	76
2 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO.....	79
2.1 Os sentidos da educação na perspectiva dos jovens.....	79
2.2 Os sentidos da educação na perspectiva dos “adultos”.....	82
2.3 A educação nas histórias de vida.....	84
2.3.1 Trajetórias escolares: entre atrasos, retornos e saídas.....	85
2.3.2 Período que ficou sem estudar/motivos que levaram a parar de estudar ou que atrasaram a entrada na escola.....	86
2.3.3 Fatores que motivaram o retorno ou a entrada dos jovens e adultos na escola.....	100
2.3.4 Fatores que facilitam a relação de jovens e adultos com a escola.....	102
2.3.5 Fatores que dificultam a relação de jovens e adultos com a escola.....	107
2.4 Percepções sobre a experiência escolar.....	111
3 AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	117
3.1 As relações intergeracionais na perspectiva juvenil.....	117
3.2 As relações intergeracionais na perspectiva adulta.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES.....	142

INTRODUÇÃO

1.1 O objeto de pesquisa: primeiras aproximações

Pensar a relação juventude e educação, objeto de estudo desta pesquisa, é pensar também minha própria história de vida. Pensando nas condições materiais de minha infância, minha relação com a educação não parecia muito promissora, mas, como bem nos ensinou Freire (1996), as condições materiais condicionam, mas não determinam nossa existência no mundo. Apesar de algumas condições desfavoráveis, considero-me privilegiada por ter conseguido chegar ao final do Ensino Médio sem precisar trabalhar para garantir minha subsistência. Ao concluir a Educação Básica, porém, a necessidade de independência financeira me fez iniciar a vida profissional. Apesar da ausência de uma formação acadêmica, minha primeira experiência profissional foi em uma sala de aula de Educação Infantil, que suscitou em mim a vontade de ser educadora e determinou o curso para o qual eu prestaria vestibular. Aprovada, cursei a Licenciatura em Pedagogia. Entre os estudos da graduação e as atividades laborais, minha juventude foi-se desenvolvendo.

Em um determinado período da juventude, trabalhar deixou de ser uma opção e passou a ser necessidade, pois minha mãe, após adentrar nas estatísticas de brasileiros desempregados, não tinha mais condições de suprir as necessidades básicas da família. Neste sentido, o trabalho na pequena escola de Educação Infantil já não era suficiente para garantir a subsistência, e comecei a buscar novas fontes de renda. O trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por uma ONG (Organização Não Governamental) através do Programa Brasil Alfabetizado e o posterior ingresso no SESI (Serviço Social da Indústria) como coordenadora pedagógica do Programa Educação do Trabalhador da Indústria, promoveram uma interessante aproximação com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Durante o período de convivência com esses sujeitos, algumas inquietações foram geradas: O que fez com que os sujeitos adultos e idosos não estudassem na juventude? O que pensavam enquanto jovens sobre a educação? Quais eram suas relações com a escola? Que aspectos de suas experiências de vida influenciaram/influenciam essas relações? E os jovens de hoje, o que pensam sobre a educação? As percepções sobre a relação juventude e educação diferem entre gerações?

A partir destas inquietações (cujas respostas podem parecer óbvias e facilmente verificáveis numa simples observação da realidade) e do ingresso no programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a relação juventude e educação foi se constituindo, então, como **objeto de pesquisa**.

Inspirando-nos nas reflexões deixadas por Paulo Freire no poema que foi escolhido como epígrafe desta produção, concluímos que o papel que nos cabe, enquanto pesquisadores, é o de desvelar o que está por trás das respostas óbvias. Para iniciar esta tarefa, fizemos uma revisão da produção acadêmica sobre o tema, cujas conclusões são apresentadas a seguir.

1.2 Uma revisão da produção acadêmica sobre o tema

A partir de pesquisas que levantaram o estado da arte sobre o tema *juventude* na pós-graduação brasileira nos períodos de 1980 a 1998 e de 1999 a 2006, sob a coordenação da professora Marília Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo (USP), verificou-se que desde a década de 1980 não ocorreu um crescimento significativo de estudos sobre jovens alunos de cursos de Educação de Adultos (SPOSITO, 2009).

Apesar do tema *juventude* ter conquistado uma significativa visibilidade a partir da década de 1990 nas pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação no Brasil (nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais), Sposito (2009) afirma que, até o ano de 2006, as pesquisas sobre os jovens ainda não ocupavam grande relevância nas áreas cobertas pelo atual estudo (SPOSITO, 2009).

Ainda como resultado da organização do estado da arte, Sposito (2002) verificou a permanência de uma

[...] carência de estudos que tratem de aspectos mais transversais da vida dos jovens, capazes de dialogar com diferentes domínios (família, escola, trabalho, relações de amizade, vida no bairro, entre outros) (SPOSITO, 2002, p. 30).

Como os estados da arte organizados por Sposito (2002; 2009) contemplam os estudos desenvolvidos até o ano de 2006, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a fim de identificar os enfoques abordados pelas pesquisas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado no período de 2007 a 2011. A pesquisa foi realizada a partir do critério *assunto* e

buscou identificar as teses e dissertações sobre os temas: *juventude e educação e relações intergeracionais*.

O resultado da pesquisa demonstra um crescimento no interesse dos pesquisadores da pós-graduação quanto ao tema *juventude e educação* no período. Em 2007, foram realizadas 13 pesquisas sobre o tema. Em 2008 houve um crescimento significativo, quando 28 teses e dissertações foram defendidas. O interesse dos pesquisadores atingiu seu ápice no ano de 2009 (ano de publicação do estado da arte coordenado por Spósito), quando 34 trabalhos foram apresentados. Em 2010 e 2011, houve uma diminuição no número de pesquisas sobre o tema, tendo sido defendidas 24 dissertações e 29 teses.

Uma das sugestões de Sposito (2009), a partir dos resultados encontrados nos estados da arte realizados, foi a de que se explorasse “o entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional” (SPOSITO, 2009, p. 35), podendo-se partir da perspectiva das relações entre gerações,

[...] pois, além das dimensões conflitivas das gerações enquanto fenômeno social, as diferenças e complementaridades nas relações intergeracionais no ciclo de vida têm sido objeto de investigação há alguns anos, com pouca repercussão no Brasil. [...] Poderiam ser desenvolvidos estudos de transições para a vida adulta e investigações que discutissem as contingências culturais e históricas que constroem as especificidades de cada fase do ciclo de vida: como jovens se relacionam com o mundo adulto (relações intergeracionais) nas mais diversas esferas da experiência cotidiana? Que delimitações poderiam ser construídas para a definição da vida adulta na contemporaneidade que permitiriam compreender melhor a condição juvenil? (SPOSITO, 2009, p. 35).

Ao mapear as pesquisas realizadas no período de 2007 a 2011 que tiveram como foco as *relações intergeracionais*, percebe-se que a lacuna identificada pela autora foi parcialmente atendida, já que alguns estudos foram desenvolvidos no período no sentido de compreender as relações e interações entre os jovens com as diferentes gerações. Verifica-se porém que, no tocante às relações intergeracionais no contexto educacional, apenas uma pesquisa foi desenvolvida no período. Sob o título “Cartografias juvenis: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem”, a pesquisa, realizada por Carla Valéria Vieira Linhares Maia (2010) e apresentada como tese de doutoramento em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicou-se ao preenchimento desta demanda ao perseguir como objetivo mapear e analisar as vivências juvenis e representações sobre o ser jovem e a juventude no universo de estudantes de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte. A

autora afirma no resumo da tese que sua pretensão foi a de construir uma cartografia das mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem e viver a juventude em diferentes gerações e contextos históricos.

Em sua tese, Maia (2010) apresenta também um levantamento que permite visualizar o caminho já percorrido quanto aos estudos sobre juventude e chama a atenção para o fato de que, embora tenha crescido o interesse dos pesquisadores sobre o tema, ainda há muito o que se explorar no território da juventude no Brasil, especialmente no tocante às relações intergeracionais. A autora afirma que

[...] se existem já muitos estudos destacando a diversidade e a desigualdade da condição juvenil, ainda são poucos os que abordam [...] a complexidade da categoria juventude, que, de um lado, não pode abrir mão do aspecto de grupo etário (sem ser homogêneo) da juventude, como uma fase da vida que se destaca das demais e, assim, da característica relacional a essas outras fases: infância, vida adulta, velhice (MAIA, 2010, p. 19).

Nesta mesma perspectiva e com base na análise de pesquisas realizadas sobre o tema das juventudes, a pesquisadora Wivian Weller, da Universidade de Brasília (UNB), afirma que praticamente não existem estudos “capazes de responder questões relativas às supostas diferenças entre as juventudes de décadas anteriores e os jovens de hoje” (WELLER, 2010, p. 218). Na conclusão da autora,

Seria necessário ampliar os estudos comparativos sobre distintas gerações em um mesmo período cronológico assim como sobre gerações em tempos históricos distintos para uma melhor compreensão das polaridades existentes, bem como dos aspectos políticos, sociais e econômicos formadores dessas polaridades (WELLER, 2010, p. 218).

A partir da revisão da produção acadêmica elaborada no âmbito da pós-graduação brasileira, pode-se identificar algumas lacunas, dentre as quais está a necessidade de realização de estudos que contribuam para dar maior visibilidade ao tema da juventude com ênfase em aspectos transversais da vida dos jovens, especialmente no que diz respeito aos jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ressalta-se ainda como lacuna a ser preenchida a exploração do entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional, com foco na perspectiva das relações entre gerações, e a pequena incidência

de estudos capazes de responder questões relativas às supostas diferenças entre as juventudes de décadas anteriores e os jovens de hoje.

1.3 O delineamento da pesquisa

A partir deste cenário e das motivações pessoais apresentadas, emerge para nós o seguinte **problema de pesquisa**: Como os jovens se relacionam com a educação, considerando-se a perspectiva de diferentes gerações?

A este problema, associamos as seguintes **questões de pesquisa**: Qual a percepção de jovens e adultos sobre a relação juventude e educação? Quais as mudanças e permanências que caracterizam essa relação na perspectiva de diferentes gerações? Como as diferentes gerações se relacionam entre si no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

Para investigar o problema e responder às questões, esta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo, tem como **objetivo geral** analisar a relação juventude e educação na perspectiva de estudantes de diferentes gerações, e como **objetivos específicos**: Investigar a percepção de jovens e adultos sobre a relação juventude e educação; Identificar as mudanças e permanências na vivência da relação juventude e educação de diferentes gerações; e Compreender como se estabelecem as relações intergeracionais no espaço da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, acreditamos que estaremos colaborando para dar maior visibilidade ao tema da juventude no âmbito acadêmico, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento a respeito dos jovens alunos da EJA, bem como para a ampliação do campo de pesquisa sobre os jovens brasileiros, especialmente no que diz respeito à compreensão da relação juventude e educação com foco nas relações entre diferentes gerações, ressaltando mudanças e permanência na vivência da condição juvenil por sujeitos de épocas distintas.

1.4 Aportes teóricos

Para fundamentação teórica das categorias conceituais e analíticas desta pesquisa tomou-se como aporte autores considerados clássicos pelos pesquisadores da Sociologia da

Juventude como Bourdieu (1983, 1998), Eisenstadt (1976), Mannheim (1982) e Pais (1990), bem como pesquisadores que têm se destacado no debate nacional a respeito do tema, dadas suas contribuições para o desenvolvimento das pesquisas sobre juventude no Brasil, a exemplo de Abramo (1997, 2005), Camacho (2004), Carrano (2000, 2003), Dayrell (2003), Groppo (2000, 2009), Peregrino (2011), Sposito (1994, 1997, 2002, 2005, 2009), Weisheimer (2009) e Weller (2007, 2010).

1.5 Organização da obra

Este texto, que foi produzido como resultado da investigação acima descrita, está organizado em 02 partes. A Parte I apresenta o referencial teórico, o percurso metodológico, o contexto e os sujeitos da pesquisa, e é composta por 02 capítulos. No primeiro Capítulo apresenta-se a fundamentação teórica das categorias adotadas como aporte para a análise dos dados, justificando as concepções e vieses escolhidos para lançar luzes à investigação. O Capítulo 2 contém o percurso metodológico trilhado, a justificativa da escolha do espaço, sua descrição, seu histórico e sua organização atual, bem como a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

A parte II compreende a apresentação e a análise dos dados, e está organizada em 03 capítulos. O primeiro deles contém a apresentação e análise da percepção dos sujeitos acerca da relação juventude, o Capítulo 2 analisa os sentidos atribuídos pelos mesmos à educação e o Capítulo 3 discute as relações intergeracionais estabelecidas entre os entrevistados no espaço escolar.

Nas *Considerações finais* são sintetizados os achados da pesquisa, ressaltando-se os mais significativos, tendo em vista os objetivos da investigação.

**PARTE I:
REFERENCIAL TEÓRICO, PERCURSO METODOLÓGICO,
CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA**

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 De que educação estamos falando?

Em seu artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor no Brasil, conhecida como a LDB 9.394/96 afirma que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)

No § 1º, porém, o texto da LDB esclarece que “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Esta pesquisa corrobora com a concepção abrangente de educação apresentada na Lei mas, assim como ela, debruça-se especialmente sobre a educação escolar, dadas as limitações de seu alcance.

Ao tratar do processo educativo em seu caráter escolarizado, esta pesquisa compartilha das ideias de Paulo Freire, reconhecido como um dos maiores educadores brasileiros. Em “Pedagogia do Oprimido” (1987) - uma de suas mais importantes obras – Paulo Freire discorre sobre as diferenças entre as chamadas “educação bancária” e “educação libertadora”. Para o autor, a educação bancária interessa aos membros da classe dominante, chamados por ele de “opressores”, visto que tem como objetivo adequar os indivíduos ao sistema social existente. Essa pedagogia controla o pensamento e a ação dos indivíduos com a finalidade de ajustá-los ao mundo, inibindo seu poder de atuação para a transformação da realidade vigente. Sobre a educação como prática de dominação, inerente à pedagogia bancária a que se refere, Freire (1987, p. 38) afirma que esta, mantendo a ingenuidade dos educandos, pretende “indoutriná-los”, no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Como alternativa para a superação da educação bancária Freire (1987) apresenta a educação para a libertação que, defendida por ele com grande veemência pressupõe, por sua vez, a recusa da prática da alienação dos educandos. Ela baseia-se na problematização das relações do homem com o mundo e pode ser definida como uma *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

No capítulo 3, onde serão analisadas as falas dos sujeitos entrevistados, será possível verificar a concepção de educação que marcou/marca suas trajetórias escolares.

1.2 A EJA enquanto modalidade da educação brasileira

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação escolar brasileira. Ao tratar desta modalidade de ensino, a LDB ressalta, em seu artigo 37, que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996)

Ao discutir a origem e organização dessa modalidade e seus objetivos, Maia (2010, p. 110), dialogando com outros autores, afirma que

Podemos situar a educação de jovens e adultos no fluxo dos acontecimentos vividos pela sociedade brasileira nas décadas de 30 e 40 do século XX com a consolidação do sistema de educação pública elementar e a implementação das primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram campanhas de alfabetização em massa pelo território brasileiro.

Com base nos estudos desenvolvidos por pesquisadores da área, a autora conclui que, no contexto inicial da EJA, “o jovem não era ‘alvo’ ou preocupação da ação educativa, mas sim o ‘adulto analfabeto’, posto que o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento econômico e sociocultural da nação e não como seu resultado” (idem, ibidem, p.110). A função da EJA, neste contexto, era exclusivamente a de erradicar o analfabetismo para que o Brasil superasse esta condição de sociedade atrasada.

Hoje, porém, a LDB em vigor inclui como público alvo da EJA jovens e adultos “que não puderam efetuar os estudos na idade regular” aqueles que são trabalhadores, ressaltando a responsabilidade do Poder Público no sentido de garantir o acesso e a permanência dos mesmos. Para admissão na EJA através de cursos e exames supletivos esses sujeitos devem ter, de acordo com a LDB, mais de 15 anos no nível de conclusão do Ensino Fundamental, e

mais de 18 anos no nível de conclusão do Ensino Médio, não havendo uma idade máxima para sua admissão.

Cury (2000) apresenta uma concepção desses sujeitos como pessoas que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura como bens sociais e que, por isso mesmo, foram privados “de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (CURY, 2000, p. 5). Segundo as palavras do próprio autor, “são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar ” (CURY, 2000, p. 9).

O autor conclui sua concepção acerca dos estudantes da EJA apontando-os como “os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola”, que tiveram “sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão” e que buscam “restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (CURY, 2000, p. 10).

Criticando esta concepção de Educação de Jovens e Adultos presente na LDB e sustentada por autores como Cury (2000) por atribuir-lhe um caráter assistencialista e compensatório, Di Pierro *et al* (2001) acentuam que ela está fundamentada na ideia de que a infância é a única “idade própria” para aprender, desconsiderando a capacidade permanente do ser humano de adquirir conhecimentos ao longo da vida, inclusive na juventude e na idade adulta.

Como alternativa para essa concepção de EJA enquanto política compensatória, Di Pierro (2005) apresenta a concepção discutida na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. Conforme a autora, a Conferência de Hamburgo disseminou uma visão diferente da EJA e de sua função social enquanto modalidade educativa ao proclamar o direito de todos à educação continuada ao longo da vida.

Segundo Di Pierro (2005), esta nova perspectiva retira o caráter compensatório da EJA, atribuindo aos seus sujeitos o direito a uma educação de caráter “regular”, antes reconhecida como direito apenas de crianças e adolescentes. A partir de então, segundo Maia (2010, p. 113), “os educandos da EJA passam a ser compreendidos não mais pela falta de uma educação realizada no tempo certo, mas na condição de sujeitos que em todo e qualquer momento/ciclo de sua vida têm o direito e estão aptos a aprender”.

Diante disso, Maia (2010, p. 113) conclui que

A modalidade EJA foi organizada, estruturada como uma política compensatória para alfabetizar e posteriormente possibilitar a conclusão da escolaridade de sujeitos que, por diferentes causas, mas via de regra pelas condições sociais e econômicas, não puderam realizar a escolarização básica e média na época da infância e juventude, épocas consideradas próprias para tal. Em segundo lugar, a escola de EJA foi primeiramente uma escola estruturada para o público adulto. A entrada dos jovens foi bem posterior e trouxe sérias questões para sua organização e funcionamento.

Ao defender uma adequação da EJA ao seu público-alvo, que contemple as especificidades e necessidades de aprendizagem dos sujeitos que a compõem, Di Pierro *et al* (2001) salientam a necessidade de se considerar a forte presença da juventude nesta modalidade de ensino. A juvenilização do público atendido pela EJA é apontada pelos autores como um fenômeno crescente no Brasil, fomentado pelas deficiências do sistema de ensino regular público e pelas pressões oriundas do mundo do trabalho. Este fenômeno demanda, segundo Di Pierro *et al* (2001), uma urgente adequação desta modalidade de ensino às necessidades formativas dos seus estudantes, ressaltando-se que elas se constituirão de forma diferente para jovens e adultos, que têm objetivos, prioridades e necessidades diferenciadas no que diz respeito ao processo de escolarização.

Diante da importância de se analisar a presença das diferentes gerações na EJA, esta pesquisa pretende contribuir para uma melhor compreensão das relações estabelecidas entre seus sujeitos com a educação, considerando-se as experiências de jovens de épocas distintas. Iniciaremos esta tarefa com a discussão dos principais conceitos que fundamentam esta investigação, dando-se especial ênfase às categorias juventude e geração.

1.3 Juventude enquanto categoria analítica

No âmbito das discussões acadêmicas sobre a juventude observa-se a dificuldade de uma definição precisa para esta categoria. Nesta pesquisa reconhece-se tanto esta complexidade quanto a grande recorrência do debate sobre o tema. Em razão disso, considera-se necessário apresentar os motivos pelos quais se torna inviável uma definição única para a juventude e explicitar algumas das diferentes compreensões construídas em torno desta

categoria com vistas a definir, posteriormente, o enfoque teórico que fundamenta as análises e discussões aqui propostas.

O desafio que se impõe aos pesquisadores da área começa pelo próprio processo de constituição da juventude enquanto categoria analítica. Uma incursão aprofundada permite verificar que ela tem sido debatida sob diferentes perspectivas, dentre elas a da Psicologia, da Antropologia, da História e da Sociologia. São diferentes vozes que dialogam e debatem, apresentando-se aos pesquisadores que se debruçam sobre o tema a necessidade de conhecer as diferentes correntes teóricas a fim de se definir quais poderão auxiliar de forma mais satisfatória na abordagem que se pretende implementar.

A perspectiva psicológica pode ser representada pela tese da moratória juvenil defendida por Erik Erikson. Segundo Groppo¹ (2009, p. 45),

Erikson elaborou a versão mais nítida do modelo homogeneizador de juventude imaginado quase universalmente e vivido muito restritamente (basicamente, apenas pelas classes médias dos países desenvolvidos) em seu tempo, o século XX.

A juventude, a partir desta tese também chamada de “moratória psicossocial”, era definida como “um lapso de tempo em que o indivíduo poderia experimentar, ensaiar e errar, provando distintos papéis até que consolidasse sua própria personalidade” (GROPPO, 2009, p. 45). Em diálogo com outros autores, Groppo analisa que esta tese escondia, “sob a roupagem do cuidado e espaço de criatividade, a negação do exercício pelos jovens de verdadeiros papéis como sujeitos sociais, já que eram considerados como ‘imaturos’” (idem, *ibidem*, p.45). Groppo conclui afirmando que “a moratória seria menos uma ‘sabedoria social’ e mais uma ‘postergação das possibilidades de participação’ dos jovens via a estrutura rígida ocupacional e educacional que vigorava” (idem, *ibidem*, p.45).

Em sua pesquisa de doutoramento, Maia (2010) afirma que o modo como a vida é periodizada e o tipo de sensibilidade investida na relação entre as diferentes faixas etárias são, na Antropologia, uma dimensão central para a compreensão das formas de sociabilidade em diferentes contextos e em sociedades distintas. A análise das discussões antropológicas acerca da juventude apresentada pela autora baseia-se, sobretudo, nas ideias da pesquisadora Guita Debert, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Debert (2000) afirma em uma

¹ Mestre em Sociologia e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

de suas obras² que, entre os antropólogos, tem-se assistido a uma definição de projetos de pesquisa que buscam “compreender a heterogeneidade das experiências no interior de grupos que, até muito recentemente, eram definidos através de grandes conceitos homogeneizadores [...]” (DEBERT, 2000, p. 40-41). Neste cenário, a idade dos sujeitos de pesquisa aparece como uma das dimensões privilegiadas para dar conta do caráter das mudanças na sociedade contemporânea, passando a ser considerada como uma dimensão fundamental na análise das experiências dos atores e da organização social.

Debert (2000) aponta que a descoberta de estágios distintos na vida parece ser uma das configurações fundamentais da sociedade, o que se depreende, segundo a autora, de obras como a de Philippe Ariès.

Ao situar a juventude nos estudos históricos, Philippe Ariès (1981), Em sua obra *História Social da criança e da Família*, sugere que a juventude enquanto categoria social teve como marco de sua constituição a modernidade, tendo se distinguido da infância a partir do século XVIII. Tomando sobretudo o contexto ocidental e europeu como foco de análise, o autor afirma que, nas sociedades tradicionais, a criança “(...) mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos (...)” (ARIÈS, 1981, p. 10). Depreende-se, daí, que não existia por parte da sociedade o reconhecimento de uma etapa da vida intermediária entre a infância e a idade adulta.

Ariès (1981) afirma que o surgimento das sociedades industriais trouxe consigo a instituição da educação escolarizada, que fez com que a criança deixasse de ser misturada à vida adulta e passasse a ser mantida numa espécie de “quarentena” antes de ser “solta no mundo”, conforme as palavras do autor (ARIÈS, 1981).

Com base nos argumentos de Ariès (1981), Maia (2010) afirma que “a escola será a instituição que iniciará o processo, seguido por outros espaços da sociedade, de separar crianças, jovens e adultos, dando uma clara configuração distintiva a cada fase da vida” (MAIA, 2010, p. 44).

Embora presente argumentos históricos que contrariam a tese de Ariès (1981) com base na obra de Davis³, Maia (2010) salienta que a própria autora, apesar de defender a existência de grupos juvenis na Europa antes do período apontado por Ariès (1981), especialmente nas comunidades camponesas da França, reconhece que

² DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP, 2000.

³ DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo**: sociedade e cultura no início da França moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

fora somente no final do século XVIII ou início do XIX que emergiram plenamente articulados os tipos “modernos” de movimentos e de grupos de jovens, respondendo à percepção da descontinuidade entre a infância e o mundo adulto (DAVIS, 1990, *apud* MAIA, 2010, p. 49).

Para conciliar o debate, Maia (2010) cita o posicionamento de autores como Groppo (2000) que consideram que

Se a juventude não é uma prerrogativa moderna, na modernidade ela assume contornos próprios e uma dimensão mundializada, massificada e em que, por um lado, a juventude, enquanto grupo etário (mesmo que não homogêneo), passa a ter uma importância “impar” na cena social, política e, principalmente, no campo da cultura (MAIA, 2010, p. 50).

Não obstante reconheça a pertinência de estudos que buscam compreender o surgimento da juventude em períodos anteriores, esta pesquisa considera como marco referencial o seu reconhecimento a partir da modernidade ocidental, corroborando com a perspectiva acima citada.

Sobre o conceito de modernidade, esta pesquisa toma como ponto de partida a elaboração do sociólogo inglês Anthony Giddens que, em sua obra “As conseqüências da modernidade” (1991), associando-a inicialmente a um período de tempo e espaço, a define como um “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 11). Segundo o autor, profundas modificações ocorreram se comparadas com épocas anteriores, e os novos modos de vida que emergiram na modernidade refletem as radicais mudanças na organização social não mais do tipo tradicional. O autor reconhece que tais mudanças impactantes e drásticas no decorrer de três ou quatro séculos “foram tão abrangentes (...) que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las” (*idem, ibidem*, p.15).

Nas palavras de Giddens (1991, p. 16), a modernidade representa “um fenômeno de dois gumes” (p. 16). Admite o autor, que

O desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a

modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou muito aparente no século atual⁴.

Assim como para Giddens, percebe-se que, para o sociólogo brasileiro Octavio Ianni, a modernidade tem sua face obscura. No livro “Enigmas da modernidade-mundo” (2003), Ianni traz como aspectos relacionados ao fenômeno da transnacionalização do capitalismo e do neoliberalismo a dissociação entre Estado e sociedade civil e a diminuição forte do Estado no que diz respeito aos direitos sociais e às demandas dos movimentos sociais. A modernidade, no entendimento do autor, encontra-se num cenário de crise e abandono de convicções e ilusões, ao mesmo tempo que suscita a emergência de outras convicções e ilusões (IANNI, 2003, p.39). Sobre o processo que deu origem à modernidade, Ianni (2003, p. 40) explica:

Simultaneamente ao início da formação do capitalismo, à gênese do Estado-Nação e à organização das monarquias universais, inicia-se a MODERNIDADE, como modo de ser, pensar, sentir, agir, compreender, explicar, imaginar e fabular. Está em curso a querela sobre os modernos e antigos. [...] O novo mundo irrompe como uma expressão fundamental da modernidade. Logo se insere nas realizações e reflexões [...] e desencantamentos [...], fazendo emergir novas formas de sociabilidade, diferentes modos de vida (...).

Em sua concepção, “a modernidade pode ser vista como uma espécie de revolução permanente, atravessada por não-contemporaneidades, desenvolvimentos desiguais e contraditórios, retrocessos, decadências, dissoluções” (IANNI, 2003, p. 43).

Nesta mesma perspectiva, o pesquisador Nilson Weisheimer, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), define modernidade em sua tese de doutoramento⁵ como o “período histórico inaugurado pelo desenvolvimento do capitalismo e a ascensão política da burguesia, que rompeu, definitivamente, com os laços do tradicionalismo” (WEISHEIMER, 2009, p. 51). Ainda com base em Weisheimer (2009, p. 51), pode-se destacar, entre as principais características da modernidade,

[...] as contínuas, rápidas e intensas transformações sociais, culturais e econômicas; a ampliação da diferenciação social; da especialização e da relativa autonomia das instituições; assim como a crescente racionalização, burocratização e secularização da vida.

⁴ O autor referia-se, aqui, ao século XX.

⁵ WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Considerando este cenário, esta pesquisa pretende contribuir para o entendimento da relação dos sujeitos entrevistados enquanto representantes da juventude com a escola, buscando compreender as mudanças e permanências que marcaram e marcam essa relação a partir da perspectiva de diferentes gerações, considerando sobretudo o contexto histórico e sócio-econômico em que estão inseridos: jovens e adultos em sua maioria trabalhadores, moradores de bairros periféricos da cidade, estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal de ensino.

Além da Psicologia, da Antropologia e da História, pode-se apontar a Sociologia como uma das áreas que têm se dedicado intensamente no sentido de analisar a juventude, destacando-se a atuação de uma de suas vertentes: a Sociologia da Juventude, que é apresentada por Weisheimer (2009, p. 56) como “uma área especializada da Sociologia que se dedica ao estudo da juventude como um fenômeno social, cultural e histórico” e que vem experimentando um novo impulso no início do século XXI.

Embora reconheçamos a pertinência de se dialogar com as diferentes vertentes e perspectivas teóricas, ressalta-se que, dadas as delimitações da própria pesquisa, optou-se pela adoção da Sociologia da Juventude enquanto principal perspectiva de análise. Neste sentido, as discussões estarão fundamentadas, sobretudo, no diálogo com pesquisadores desta área. Para tanto, apresentamos em seguida a origem e as principais contribuições e desafios desta vertente para as discussões acerca do tema.

1.4 Sociologia da Juventude: origem, contribuições e desafios

Desde a década de 1990, o tema *juventude* vem conquistando uma significativa visibilidade nos ambientes acadêmicos brasileiros, tornando-se tema de fervorosos debates especialmente no âmbito dos cursos de pós-graduação (SPOSITO, 2009). A pesquisadora Marília Sposito aponta uma tendência das pesquisas da área da Educação à incorporação de categorias sociológicas nas análises acerca do tema a partir de meados dos anos 90, criando-se condições para um diálogo fecundo e promissor entre os dois campos de conhecimento, “de modo a se constituir uma área sólida de investigação em torno dos estudos sobre juventude no Brasil” (SPOSITO, 1997, p. 51).

Esse debate tem encontrado espaço especialmente no âmbito da Sociologia da Juventude, movendo pesquisas no Brasil e em diferentes países e incentivando a inserção de muitos autores nas discussões acadêmicas. E é sob a ótica dessa área do conhecimento que esta pesquisa irá pautar suas análises, fundamentado-as nas idéias de autores que têm se dedicado à essa vertente em expansão no Brasil. Para isso, vale apresentar de forma breve o histórico deste ramo da Sociologia, a fim de compreender seu *status* atual e suas possíveis contribuições para as análises aqui propostas.

Weisheimer (2009) aponta que a juventude surge como tema de pesquisa social desde o que chama de “pré-história das Ciências Sociais”, por volta do século XVIII, antes mesmo da Sociologia se constituir como uma ciência autônoma e institucionalizada no âmbito acadêmico. Estes primeiros estudos, que o autor chama de “precursores da Sociologia da Juventude”, foram “impulsionados pelas transformações sociais provocadas pela emergência do capitalismo como modo de produção dominante” (WEISHEIMER, 2009, p. 57), que trouxeram, entre outros efeitos, o abandono, o aumento da criminalidade juvenil e uma série de violências contra os jovens. Verifica-se que esta tese do autor confirma o argumento de Ariès (1981), que defende que a juventude passou a constituir-se enquanto categoria social e analítica a partir deste período.

Para Weisheimer (2009), porém, esses primeiros estudos “tinham como objeto de suas investigações as formas de vida dos jovens segundo os meios em que viviam” (WEISHEIMER, 2009, p. 58), e buscavam apontar os traços distintivos do processo de maturação social, predominando entre eles a imprecisão das categorias utilizadas. Entre os precursores das pesquisas sobre juventude, o autor cita o filósofo suíço Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que descreveu minuciosamente o período de maturação que vai da infância à idade adulta, o pedagogo também suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que desenvolveu estudos sobre as condições juvenis camponesas, de jornaleiros e artesões têxteis do campo, e o psicólogo norte-americano Granville Stanley Hall (1844-1924), que analisou as condições sociais da vida dos jovens e os problemas de seu enquadramento no mundo adulto (WEISHEIMER, 2009).

Weisheimer (2009, p. 59) explica que

Esta primeira fase de surgimento dos estudos sobre juventude, que vai de Rousseau a Stanley Hall, compreende um longo período em que a Sociologia estava se constituindo e ensaiava seus primeiros passos. Deste modo, estas pesquisas iniciais são fortemente marcadas por perspectivas educacionais, normativas e psicológicas sobre a condição juvenil. Esta situação só seria alterada em meados do século XX (WEISHEIMER, 2009, p. 59).

Este mesmo autor esclarece que, do início do século XX até o período entre as Guerras Mundiais, o campo de estudo da juventude permanece dominado pela Educação e Pedagogia e que “a constituição de uma Sociologia da Juventude se realizaria lentamente como resultado direto da maior visibilidade social adquirida pela juventude que passa a ser considerada um segmento diferenciado e grupo socialmente distinto” (WEISHEIMER, 2009, p. 60). Ainda conforme Weisheimer (2009), o surgimento de um “movimento juvenil” e da “cultura juvenil” que aparece, principalmente, nos primeiros anos do século XX, foi decisivo neste processo.

Weisheimer (2009) explica que, apesar de na primeira década do século XX terem se iniciado as experiências de institucionalização das pesquisas sociais sobre juventude na Alemanha, “no período entre as duas grandes guerras, a produção de pesquisas sociais desloca-se para o outro lado do Oceano Atlântico” (WEISHEIMER, 2009, p. 60), encontrando maior espaço no ambiente acadêmico norte-americano.

O autor conclui afirmando que depois da instalação de regimes fascistas e da irrupção da II Guerra Mundial as pesquisas sociológicas sobre juventude foram suspensas na Europa, o que causou uma estagnação no debate iniciado no continente e sua transferência para os Estados Unidos, que se apresenta mais uma vez como palco principal para o desenvolvimento da Sociologia da Juventude. Foi neste período, segundo Weisheimer (2009), que o sociólogo húngaro Karl Mannheim (1893-1947) desenvolveu uma teoria sociológica das gerações, enquanto esteve exilado na Inglaterra.

Antes, porém, de apresentar as contribuições de Mannheim em torno do tema das gerações, é importante compreender o desenvolvimento da Sociologia da Juventude na segunda metade do século XX.

Segundo Abramo (1997)⁶, a juventude foi tematizada neste período como um problema social. Weisheimer (2009, p. 63) complementa que na década de 1950 os estudos sociológicos enfatizavam “uma predisposição dos jovens à transgressão e à delinquência”. É a partir deste período, segundo o autor, que

[...] a juventude passa a ser pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes aos papéis de adulto. Ou ainda, como um período de transição da infância a fase adulta, marcado pela intensificação do processo de socialização e entendido como a incorporação das normas e dos valores sociais

⁶ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e n. 6, p. 25-36, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

necessários à sua integração como membro da sociedade (WEISHEIMER, 2009, p. 64).

Ainda conforme Weisheimer (2009), nas décadas de 1960 e 1970 o enfoque das pesquisas realizadas recai no papel contestador da ordem social atribuído à juventude, o que, na compreensão do autor, não significa o abandono do enfoque da juventude problema. Os estudos realizados no período “identificavam na geração jovem uma ameaça à ordem social; nos planos político, cultural e moral, atribuindo este comportamento contestador às novas dinâmicas de socialização que permitiriam o afrouxamento dos vínculos estruturais” (WEISHEIMER, 2009, p. 65).

O autor explica que é justamente neste período que o tema da juventude ganha visibilidade no Brasil, tendo como seus precursores os sociólogos Otávio Ianni⁷ e Marialice Foracchi⁸, com estudos que tinham como foco as formas de engajamento político da juventude.

Ao retomar o desenvolvimento dos estudos no cenário internacional, Weisheimer (2009) afirma que, na década de 1980, “a problemática da juventude passa por um deslocamento, enfatizando-se a ascensão do individualismo, do consumismo e da apatia política” (WEISHEIMER, 2009, p. 65). Neste período, o problema da juventude passa a ser sua “incapacidade de resistir ao individualismo, ao conservadorismo moral, ao pragmatismo e à falta de manifestações de desejo de mudar ou mesmo corrigir as deficiências do sistema social” (WEISHEIMER, 2009, p. 65).

O autor prossegue sua análise e chega aos anos de 1990, quando, segundo suas conclusões, apesar de algumas mudanças em relação à década anterior, permanece nos estudos o enfoque na juventude-problema. A ênfase recai, segundo ele, “sobre o envolvimento de jovens na violência urbana, na gravidez precoce, no desemprego e, em menor medida, nos processos migratórios do campo para as cidades” (WEISHEIMER, 2009, p. 65-66).

É neste momento que, segundo Sposito (2009), o tema *juventude* começa a ganhar maior visibilidade no cenário brasileiro, permanecendo na pauta dos debates acadêmicos com

⁷IANNI, Octavio. “O jovem radical”, *In*: IANNI, Octavio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

⁸FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira (Editora da USP), 1972.

considerável intensidade neste início de novo século e promovendo um diálogo promissor entre os estudiosos da área da Educação e da Sociologia da Juventude.

Weisheimer (2009), conclui que os debates desenvolvidos na primeira década do século XXI foram patrocinados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pautaram a institucionalização de políticas públicas para a juventude. Sobre as discussões mais atuais a respeito do tema, depreende-se das conclusões do autor que esforços têm sido empreendidos no sentido de se superar as duas tendências que se instituíram ao longo do século XX: de um lado, a perspectiva que analisava a juventude de forma mais generalista e abstrata, e, de outro, a que enfatizava a especificidade dos jovens vinculados a experiências concretas (WEISHEIMER, 2009).

Após analisar a evolução histórica da Sociologia da Juventude enquanto disciplina acadêmica, Weisheimer (2009, p. 66) conclui que

[...] recentemente vem-se consolidando o entendimento sobre a necessidade de se compreender a juventude enquanto uma construção social, cultural e histórica dinâmica sobre a qual se impõem diferentes mecanismos de interação social. Ao invés de um grupo homogêneo, ela é cada vez mais percebida como uma realidade múltipla. Entretanto, não há consenso quanto ao que configuram as juventudes e suas variações. Empiricamente, é um fenômeno que apresenta uma crescente diversidade. No campo da pesquisa social, vai constituindo-se como uma categoria multidimensional compreendida como um conceito polissêmico que resiste a ser reduzido a uma única definição (WEISHEIMER, 2009, p. 66).

Ainda segundo este autor a área vem experimentando um novo impulso neste início de século, o que torna a Sociologia da Juventude um campo fértil para novas incursões sobre este objeto de pesquisa tão instigante que é a juventude.

1.5 Mannheim e o problema sociológico das gerações

Ressaltando a importância das ideias de Mannheim para a constituição da Sociologia da Juventude, Weller (2007) considera que esta teve sua origem de fato nos estudos deste sociólogo, que produziu seus escritos sobre a temática da juventude na década de 1920.

Ao discutir a relação entre juventude e sociedade na perspectiva de Mannheim, Groppo (2000) afirma que, para o sociólogo húngaro, a juventude pode ser tanto uma força potencial

de transformação da sociedade quanto para sua conservação. Nas palavras do clássico autor, “a juventude não é conservadora nem progressista por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade”⁹.

Groppo (2000, p. 25) explica que

A juventude e as novas gerações aparecem em Mannheim como forças transformadoras da modernidade, elementos dinâmicos de um tempo em constante mudança, independentemente do sentido ‘progressista’ ou ‘conservador’ de sua atuação.

Ao discutir o significado que Mannheim (1978) atribui à juventude na sociedade e o papel que a mesma desenvolve ou deveria desenvolver, Weller (2007) afirma que o autor destacou em sua obra “a importância de compreendermos a juventude levando em consideração o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida e de percebermos a relação entre juventude e sociedade em termos de reciprocidade” (WELLER, 2007, p. 13).

Ao discorrer sobre a comparação que Mannheim fez da relação de diferentes sociedades com suas juventudes, Groppo (2000, p. 25) conclui que

Para Mannheim, enquanto as sociedades tradicionais depositam o prestígio e o poder nos mais velhos, além de relutarem “em encorajar novas forças latentes dos jovens”, as sociedades dinâmicas, como as modernas, “contarão principalmente com a cooperação da juventude” quando quiserem mudar sua filosofia social ou política. Em Mannheim, a juventude é reconhecida como “agente revitalizador” da modernidade.

Além das contribuições deixadas pelo autor para a compreensão da relação entre a juventude e a sociedade, Maia (2010, p. 164) salienta que “Mannheim mantém-se ainda como a mais completa tentativa sociológica de dar conta do tema das gerações”. Considerando que o objeto de análise desta pesquisa perpassa pelo tema das gerações, cabe apresentar aqui as contribuições do clássico sociólogo para a compreensão desta categoria, encontradas em seu ensaio “O problema sociológico das gerações”¹⁰. Segundo Weller (2010), apesar de ter sido escrito por Mannheim em 1928, a pertinência e a contribuição do artigo para os estudos contemporâneos sobre geração permanecem atuais.

⁹MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade**. Leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1978.

¹⁰MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982.

Motta¹¹ e Weller (2010, p. 175), na apresentação do Dossiê “A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica”, publicado no volume 25 da Revista Sociedade e Estado no ano de 2010, afirmam que “com a virada do século, o conceito de gerações recupera o seu espaço nas análises sociológicas [...]”, visto que

Vivemos ainda um momento em que a reconstrução das trajetórias sociais das gerações anteriores torna-se imprescindível para a análise e compreensão das ações coletivas empreendidas pelas novas gerações, bem como dos desafios que as mesmas enfrentam (MOTTA E WELLER, 2010, p. 175).

Mannheim (1982) inicia seu ensaio alertando ao leitor que não existe uma abordagem única comumente aceita sobre o tema das gerações, ressaltando que tal assunto controverso tem sido “atacado” por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Na conclusão do autor,

[...] dispomos de vários esclarecimentos parciais interessantes sobre o problema, assim como de contribuições para uma solução global, mas nenhuma pesquisa conscientemente dirigida sobre a base de uma formulação clara do problema como um todo (MANNHEIM, 1982, p. 67).

Embora reconheça a importância da multiplicidade de pontos de vista e da cooperação entre as mais diversas disciplinas, Mannheim defende a Sociologia como a disciplina responsável por esboçar os limites do problema no que concerne às gerações. Para contribuir com esta tarefa, o autor apresenta suas teses a respeito do tema no decorrer do ensaio.

O autor apresenta inicialmente o argumento de que a geração não é um grupo concreto, compreendido como a união de um número de indivíduos através de laços naturalmente desenvolvidos, a exemplo da família, ou conscientemente desejados, a exemplo das seitas (MANNHEIM, 1982). Para o autor, as gerações não devem ser consideradas como grupos concretos enquanto *comunidades* – que não podem existir sem os seus membros terem um conhecimento concreto uns dos outros e que cessam de existir assim que é abolida a proximidade física, nem como *associações*, caracterizadas como organizações formadas para um objetivo específico que se mantém coesas mesmo no caso de inexistirem laços de proximidade espacial e de comunidade de vida, através de recursos como ato deliberado de fundação e estatutos escritos (MANNHEIM, 1982).

¹¹Alda Britto da Motta é professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Embora reconheça que “os membros de uma geração estejam indubitavelmente vinculados de certos modos, esses vínculos não resultam em um grupo concreto” (MANNHEIM, 1982, p. 70). O autor defende a tese de que a geração é um fenômeno social e, para facilitar sua compreensão, a compara com outra categoria social que, apesar de distinta, apresenta certa semelhança estrutural: a posição de classe de um indivíduo na sociedade. Para explicar sua comparação, Mannheim (1982) explicita a diferença entre *posição* e *consciência* de classe: a *posição* de classe é compreendida pelo autor como “um fato objetivo, quer o indivíduo em questão tenha ou não consciência dela”, enquanto que a *consciência* de classe “não acompanha necessariamente uma posição de classe, embora em certas condições sociais esta possa dar origem àquela, emprestando-lhe certas características” (MANNHEIM, 1982, p. 70). De forma semelhante, os indivíduos que pertencem à mesma geração (que nasceram no mesmo período) são dotados de uma situação comum na dimensão histórica do processo social. Enquanto que a posição de classe está baseada na existência de uma estrutura econômica e de poder, a situação da geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana.

Mannheim (1982) chama a atenção, porém, para o fato de que se constitui um erro explicar e deduzir o fenômeno da situação da geração apenas dos dados biológicos. O autor reconhece que o fenômeno sociológico das gerações está baseado no ritmo biológico e não pode existir sem ele, mas ressalta que “estar baseado num fator não significa necessariamente ser *deduzível* dele, ou estar implicado nele. (...) entretanto, ele possui certas características peculiares a si próprio, características de modo algum emprestadas do fenômeno básico” (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Mannheim (1982) conclui, assim, que o problema sociológico das gerações começa na descoberta da relevância sociológica dos fatores biológicos, mas necessita passar pela compreensão da geração como um tipo particular de situação social:

Enquanto a natureza da posição de classe pode ser explicada em termos de condições econômicas e sociais, a situação etária é determinada pelo modo como certos padrões de experiência e de pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma para outra geração (MANNHEIM, 1982, p. 73).

Para ele, a geração, enquanto um fenômeno social, não representa nada mais que “um tipo particular de identidade de situação, abrangendo ‘grupos etários’ relacionados, incrustados em um processo histórico-social” (MANNHEIM, 1982, p. 73).

1.5.1 Situação de geração

Segundo Mannheim (1982, p. 20), “a mera contemporaneidade cronológica não pode, por si própria, produzir uma situação de geração comum”. Ela só se torna significativa sociologicamente quando envolve a participação dos indivíduos nas mesmas circunstâncias históricas e sociais. Como exemplo disso, Mannheim (1982) cita o fato de que muitos adultos experienciam determinados momentos históricos juntamente com a geração jovem, o que não significa, necessariamente, que compartilhem da mesma situação de geração. Por isso, o autor defende que os membros de uma mesma geração estão apenas “similarmente situados”, já que estão expostos ao mesmo processo coletivo, mas o fato de terem nascido no mesmo período não determina por si só uma similaridade de situação. O que cria uma situação comum entre elas é o fato de terem possibilidades semelhantes de experienciar os mesmos acontecimentos, e especialmente “que essas experiências incidam sobre uma consciência similarmente ‘estratificada’” (MANNHEIM, 1982, p. 80).

Weller (2010) resume o pensamento do autor afirmando que, para participar de uma mesma situação ou posição de geração (conforme sua denominação) não basta ter nascido em uma mesma época; é preciso também usufruir das mesmas possibilidades de “presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante” (WELLER, 2010, p. 212). Assim, é possível observar a convivência simultânea de diferentes gerações, num tempo comum, no entanto, com trajetórias e experiências de vida distintas (MOTTA, 2004).

1.5.2 Geração enquanto realidade

Enquanto que, para participar da mesma situação de geração é preciso nascer dentro da mesma região histórica e cultural, para fazer parte de uma geração enquanto realidade os sujeitos precisam compartilhar de um vínculo concreto entre si, através da exposição aos mesmos “sintomas sociais e intelectuais”. A geração enquanto realidade envolve, assim, mais que a mera co-presença em uma determinada região histórica e social; envolve um “nexo adicional”, que é descrito por Mannheim como a “participação no destino comum dessa unidade histórica e social” (MANNHEIM, 1982, p. 86).

A ideia de geração enquanto realidade é correspondente ao que Weller (2010) chama de conexão geracional, que, na compreensão da autora, apresenta características mais determinantes que a situação ou posição geracional. Participar de uma mesma conexão geracional pressupõe, conforme Weller (2010, p. 214),

[...] um vínculo concreto, algo que vai além da simples presença circunscrita a uma determinada unidade temporal e histórico-social. Para a conexão geracional, não basta participar apenas “potencialmente” de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns: é preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva.

1.5.3 Unidade de geração

A unidade de geração, por sua vez, representa um vínculo ainda mais concreto que a geração enquanto realidade. Nas palavras de Mannheim (1982, p. 87):

Pode-se dizer que os jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas.

Mannheim (1982) explica que fazer parte de determinada unidade de geração pressupõe tornar-se realmente assimilado ao grupo, o que envolve mais do que a mera aceitação de seus valores característicos. Significa, nas palavras do autor, “[...] absorver aqueles princípios formadores interpretativos que habilitam o indivíduo a tratar novas impressões e acontecimentos de uma maneira predeterminada em linhas gerais pelo grupo” (MANNHEIM, 1982, p. 89).

Weller (2010, p. 215) contribui para a compreensão deste conceito ao explicar que “as unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado”. A autora acrescenta que

[...] a unidade geracional constitui uma adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional. Mas a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a ditadura militar no Brasil), fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional (WELLER, 2010, p. 215).

Mannheim (1982, p. 89) resume a relação entre os conceitos de situação de geração, geração enquanto realidade e unidade de geração afirmando que

Enquanto a mera “situação” comum em uma geração é de uma significação apenas potencial, uma geração enquanto realidade é constituída quando contemporâneos similarmente “situados” participam de um destino comum e das ideias e conceitos de algum modo vinculados ao seu desdobramento. Dentro dessa comunidade de pessoas com um destino comum podem então surgir unidades de geração particulares. Elas se caracterizam pelo fato de que não envolvem apenas a livre participação de vários indivíduos em um padrão de acontecimentos partilhados igualmente por todos (embora interpretado diferentemente por indivíduos diferentes), mas também uma identidade de reações, uma certa afinidade no modo pelo qual todos se relacionam com suas experiências comuns e são formados por elas.

Assim, o autor explica que dentro de uma geração podem existir várias unidades geracionais diferenciadas e antagônicas que, por estarem orientadas umas em relação às outras, ainda que de forma antagônica, constituem uma geração “real”.

Apesar de defender a tese de que as gerações não são grupos concretos, Mannheim (1982) chama a atenção para o fato de que as unidades de geração se formam dentro de grupos concretos, a partir de atitudes integradoras básicas e de princípios formativos adotados pelos indivíduos que os compõem.

Sobre esta questão, Weller (2010) depreende que “as unidades de geração podem ser vistas como o elemento que mais se aproxima dos grupos concretos” (WELLER, 2010, p. 216), mas ressalta que “o interesse de Mannheim não reside sobre o grupo, mas sobre ‘as tendências formativas e intenções primárias incorporadas, que, por sua vez, estabelecem um vínculo com as vontades coletivas’” (WELLER, 2010, p. 216). A autora complementa afirmando que

[...] uma unidade de geração não é constituída por um grupo concreto, tampouco pelos conteúdos transmitidos através de expressões verbais ou corporais ou por meio de algum produto artístico produzido, por exemplo, por jovens pertencentes ao movimento hip-hop (cf. Weller, 2010). Uma unidade de geração se caracteriza pelas intenções primárias documentadas nas ações e expressões desses grupos. Essas intenções primárias ou tendências formativas só poderão ser analisadas a partir de um grupo concreto porque foram constituídas nesse contexto. Contudo, as intenções primárias não se reduzem ao grupo e aos atores, que, por sua vez, não se reduzem ao status de membros de um grupo concreto mas ao de atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações (WELLER, 2010, p. 216).

Mannheim (1982) conclui seu artigo afirmando que a compreensão da distinção entre as três categorias (situação de geração, geração enquanto realidade e unidade de geração) é essencial para qualquer análise a respeito do tema das gerações, visto que tratá-lo de forma geral pode conduzir a uma confusão entre fenômenos puramente biológicos com outros que são produtos de forças sociais e culturais.

Em resumo: a situação de geração é composta por indivíduos que vivenciam as mesmas circunstâncias históricas e sociais (nascidos em uma mesma época ou em épocas distintas). Pessoas de uma mesma situação de geração podem formar diferentes gerações enquanto realidade a partir de sua participação no destino comum dessa unidade histórica e social. As gerações enquanto realidade, por sua vez, comportam diferentes unidades de geração, que são formadas por indivíduos que elaboram o material de suas experiências comuns de diferentes modos.

1.6 Eisenstadt e o tema das gerações

Além das teses de Mannheim, pode-se também apontar como ideias clássicas para a compreensão do tema das gerações as contribuições do sociólogo israelense Shmuel Noah Eisenstadt (1976). Ao discorrer sobre o tema das gerações em uma de suas obras¹², Eisenstadt traz como tese principal a ideia de que a existência dos grupos etários não é fortuita nem casual, e que estes surgem e existem sob condições sociais muito específicas. Para ele, em todas as sociedades humanas o processo biológico de transição através das diferentes faixas etárias está sujeito a definições culturais e torna-se uma base para as diferentes distribuições dos papéis sociais (EISENSTADT, 1976).

De acordo com Eisenstadt (1976), “A função das definições de idade diferenciais é tornar o indivíduo capaz de aprender e adquirir novos papéis para tornar-se um adulto e, desta maneira, manter a continuidade social” (EISENSTADT, 1976, p. 7-8). O autor ressalta ainda que “a interação dos membros de diferentes graus etários é essencial para o funcionamento e continuidade social” (EISENSTADT, 1976, p. 13), já que os indivíduos mais experientes se

¹²EISENSTADT. S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

constituem como modelo para os mais jovens, ensinando-lhes através do processo de socialização os padrões de comportamento necessários à continuidade do sistema social.

Não obstante a relevância de se discutir a categoria geração em toda a sua complexidade, fizemos a opção por utilizá-la neste estudo como uma categoria organizadora dos elementos da pesquisa. Para isso, buscamos inspiração em Maia (2010), em cuja investigação a categoria geração foi utilizada como suporte para

Organização e compreensão dos relatos de juventude desses estudantes ao dialogar com outras categorias a ela relacionadas e ao nos permitir comparar e evidenciar as distintas experiências juvenis e a diversidade dos modos de ser jovem e viver a juventude (MAIA, 2010, p. 164).

Nesta mesma perspectiva, a categoria geração não será adotada nesta pesquisa como categoria analítica de forma exaustiva, visto que o foco da pesquisa não demanda um estudo geracional aprofundado, mas uma análise das mudanças e permanências na relação dos jovens com a educação, considerando-se a vivência desta por sujeitos de diferentes gerações.

1.7 Juventude: uma categoria polissêmica e plural

Reconhecendo-se a importância das teses de autores como Mannheim e Eisenstadt para a compreensão do tema das gerações, ressalta-se que, nas análises sobre a juventude, se faz necessário considerar também as contribuições de outros estudiosos no debate, a exemplo do sociólogo francês Pierre Bourdieu e do português José Machado Pais, que também têm encontrado espaço entre as análises brasileiras a respeito do tema.

Ao criticar a associação da juventude a um grupo etário, Bourdieu (1983) argumenta que considerá-la como unidade social dotada de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade constitui-se uma manipulação, e chama a atenção para a necessidade de se analisar as diferenças entre as juventudes. Para ele, considerar a juventude como um grupo social homogêneo implica em desconsiderar as desigualdades que marcam as diversas formas de vivência desta etapa da vida pelos sujeitos, formas essas condicionadas por condições objetivas que interferem nos interesses e gostos adotados pelos mesmos.

Ao se posicionar neste debate, José Machado Pais (1990) concorda com Bourdieu (1983) em sua crítica à consideração da juventude como um grupo social e aponta como questão central da Sociologia da Juventude a necessidade de se explorar não apenas as similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas principalmente as diferenças sociais que existem entre eles. Nessa direção, o autor baseia sua análise na crítica às duas tendências recorrentes nas análises sociológicas: à primeira, que considera a juventude como uma unidade social composta por indivíduos pertencentes a uma mesma “fase da vida” e à segunda, que considera a juventude como um conjunto social diversificado e que não admite que o mesmo conceito de juventude seja atribuído a “universos sociais que não têm entre si praticamente nada em comum” (PAIS, 1990, p. 140).

Pais (1990) coloca como desafio à Sociologia da Juventude a necessidade de desconstrução/desmistificação de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude que nos é dada como uma entidade homogênea. Ele defende o conceito de juventude enquanto uma categoria socialmente construída, elaborada no contexto de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas particulares, e, por isso mesmo, sujeita a modificar-se ao longo do tempo. Sua proposta é a de que a juventude seja olhada em torno de dois eixos semânticos: “como aparente *unidade* (quando referida a uma fase da vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)” (PAIS, 1990, p. 149).

O autor completa afirmando que

[...] de fato, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida (PAIS, 1990, p. 149).

Ele conclui seu argumento apontando que,

[...] no primeiro caso, estamos em presença de um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes (PAIS, 1990, p. 150).

O desafio posto à Sociologia da Juventude é, segundo Pais (1990), dar conta das discontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens “(...) ou, melhor, de

determinados grupos sociais de jovens – para a vida adulta” (PAIS, 1990, p. 151). Para isso, torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade.

É nesta perspectiva que estão baseadas as análises desta pesquisa, que busca compreender as mudanças e permanências que marcam a relação dos sujeitos com a educação, considerando sobretudo as especificidades que perpassam essa relação na trajetória de cada um.

Ao apresentar os contributos da Sociologia da Juventude para o debate, Pais (1990) alerta que não há um conceito único capaz de dar conta dos campos semânticos associados à juventude. Para ele, “a diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (PAIS, 1990, p. 151).

Ao discutir a constituição da juventude em relação às demais gerações, Bourdieu (1983) afirma que as divisões entre as idades são arbitrárias, e que a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades. O autor defende a tese de que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre jovens e velhos. A divisão entre eles é uma representação ideológica baseada em relações de poder que atribui aos jovens papéis que condicionam o que devem fazer e o que devem deixar que os adultos façam, a exemplo da repartição dos poderes. Neste caso, os jovens devem deixar para os adultos as funções mais importantes de direção e detenção do patrimônio, dada sua maturidade e senso de responsabilidade (características não atribuídas aos jovens). O estabelecimento da juventude seria, então, uma estratégia para manter os jovens em seus “devidos lugares”: socialmente fora do jogo (BOURDIEU, 1983).

Assim, Bourdieu (1983) conclui que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, não sendo possível considerar a juventude como uma unidade social, um grupo constituído e dotado de interesses comuns, bem como relacioná-la a uma idade definida biologicamente.

Para representar a tradução desse debate no cenário sociológico brasileiro, pode-se citar a tese de Groppo (2000), que afirma: “não existe realmente uma ‘classe social’ formada, ao mesmo tempo, por todos os indivíduos de uma mesma faixa etária” (GROPPO, 2000, p. 7). Ao definir a juventude como categoria social, o autor a considera simultaneamente como uma representação sócio-cultural e como uma situação social. Para ele,

a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Este mesmo autor considera a necessidade de desmistificação do que chama de “fundamento natural da juventude”, ressaltando a necessidade de se reconhecer que

[...] a faixa etária juvenil, assim como os demais grupos de idade, são uma criação sócio-cultural própria, marcante e fundamental dos processos de modernização e da configuração das sociedades contemporâneas (GROPPO, 2000, p. 27).

A partir dessa compreensão, Groppo (2000) sugere o uso sociológico do termo *juventudes* no plural, para que seja possível dar conta da diversidade de vivências relacionadas a essa fase. Para o autor, esta concepção aponta para a existência de grupos sociais concretos que compõem uma pluralidade de juventudes. De cada recorte sócio-cultural saltam, segundo ele, subcategorias de indivíduos jovens, com “características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios” (GROPPO, 2000, p. 15). É essa concepção plural de juventudes que tem perpassado os atuais debates acadêmicos no Brasil, no esforço de uma melhor compreensão dos sujeitos jovens.

Embora corrobore com os argumentos de que a juventude não se constitui enquanto um grupo etário predeterminado e que precisa ser compreendida em sua pluralidade, esta pesquisa concorda com autores como Weisheimer (2009) ao defender que a abordagem cronológica “torna-se importante para a pesquisa social empírica, principalmente para a definição precisa dos critérios de inclusão e exclusão de indivíduos na categoria juventude” (WEISHEIMER, 2009, p. 72), contribuindo para a compreensão do fenômeno juvenil e para a delimitação do universo da pesquisa.

Como exemplo disso, pode-se citar a delimitação instituída pela socióloga Helena Wendel Abramo, da Universidade de São Paulo (USP), que, para fins de estabelecimento de um recorte para determinação da amostra de uma pesquisa realizada no Brasil (ABRAMO, 2005), considerou como jovens sujeitos pertencentes ao grupo etário entre 15 e 24 anos – intervalo que, no período de realização da pesquisa, constituía-se como convenção no país para abordagens demográficas sobre juventude. Apesar de considerar o recorte, a autora alerta para a necessidade de se relativizar tais marcos,

uma vez que as histórias pessoais condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos (ABRAMO, 2005, p. 46).

Vale ressaltar que o debate atual sobre o tema no cenário brasileiro tem considerado o intervalo etário entre 15 e 29 anos para estudos sobre os jovens – período utilizado como referência pelos documentos norteadores das políticas públicas para a juventude no país. Destaca-se, contudo, que as análises sobre a condição juvenil realizadas nos últimos anos têm procurado levar em consideração as representações dos próprios sujeitos acerca do que é ser jovem e procurado compreender como a condição juvenil é vivenciada por cada um através da investigação das variáveis que interferem em suas trajetórias de vida. Sobre este aspecto, a pesquisadora Luiza Mitiko Camacho, da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), apresenta uma importante distinção entre condição e situação juvenil, definindo a primeira como o “modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida” (CAMACHO, 2004, p. 331) e conferindo à segunda o *status* de tradutora dos “diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia”. (CAMACHO, 2004, p. 331).

Além dos autores já citados, esta pesquisa utiliza como ponto de partida para suas análises a Síntese dos Indicadores Sociais publicada no ano de 2012 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) visto que, como afirma a própria publicação, os dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no que diz respeito à educação, “permitem retratar a magnitude do sistema educacional brasileiro e monitorar diversas dimensões da escolaridade da população brasileira, essenciais para a compreensão da realidade social do país” (BRASIL, 2012, p. 112). Este documento reveste-se, assim, de grande relevância, visto que oportuniza aos pesquisadores a visualização de dados oficiais reconhecidos nacionalmente como válidos para nortear investigações que envolvam a educação brasileira, como é o caso da pesquisa por nós realizada.

A análise dos dados deste estudo dialoga também com a pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, que foi realizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o Instituto Cidadania e teve seus resultados publicados através da obra “Retratos da juventude brasileira” em 2005, organizada por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco. A pesquisa constituiu-se como um amplo levantamento quantitativo sobre a juventude brasileira, cujo planejamento atendeu ao propósito de que o estudo tivesse representatividade estatística nacional. Para isso, a pesquisa ouviu 3.501 jovens entre 15 e 24 anos das diferentes regiões do país (ABRAMO e BRANCO, 2005). Dessa forma, considera-se que a publicação constitui-se

em rica fonte de diálogo com a pesquisa que aqui se apresenta, visto que disponibiliza importantes informações sobre a condição juvenil brasileira.

CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO, CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo será apresentado em sete sessões, cuja sequência retrata o percurso metodológico trilhado para o alcance dos objetivos elaborados e para o debate em torno do problema e das questões de pesquisa.

2.1 A abordagem e as etapas da pesquisa

Por ter como objetivo principal analisar a relação juventude e educação na perspectiva de estudantes de diferentes gerações, tendo como foco a percepção dos sujeitos sobre a relação mencionada, a pesquisa reveste-se de um caráter essencialmente qualitativo.

Conforme Ludke e André (2005, p. 12), uma das características da pesquisa qualitativa é a de que

O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Para a realização dessa investigação, optou-se por seguir as etapas da pesquisa qualitativa sugeridas por Minayo (2007), a saber:

1. Fase exploratória: que inclui a delimitação do objeto, a escolha e elaboração dos instrumentos de operacionalização do trabalho e os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa.

2. Trabalho de campo: momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, que combina instrumentos de observação, entrevistas, levantamento de material documental e outros. Para esta pesquisa, foram utilizados como instrumentos o diário de campo, formulários de identificação¹³ e roteiros de entrevista¹⁴, que foram elaborados e aplicados de acordo com a faixa etária dos sujeitos.

¹³ Disponíveis nos apêndices.

¹⁴ Disponíveis nos apêndices.

Ao tratar da capacidade da entrevista, enquanto instrumento da pesquisa qualitativa, de obter dados objetivos e subjetivos, Minayo (2007) esclarece que estes últimos estão relacionados às atitudes, opiniões e valores dos sujeitos, que são obtidos por meio da comunicação. Para esta investigação, optou-se pela utilização de entrevista semi-estruturada, priorizando-se a obtenção de dados subjetivos que pudessem lançar luzes à análise das condições objetivas vivenciadas pelos sujeitos. Segundo Minayo (2007) este tipo de entrevista proporciona ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à pergunta formulada previamente. Neste sentido, os roteiros de entrevistas foram elaborados para servir de suporte à pesquisa, tendo como característica prioritária a flexibilidade necessária para uma escuta sensível das trajetórias de vida presentes nos relatos dos sujeitos. As entrevistas foram registradas em gravador de áudio, com autorização prévia dos entrevistados¹⁵, para posterior transcrição e análise.

3. Análise e tratamento do material empírico e documental: que diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados e articulá-los com a teoria. Para esta etapa da investigação foi adotado o método da Análise de Conteúdo, cuja utilização nesta pesquisa será justificada e descrita sucintamente a seguir. Antes, porém, vale dizer que esta escolha nos pareceu a mais pertinente tanto para os instrumentos utilizados (questionário de identificação, entrevista semi-estruturada e diário de campo¹⁶) quanto para os objetivos da pesquisa.

Segundo Bardin¹⁷ (1977), pode-se definir a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9). Ainda de acordo com a autora, “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 9).

A partir desses pressupostos, entende-se que a análise de conteúdo se constitui como um método adequado para a interpretação dos dados coletados por esta pesquisa, que se apresentam especialmente em forma de discursos que se pretende analisar a partir de um olhar

¹⁵A autorização dos sujeitos para gravação das entrevistas foi obtida por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (modelos disponíveis no apêndice), obedecendo as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa – UEFS.

¹⁶ Ressalta-se que as anotações do diário de campo não são discutidas no capítulo de análise de dados visto que a utilização do mesmo teve como principal objetivo registrar as observações realizadas, que, por sua vez, tiveram como finalidade identificar os possíveis sujeitos para a pesquisa. Assim, o diálogo com as informações registradas no diário de campo aparece neste mesmo capítulo, no subtítulo referente às observações realizadas.

¹⁷ Laurence Bardin é professora da Universidade de Paris V, na França, e autora da obra *Análise de Conteúdo* (1977).

rigoroso e objetivo, mas sensível às subjetividades e às experiências de vida de cada sujeito entrevistado e da própria pesquisadora.

Segundo Bardin (1977), após a demarcação do universo de pesquisa é necessário proceder à constituição de um *corpus*. O *corpus* é, segundo a autora, o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, e sua constituição implica escolhas, seleção e regras (BARDIN, 1977). Para constituição do *corpus* desta pesquisa e para interpretação dos dados coletados, foram adotados os seguintes procedimentos:

1. Elaboração de formulários de identificação para visualização da situação sócio-econômica dos sujeitos;
2. Elaboração de entrevistas semi-estruturadas a partir de temas relacionados aos interesses da pesquisa (detalhados no capítulo 3);
3. Coleta dos dados através dos formulários de identificação e das entrevistas (registradas com auxílio de um gravador de áudio);
4. Leitura e análise das respostas dadas aos formulários de identificação;
5. Audição e transcrição literal das entrevistas;
6. Codificação dos dados através da organização de tabelas, que foram elaboradas a partir de recortes provenientes de repetidas audições e leituras das transcrições, que resultaram na elaboração de categorias e índices;
7. Análise das categorias identificadas nas falas dos sujeitos, em diálogo com os dados coletados através dos formulários de identificação e da análise dos documentos e com a fundamentação teórica da pesquisa. Ressalta-se que, embora as intenções desta pesquisa não contemplem uma análise documental aprofundada, fez-se necessário o diálogo com alguns documentos disponibilizados pela escola para complementação e problematização dos dados coletados através das entrevistas e dos formulários de identificação. Neste sentido, foram analisados o Projeto Político-Pedagógico da escola e as relações de alunos matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2012.

Para potencializar a coleta e a análise dos dados, os blocos de questões das entrevistas foram elaborados a partir de objetivos ligados aos objetivos específicos da pesquisa. A partir das respostas dos entrevistados à estas questões, foram identificadas as categorias de análise, discutidas detalhadamente no capítulo 3. O quadro a seguir demonstra a relação estabelecida

entre os objetivos específicos, os objetivos dos blocos de questões e as categorias de análise identificadas:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS DE QUESTÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Investigar a percepção de jovens e adultos sobre a relação juventude e educação.	Visualizar as concepções dos sujeitos acerca do que é ser jovem e quanto ao seu pertencimento geracional.	Percepções sobre a juventude.
	Identificar as concepções dos sujeitos sobre a educação e sobre a importância desta para a juventude.	Os sentidos da educação.
	Compreender as percepções dos sujeitos quanto à sua experiência escolar e dos sentidos que atribuem aos conhecimentos adquiridos na escola.	Percepções sobre a experiência escolar.
	Identificar as percepções dos sujeitos a respeito da funcionalidade da escola.	
Identificar as mudanças e permanências na vivência da relação juventude e educação de diferentes gerações.	Compreender como a educação interfere/interferiu na história de vida dos sujeitos e como esta, por sua vez, condicionou/determinou suas trajetórias escolares.	A educação nas histórias de vida.
	Investigar os fatores que facilitam/facilitavam ou dificultam/dificultavam a permanência dos mesmos na escola.	
Compreender como se estabelecem as relações intergeracionais no espaço da Educação de Jovens e Adultos.	Visualizar como se dão as relações intergeracionais entre os sujeitos entrevistados e identificar suas percepções acerca da convivência com colegas de diferentes gerações.	As relações intergeracionais no espaço escolar.

Quadro 1 - Objetivos da pesquisa, objetivos dos blocos de questões e categorias de análise.
Fonte: elaboração própria.

2.2 Os primeiros encontros

Foram realizadas 10 visitas à escola, atendendo à seguinte organização: 01 visita para apresentação do projeto à direção da escola e solicitação de autorização para desenvolvimento da pesquisa; 01 visita para apresentação do projeto à comunidade escolar; 03 visitas para observação; 05 visitas para realização das entrevistas.

Na primeira visita à escola, que aconteceu no dia 04 de abril de 2012 e teve como objetivo apresentar o projeto de pesquisa à direção e solicitar a declaração de aceite para encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS, houve uma excelente receptividade por parte da diretora, que ouviu atentamente a proposta, tirou suas dúvidas e autorizou a realização da pesquisa nas dependências da escola.

No dia 10 de julho de 2012, após aprovação do projeto pelo CEP, ocorreu nova visita para agendamento da apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar. No dia 12/07/2012 foram apresentados o tema, os objetivos, a metodologia e as etapas da pesquisa para um grupo formado por estudantes, professores, diretora e funcionários da secretaria, que ouviram atentamente a apresentação.

2.3 As observações

A quarta visita à escola, no dia 16 de julho de 2012, deu início às observações em sala de aula, com o objetivo de identificar possíveis sujeitos para as entrevistas e visualizar as interações entre os estudantes das diferentes gerações. A primeira observação foi realizada na turma do Estágio II (3º e 4º anos do Ensino Fundamental), que contava com o maior número de estudantes naquele dia: 05.

Nesta turma, observou-se que os estudantes agrupam-se por sexo, havendo um lado onde sentam os homens e outro onde sentam as mulheres.

No dia 17 de julho de 2012 a segunda visita às salas de aula foi realizada na turma do Estágio III (5º ano do Ensino Fundamental). Neste dia, estavam presentes apenas duas estudantes do sexo feminino. Observou-se que cada uma se sentou em uma extremidade da sala, ao contrário das estudantes do Estágio II, que se sentaram todas juntas. Nota-se neste fato a influência do fator geracional como critério para o agrupamento dos estudantes, pois, no

Estágio II, as estudantes estavam entre a faixa dos 28 aos 31 anos, ao passo que, no Estágio III, uma estudante tinha 14 e a outra 44 anos.

A última visita de observação aconteceu no dia 18 de julho de 2012, na turma do Estágio I (1º e 2º anos do Ensino Fundamental). Neste dia, estavam presentes 04 estudantes da turma, que demonstraram grande interesse em participar da pesquisa.

2.4 Seleção dos sujeitos

Antes de iniciar os convites aos estudantes para participação na pesquisa, os sujeitos foram pré-selecionados durante as observações realizadas nas turmas a partir de alguns critérios. O primeiro critério estabelecido foi a disponibilidade para se comunicar, observada durante as visitas às turmas. Porém, duas estudantes foram selecionadas apesar de, ao contrário deste primeiro critério, demonstrarem timidez e estabelecerem pouca interação com a professora e com os colegas. Neste caso, o convite atendeu à necessidade de ouvi-las por conta de suas idades (eram adultas, entre 30 e 59 anos).

Dos 10¹⁸ estudantes convidados, 08 demonstraram interesse em participar da pesquisa e 02 se recusaram. Apesar dos 10 convites feitos, 04 estudantes se voluntariaram para responder as entrevistas. Destes, apenas 01 foi entrevistado, pois os demais ou não compareceram à escola na semana de realização das entrevistas ou não foram encontrados no horário combinado. No total, foram entrevistados 09 estudantes: 08 convidados e 01 voluntário.

No dia em que foram convidados, os estudantes menores de 18 anos receberam o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado por um de seus responsáveis, a fim de que suas participações na pesquisa fossem devidamente autorizadas.

2.5 As entrevistas

¹⁸ No período de realização da pesquisa estava frequentando uma média de 20 estudantes no total das turmas.

Para a realização das entrevistas, a escola cedeu uma das salas de aula ociosas durante a noite. Antes das entrevistas, a pesquisadora explicou novamente os objetivos da pesquisa aos sujeitos, apresentou-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁹ e explicou-lhes o objetivo da gravação. Após confirmado o interesse de participação dos sujeitos, procedeu-se o preenchimento do formulário de identificação. É importante registrar que apenas os dois primeiros entrevistados preencheram a próprio punho o formulário de identificação. A partir da terceira entrevista os sujeitos passaram a ser consultados sobre suas preferências quanto ao preenchimento: se preferiam preencher a próprio punho ou se preferiam que a pesquisadora o fizesse a partir das informações prestadas por eles. Essa mudança se deu após a observação de que os primeiros sujeitos sentiram dificuldades na leitura e no registro das informações e a partir da conversa com uma estudante que afirmou que só aceitaria o convite se ela não tivesse que escrever. Para evitar constrangimentos, foram oferecidas as duas opções aos sujeitos. Foi interessante observar que todos preferiram a segunda opção.

2.6 O *locus* da pesquisa

Maia (2010) afirma que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser considerada como uma modalidade da educação brasileira que nos permite “acessar um universo muito rico de relações e interações intergeracionais e também um ótimo lugar para aproximar-se de estudantes de diferentes idades e gerações, entrevistá-los e colher suas visões sobre o ser jovem e sobre suas vivências juvenis” (MAIA, 2010, p. 109). A partir desta perspectiva, escolheu-se como *locus* de pesquisa uma escola municipal situada em um bairro periférico de Feira de Santana, Bahia, que oferece a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. O interesse em adentrar o espaço da referida escola justifica-se pelo fato de esta situar-se num bairro percorrido constantemente desde o início de minha juventude: o bairro Rua Nova.

As passagens pelo bairro sempre me instigaram a curiosidade em adentrar o ambiente de suas escolas para compreender as relações tecidas nas instituições educativas em um bairro tão desfavorecido econômica e socialmente, por um lado, e tão rico culturalmente, por outro. Com este objetivo, quando cursei o Magistério no final da década de 1990 escolhi uma de suas escolas para realizar as atividades de estágio, e agora, no Programa de Pós-Graduação

¹⁹ Neste momento, os estudantes adultos assinaram o termo. Os estudantes jovens, por sua vez, devolveram à pesquisadora o termo assinado por um responsável.

em Educação, encontro esta nova oportunidade de investigar um espaço educativo do bairro com um olhar mais amadurecido e com intenções melhor delimitadas.

2.6.1 O bairro Rua Nova

Ao apresentar o histórico do bairro em sua monografia de conclusão do curso de Licenciatura em História (UEFS), construída a partir de depoimentos de antigos moradores, Deise Karla Santana Pinho (2010) afirma que o local onde hoje está situada a Rua Nova era uma grande propriedade rural, pertencente à senhora Ernestina Carneiro Ferreira da Silva, conhecida popularmente como “Dona Pomba”. Segundo Pinho (2010, p. 24),

Suas terras começaram a ser ocupadas por volta de 1950 por imigrantes de várias cidades da Bahia e estados nordestinos. Desta forma, o bairro de Rua Nova surgia não como um projeto de ordem estatal, mas de forma espontânea e desordenada, assim como grande parte dos bairros, especialmente os periféricos.

Ao contarem a história do bairro à pesquisadora, antigos moradores do bairro afirmaram que

[...] após perambularem pela cidade buscando formas de sobreviverem e de se abrigarem, homens, mulheres e crianças vindos de diferentes partes, encontravam abrigo e repouso na Fazenda de Dona Pomba (PINHO, 2010, p. 24).

Um dos moradores entrevistados pela pesquisadora relaciona o surgimento do bairro com a expansão do comércio de gado estabelecido em Feira de Santana no início de sua história: segundo ele “um trecho da rota por onde passavam as boiadas vindas de diversos lugares ficava nas imediações da Fazenda de Dona Pomba” (PINHO, 2010, p. 25). A autora afirma que, segundo o depoente,

[...] era comum que algum gado escapasse do controle do condutor e invadisse a Feira localizada nas proximidades dessa rota. Para evitar a bagunça e o perigo que essas escapadas promoviam, as autoridades locais solicitaram a Dona Pomba que cedesse uma passagem por suas terras.

De acordo com o depoimento do morador, para atender à solicitação das autoridades, “Dona Pomba” consentiu na abertura de um caminho dentro da fazenda que ficou conhecido como “Rua Nova”. Falando sobre a possível forma de ocupação do bairro, Pinho (2010) conclui:

[...] o início da formação do Bairro da Rua Nova por volta dos anos 1940 e 1950, se confundia com uma estrutura de fazenda, aonde D. Pomba “ia deixando ficar” pessoas que lhe procuravam em busca de trabalho e moradia. Estes se tornavam uma espécie de agregados que viviam e produziam na Fazenda para garantirem a sua subsistência e a de suas famílias (PINHO, 2010, p. 27).

Atualmente a Rua Nova é reconhecida como um dos maiores bairros de população negra de Feira de Santana e considerado um dos mais pobres. Apresenta altos índices de violência e grande incidência de tráfico de drogas, além do baixo grau de escolaridade entre seus moradores. O bairro apresenta características peculiares que podem ser observadas numa rápida caminhada pelas ruas: não dispõe de transporte público (para utilizar este serviço, seus moradores precisam se deslocar para pontos de parada que ficam ao redor do bairro), possui um forte comércio informal (bares, farmácias, mercadinhos, etc.) e um grande número de igrejas evangélicas.

A dinâmica social do bairro oferece uma variedade de atividades culturais aos seus moradores, especialmente voltadas para a valorização da cultura afro. Essas atividades proporcionam “vivências sócio-culturais e associativas diferenciadas²⁰”, com o intuito de despertar o “gosto pela participação nas diversas esferas sociais onde se respeite as características dos diferentes espaços de convivência e dos atores que dele participam²¹”. Dentre essas ações, pode-se destacar as desenvolvidas no âmbito do Projeto Atiba, que foi implantado em 2003 e tem como objetivos preservar as origens do povo negro e conscientizar os moradores quanto ao seu papel enquanto cidadãos. O Projeto oferece oficinas como: canto e percussão, dança afro, artesanato e cursos profissionalizantes para noções de construção civil, eletricidade residencial e de informática.

O bairro é também referência no meio artístico, tendo como um de seus principais destaques o grupo Afoxé Pomba de Malê, fundado no ano de 1985 por iniciativa da

²⁰ Informações disponíveis em: <http://ruanovapp2008.blogspot.com.br/>

²¹ Idem.

Associação Cultural Movimento Negro Afoxé Pomba de Malê. Esse nome foi escolhido para homenagear a Senhora Ernestina Carneiro, fundadora do bairro e apelidada de "Dona Pomba", e a Revolta do Malês ocorrida na Bahia no dia 25 de Janeiro de 1935. Desde sua fundação o grupo já obteve vários títulos.

Segundo informações disponíveis no blog do próprio grupo²², o Afoxé Pomba de Malê surgiu da necessidade cultural da Comunidade da Rua Nova em preservar os valores afro-descendentes e tem como principal interesse ser porta voz da cultura afro em Feira de Santana.

É neste bairro que se situa a escola Municipal Tereza Cunha Santana que, em seu Projeto Político-Pedagógico, assim o descreve do ponto de vista socioeconômico:

O bairro da Rua Nova reflete as dificuldades e as necessidades habitacionais das classes menos favorecidas financeiramente. Reflete a segregação resultante dos desequilíbrios entre as classes sociais. As condições desfavoráveis em que vivem os moradores deste bairro sob vários aspectos: Um número muito grande de desempregados, subempregados, trabalhadores autônomos, biscateiros, feirantes entre outros, grande contingente de moradores que a renda é inferior ao salário mínimo o que se configura em maior parte do trabalho informal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 05).

Segundo informações da diretora, a escola não tem seu histórico registrado oficialmente. Ela afirma que trabalha na instituição desde a década de 1980, e que, conforme relatos de antigas funcionárias, o prédio foi construído na década de 1970. O terreno para a construção do prédio foi doado pela senhora Tereza Cunha Santana, que, segundo depoimento da diretora, era conhecida como professora, apesar de não exercer tal profissão.

2.6.2 A organização da escola

Os aspectos físicos da escola relativos à quantidade, conservação e adequação das dependências existentes na escola estão apresentados na tabela a seguir:

²²<http://pombademale.blogspot.com.br/>

Dependências	Quant.	Estado de Conservação	Adequação/ Inadequação	Observações
Salas de Aula	08	Bom	Adequação	Haverá redução do espaço em função da instalação da sala de informática na sala 02.
Secretaria	01	Bom	Inadequação	Não existe separação entre secretaria e diretoria.
Almoxarifado	01	Regular	Inadequação	
Sanitário dos Professores	01	Regular	Inadequação	Falta chuveiro, o espaço físico é reduzido e a localização é inadequada.
Sanitário dos Alunos	01	Bom	Adequação	
Cozinha	01	Bom	Adequação	
Dispensa	01	Bom	Adequação	
Área Livre	01	Regular	Inadequação	

Tabela 1: níveis de conservação e adequação das dependências da escola.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

Atualmente, a Escola Municipal Tereza Cunha Santana oferece à comunidade vagas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos - Segmento I (1º ao 5º anos do Ensino Fundamental) em classes noturnas. À noite funcionam apenas 03 turmas, que atendem a 95 estudantes, distribuídos da seguinte forma: Estágio I (1º e 2º anos do Ensino Fundamental): 29 estudantes; Estágio II (3º e 4º anos do Ensino Fundamental): 24 estudantes; Estágio III (5º ano do Ensino Fundamental): 42 estudantes.

2.6.2.1 Corpo discente

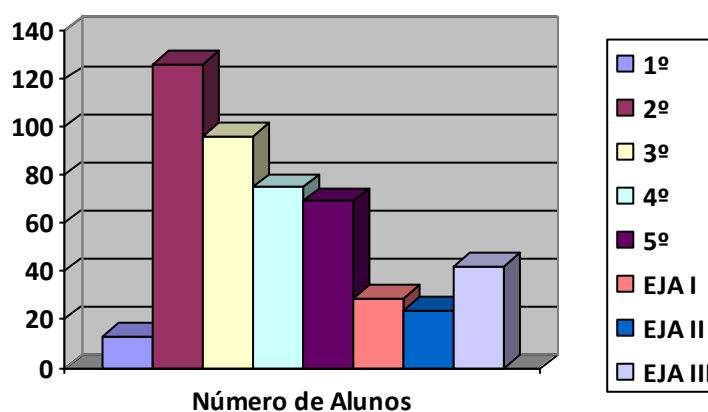
Seguem tabela e gráfico com a quantidade de estudantes que compõem o corpo discente da escola:

Séries	Número de Alunos
1º	13
2º	126
3º	96
4º	75
5º	69
EJA I	29
EJA II	24
EJA III	42
TOTAL	474

Tabela 2 – corpo discente.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

GRÁFICO: CORPO DISCENTE



FONTE: Projeto Político-Pedagógico da escola.

Diante da quantidade de alunos matriculados no ano de 2012, percebe-se que a instituição é uma escola de pequeno porte.

2.6.2.2 Pessoal

No ano de realização da pesquisa, o quadro de pessoal da Escola Municipal Tereza Cunha Santana era composto por 34 profissionais, sendo 16 professores, 2 estagiários, 6 funcionários da secretaria da escola e 10 funcionários de apoio (porteiros, merendeiras e serventes). Segue tabela com as informações disponíveis no Projeto Político-Pedagógico a respeito do quadro de pessoal:

Cargo/ Função	Formação						Carga Horária			Tempo de serviço na rede						Total
	Ensino Fundamental	Ensino médio /magistério	Superior incompleto	Superior	Especialização	Mestrado	90 Horas	180 Horas	220 Horas	Menos de 05 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 25 anos	
Diretor		01						01							01	01
Vice-diretor				02				02			01			01	01	02
Coordenador					01			01								01
Professor		02	01	06	03		09	03		04	01				07	12

Cargo/ Função	Formação						Carga Horária			Tempo de serviço na rede						Total
	Ensino Fundamental	Ensino médio /magistério	Superior incompleto	Superior	Especialização	Mestrado	90 Horas	180 Horas	220 Horas	Menos de 05 anos	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 25 anos	
Estagiário			02				02									02
Aux. Administrativo	03	01							04							04
Serviço de apoio	10	02							12							12
Total geral	13	06	03	08	04		11	07	16	04	02			01	09	34

Tabela 3: Quadro de Pessoal.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

2.6.2.3 As turmas de EJA

Apesar da matrícula inicial apresentada, durante as visitas realizadas na etapa da pesquisa de campo foi observado um reduzido número de estudantes presentes nas turmas de EJA. Segundo relatos das professoras, existe uma grande inconstância na frequência dos mesmos, bem como um elevado índice de evasões. No período de realização da pesquisa, estava frequentando a EJA uma média de 20 alunos, o que corresponde a aproximadamente 21% dos estudantes matriculados (95).

Na tabela abaixo segue a distribuição dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos por gênero e grupo etário, a partir dos dados referentes ao número de estudantes matriculados no ano de 2012:

TOTAL DE ESTUDANTES	HOMENS	MULHERES	JOVENS (15-29 anos)	ADULTOS (30-59 anos)	IDOSOS (acima de 60 anos)
95	49 (52%)	46 (48%)	63 (66%)	30 (32%)	02 (2%)

Tabela 4 - estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos (matrículas 2012).
Fonte: elaboração da pesquisadora.

A análise da tabela 4 permite confirmar a tese de juvenilização da EJA defendida por autores como Di Pierro *et al* (2001), visto que a porcentagem de estudantes jovens matriculados no ano de 2012 (66%) é bastante superior à quantidade de adultos e idosos (34%). Vê-se por outro lado que, considerando-se os dados fornecidos pela escola, há um equilíbrio no que diz respeito à quantidade de homens e mulheres matriculados, não havendo grande discrepância relacionada ao gênero.

Os estudantes matriculados no ano de 2012 foram distribuídos nas turmas da seguinte forma:

TOTAL DE ESTUDANTES	HOMENS	MULHERES	JOVENS	ADULTOS	IDOSOS
29	14 (48%)	15 (52%)	16 (55%)	13 (45%)	0 (0%)

Tabela 5 - estudantes matriculados no Estágio I.
Fonte: elaboração da pesquisadora.

TOTAL DE ESTUDANTES	HOMENS	MULHERES	JOVENS	ADULTOS	IDOSOS
24	10 (42%)	14 (58%)	16 (67%)	07 (29%)	01 (4%)

Tabela 6 - estudantes matriculados no Estágio II.
Fonte: elaboração da pesquisadora.

TOTAL DE ESTUDANTES	HOMENS	MULHERES	JOVENS	ADULTOS	IDOSOS
42	25 (60%)	17 (40%)	31 (74%)	10 (24%)	01 (2%)

Tabela 7 - estudantes matriculados no Estágio III.
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Estes dados encontrados na escola podem ser cruzados com aqueles coletados por meio da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, que teve seus resultados analisados por diversos estudiosos da temática da juventude. Num dos capítulos que compõem a obra, Sposito (2005) analisa os dados relativos ao sexo e à idade dos jovens entre 15 e 24 anos que se declararam estudantes. A autora aponta que foi possível observar “um forte decréscimo dos estudantes com a idade e, em todas as faixas, uma porcentagem menor de mulheres freqüentando as escolas” (SPOSITO, 2005, p. 100). Apesar de as tabelas 4, 5, 6 e 7 apresentarem dados relativos a todos os estudantes matriculados na EJA (jovens, adultos e idosos), percebe-se que a realidade pesquisada acompanha a tendência nacional identificada pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, já que é possível verificar que a porcentagem de adultos é decrescente à proporção que os estágios vão avançando. A análise destas tabelas permite concluir ainda que a presença dos jovens nas turmas aumenta de um estágio para outro, chegando a 74% no Estágio III (19% a mais que no estágio I), enquanto que, no caso dos adultos e idosos, a porcentagem é decrescente, chegando a uma queda de 19% entre o primeiro e o último estágio do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Confirma-se, assim, que a interrupção dos estudos tem sido proporcional ao aumento da idade.

Ainda em diálogo com os resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, é interessante observar que a incidência de mulheres no Estágio III é significativamente menor que a incidência de homens, o que nos permite concluir que, no caso desta escola, os homens têm tido maiores probabilidades de continuidade dos estudos, como foi identificado como tendência nacional.

2.7 Perfil dos estudantes entrevistados

Esta pesquisa orienta-se nas ponderações de Weisheimer (2009), que recomenda que a abordagem da juventude enquanto um grupo etário deve ser utilizada com cautela a fim de se evitar a naturalização do fenômeno que, como alerta Mannheim, é eminentemente sociológico. Nesta perspectiva, apenas para fins de organização os sujeitos são categorizados de acordo com os seguintes cortes etários, baseados em documentos legais que circulam no

país (BRASIL, 2003, 2010): a) Jovens: 15 a 29 anos (BRASIL, 2010) b) Adultos: 30 a 59 anos²³ c) Idosos: a partir de 60 anos (BRASIL, 2003).

Na elaboração do projeto de pesquisa foram escolhidos como sujeitos estudantes com idade superior a 15 anos, idade determinada pela LDB (9.394/96) para ingresso dos jovens na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996). A intenção inicial era a de ouvir sujeitos jovens, adultos e idosos, a fim de garantir a maior representatividade possível de diferentes gerações. Porém, matricularam-se apenas 02 alunos idosos no ano de 2012, os quais não estavam freqüentando as aulas no período de realização da pesquisa. Assim, foram ouvidos apenas estudantes jovens e adultos, nascidos em quatro diferentes décadas: 1960, 1970, 1980 e 1990. Os estudantes nascidos entre os anos de 1953 a 1982 são considerados adultos (30 a 59 anos) e aqueles nascidos entre 1983 e 1997 (15 a 29 anos) são considerados jovens. A partir desses critérios, foram ouvidos 09 estudantes: 05 adultos e 04 jovens. Dentre estes, 05 mulheres e 04 homens, conforme descrito na tabela 8:

TOTAL DE ESTUDANTES	HOMENS	MULHERES	JOVENS	ADULTOS	IDOSOS
09	04 (44%)	05 (56%)	05 (56%)	04 (44%)	0 (0%)

Tabela 8- estudantes entrevistados.
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Vale destacar que, apesar da organização em grupos etários para facilitar a identificação dos entrevistados, as análises desta pesquisa priorizaram a percepção dos próprios sujeitos acerca do grupo geracional ao qual pertencem.

Para atender ao disposto na Resolução 196 do Ministério da Saúde²⁴, que estabelece a necessidade de assegurar a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos como uma das exigências a serem atendidas pelas pesquisas envolvendo seres humanos, em qualquer área do conhecimento, os sujeitos entrevistados serão apresentados nesta produção com nomes fictícios, a fim de que suas identidades sejam preservadas.

Para compreensão da autoidentificação quanto ao sexo e à etnia e da situação econômica e familiar dos estudantes entrevistados, foi traçado o perfil do grupo através do

²³O corte etário relacionado à idade adulta foi determinado pelo intervalo entre o último ano relacionado à idade *jovem* (29) e o primeiro ano do corte etário *idoso* (60).

²⁴Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, disponível em http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/legislacao/arquivo/Resolucao_196_de_10_10_1996.pdf

formulário de identificação elaborado para tal fim. A partir das respostas dos sujeitos, foram organizadas tabelas para melhor visualização e leitura dos dados.

ESTUDANTE	IDADE	SEXO	COR/ETNIA
Maria	15	F	morena clara
Marta	16	F	morena
José	16	M	branco
Bartimeu	24	M	moreno claro
Lídia	29	F	negra

Tabela 09 - autoidentificação dos estudantes jovens.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2010)²⁵, as principais pesquisas e registros oficiais do país procuram obedecer ao sistema de autoclassificação no que diz respeito ao pertencimento étnico, no qual o entrevistado identifica a própria cor ou raça. O Relatório sugere que, desta maneira, é possível considerar a dimensão subjetiva da resposta, que é determinada pelo modo como cada um percebe sua cor ou raça.

Esta pesquisa obedeceu à esta orientação, dando aos próprios sujeitos a oportunidade de declarar sua cor/etnia de acordo com sua identificação. Apesar desta categoria (etnia) não ser foco de análise desta pesquisa, é importante ressaltar que, entre os estudantes jovens, parece haver uma dificuldade de reconhecimento quanto ao pertencimento étnico, visto que, embora apresentem traços físicos característicos dos negros, declaram-se como brancos e morenos, com exceção de uma estudante que declarou-se negra. Quanto à este aspecto, vale lembrar que a escola está inserida numa comunidade de maioria negra, onde a cultura afro é bastante valorizada e celebrada nas tradições e no cotidiano do bairro.

ESTUDANTE	IDADE	SEXO	COR/ETNIA
Raquel	31	F	Branca
Abraão	34	M	Negro
Débora	44	F	Branca
Jeremias	47	M	Negro

Tabela 10: autoidentificação dos estudantes adultos.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Assim como no caso dos estudantes jovens, os adultos entrevistados apresentam traços físicos característicos dos negros. A tabela 10 demonstra que, neste grupo, há um maior

²⁵ PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (orgs.).

Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

equilíbrio no que tange ao reconhecimento do pertencimento étnico, estando entre as mulheres a maior dificuldade de identificação com suas raízes.

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2010) afirma que os sujeitos autoclassificados como negros geralmente desenvolvem uma identidade ou afinidade ideológica com o movimento negro ou com alguma origem ancestral africana, sem necessariamente implicar uma determinada tonalidade de cor de pele e demais traços físicos. A exemplo disso, pode-se citar o caso do estudante Abraão que, mesmo apresentando traços físicos que o distanciam da classificação negra, identificou-se como tal, ao contrário de outros estudantes que, embora apresentem traços físicos característicos dos negros, se declaram brancos ou morenos.

ESTUDANTE	ESTADO CIVIL	QUANTIDADE DE FILHOS	ESCOLARIDADE DOS FILHOS	COM QUEM CONVIVE	ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	
					MÃE	PAI
Maria	casada	01	Não está em idade escolar	mãe, filha, irmã	Ensino Fundamental incompleto	Não informado
Marta	Solteira	-	-	pai, mãe, 02 irmãos	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio incompleto
José	Solteiro	-	-	mãe e 02 irmãs	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto
Bartimeu	solteiro	-	-	pai e mãe	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto
Lídia	solteira	02	Ensino Fundamental incompleto	mora sozinha ²⁶	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto

Tabela 11 - situação familiar dos estudantes jovens.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A leitura da tabela 11 mostra que, entre os estudantes jovens, prevalecem os que vivenciam a condição de solteiros e que, até mesmo a estudante que é casada não mora com seu cônjuge, visto que declarou durante a entrevista que o mesmo reside em outro município

²⁶ Seus filhos moram com o pai para que ela possa trabalhar e estudar.

por conta do trabalho. Esta situação também corrobora com os dados apresentados pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira” que, analisados por Abramo (2005) em um dos capítulos da publicação²⁷, demonstram que a maioria dos jovens brasileiros é solteira (78%).

Percebe-se ainda famílias constituídas por poucos membros (no máximo 04) e uma pequena quantidade de filhos entre os estudantes, ressaltando-se sua incidência apenas entre as estudantes do sexo feminino. Quanto à incidência de filhos, os dados coletados confirmam os encontrados a nível nacional: a pesquisa “Perfil da juventude brasileira” indica que apenas um quinto dos jovens entrevistados já vive a condição de maternidade/paternidade, ocorrendo com maior incidência entre as mulheres (ABRAMO, 2005).

Sobre a constituição familiar, nota-se que há um equilíbrio entre a organização nuclear (pai, mãe e filhos) e a organização em que as mães ocupam a posição de chefes de família, ressaltando-se que apenas uma estudante mora sozinha. Sobre o grau de escolaridade dos pais, nota-se uma grande incidência de interrupção dos estudos, visto que a maioria não concluiu o Ensino Fundamental.

ESTUDANTE	ESTADO CIVIL	QUANTIDADE DE FILHOS	ESCOLARIDADE DOS FILHOS	COM QUEM CONVIVE
Raquel	União estável	03	Ensino Fundamental completo	companheiro e filhos
Abraão	Casado	01	Não está em idade escolar	esposa e filha
Débora	Casada	03	Ensino Médio completo, Ensino Médio em curso, Ensino Fundamental em curso	esposo e filhos
Jeremias	Solteiro	01	Ensino Fundamental em curso	mora sozinho

Tabela 12 - situação familiar dos estudantes adultos.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Ao contrário do que se observou entre os estudantes jovens, percebe-se na tabela 12 que entre os adultos só aparece um solteiro, e que todos têm filhos. Sobre a escolaridade dos filhos nota-se que, dos 07 filhos em idade escolar, apenas 02 estão cursando o Ensino Fundamental, assim como os pais. Os demais (05) estão à frente de seus pais na trajetória

²⁷ “Condição juvenil no Brasil contemporâneo”.

escolar, já tendo concluído o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ou cursando esta última etapa da Educação Básica.

Quanto à constituição das famílias, prevalece o formato de família nuclear com no máximo 05 membros, à exceção de um estudante que mora sozinho.

ESTUDANTE	TRABALHA?	EM QUE TRABALHA?	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	PROFISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS		SITUAÇÃO DE TRABALHO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	
				MÃE	PAI	MÃE	PAI
Maria	não	-	-	biscate ²⁸	não informado	desempregada	não informado
Marta	sim	babá	dia todo	dona de casa	pedreiro	desempregada	em atividade
José	sim	ajudante de pedreiro	dia todo	auxiliar de serviços gerais	carregador de caminhão	em atividade	em atividade
Bartimeu	sim	prestador de serviços ²⁹	07h/dia	dona de casa	agricultor	desempregada	aposentado
Lídia	sim	empregada doméstica ³⁰	dia todo	dona de casa	não informado	desempregada	não informado

Tabela 13 - situação de trabalho dos estudantes jovens.
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Verifica-se que, à exceção de uma estudante, a maioria dos estudantes jovens desenvolve algum tipo de trabalho. Dentre os que trabalham, apenas 01 está empregado formalmente. Mesmo neste caso, o estudante (Bartimeu) não é funcionário direto da empresa, mas é contratado por uma empresa terceirizada que presta serviços à mesma. Observa-se que os demais estudantes, além de fazerem parte do mercado informal, têm uma jornada de trabalho mais extensa, o que, conforme relatos dos próprios estudantes, implica negativamente no desempenho escolar dos mesmos³¹.

Os dados coletados sobre a situação de trabalho dos estudantes jovens corroboram mais uma vez com os resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, que aponta que,

²⁸ Refere-se à pessoa que presta serviços diversos e ocasionais enquanto está desempregada.

²⁹ O Estudante presta serviços à EMBASA - Empresa Baiana de Águas e Saneamento.

³⁰ Além de doméstica, a estudante também é vendedora autônoma.

³¹ Ver discussão e análise dos dados na Parte II.

do total de jovens pesquisados, dois terços trabalham na informalidade (63%). A pesquisa nacional aponta ainda que um terço (31%) dos jovens entrevistados trabalha por mais de oito horas por dia, 30% ganham um salário mínimo ou menos por mês e somente 11% tem remuneração acima de dois salários mínimos (ABRAMO, 2005).

A partir dos dados relativos à situação de trabalho dos estudantes ouvidos em nossa pesquisa, corroboramos com a conclusão de Abramo (2005, p. 53) quando a autora afirma que “a grande desigualdade social parece estar não tanto no fato de os jovens entrarem ou não no mundo do trabalho, mas no tipo de relação com o trabalho, nas condições e qualidade do trabalho encontrado”. No caso da pesquisa por nós realizada, pode-se inferir que as relações e as condições de trabalho a que os jovens estudantes estão submetidos são bastante precárias, visto que sua quase totalidade está inserida no mercado informal.

Percebemos também que a situação de trabalho dos pais dos estudantes é bastante semelhante à dos filhos, tendo apenas uma mãe que exerce atividade no mercado formal como auxiliar de serviços gerais. Nota-se, ainda, que há uma grande incidência de desemprego entre as mães dos estudantes entrevistados (90%), e que, dentre todos os pais e mães, há apenas um aposentado. Pode-se inferir, então, que a necessidade dos jovens trabalharem é imperativa, visto que precisam ajudar nas despesas da família, especialmente nos casos em que a figura paterna não é presente.

ESTUDANTE	TRABALHA?	EM QUE TRABALHA?	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO
Raquel	Sim	empregada doméstica	6h/dia
Abraão	Sim	prestador de serviços ³²	8h/dia
Débora	não ³³	-	-
Jeremias	Sim	feirante	períodos de festa

Tabela 14 - situação de trabalho dos estudantes adultos.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Assim como no caso dos estudantes jovens, no grupo dos adultos apenas uma estudante não trabalha, tendo como fonte de sobrevivência a renda do cônjuge. É semelhante

³² O estudante presta serviços à COELBA - Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia.

³³ Tem como fonte de renda o salário do cônjuge.

à situação dos jovens também a pequena proporção de estudantes inseridos no mercado formal de trabalho (apenas 01).

A carga horária de trabalho varia entre 6 e 8 horas diárias, com destaque para o horário de trabalho do estudante Jeremias, que é bastante peculiar: o estudante declarou que exerce sua atividade comercial apenas em períodos de festas populares, o que significa que, nessas ocasiões, se ausenta da escola por vários dias consecutivos.

Ao comentar sobre os fatores que dificultam sua relação com a escola atualmente, os estudantes adultos também citam o trabalho. Pode-se inferir, a partir da leitura das tabelas 14 e 15 e dos depoimentos dos próprios estudantes, que a relação dos sujeitos pesquisados com a educação é dificultada pelo trabalho, independente da geração que estão vivenciando. A Parte II do texto, disposta a seguir, apresenta e analisa dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas, confirmando as interpretações que se apresentaram neste capítulo.

PARTE II:
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 1: PERCEPÇÕES SOBRE A JUVENTUDE

Este capítulo apresenta as análises das respostas relacionadas ao primeiro bloco de perguntas das entrevistas realizadas, que foi constituído a fim de permitir uma visualização das concepções dos sujeitos acerca do que é ser jovem e quanto ao seu pertencimento geracional. Para isso, todos os sujeitos entrevistados (jovens e adultos) responderam às seguintes perguntas: “Você se considera jovem, adulto ou idoso?”; “O que é ser jovem, em sua opinião?”.

1.1 Identificação geracional

Segundo Weisheimer (2009, p. 53), “do ponto de vista das práticas sociais o início da juventude é representado pelo surgimento da puberdade”. O autor explica, contudo, que o início da juventude não se resume à aparição das mudanças biológicas relativas à puberdade. A entrada na fase juvenil é marcada, conforme o autor, “por múltiplos critérios que expressam as transformações vividas pelos indivíduos no plano biológico, psicológico, cognitivo, cultural e social” (WEISHEIMER, 2009, p. 54).

Esta afirmação encontra validade na análise da categoria *identificação geracional* identificada nas entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa, especialmente a partir da auto-identificação de duas entrevistadas como crianças, ressaltando-se que este grupo geracional sequer fazia parte do enunciado da pergunta.

Ao ser questionada sobre sua identificação geracional, Marta (16)³⁴ respondeu claramente que não se reconhece como jovem, justificando que, no grupo de colegas jovens e adultos sente-se uma criança. Quando questionada quanto ao fato de não se considerar ainda uma jovem, completou:

Não, eu não tenho muita ‘mente’ ainda não. Eu tô tendo de pouquinho em pouquinho...³⁵ (Marta, 16 anos).

³⁴ O nome atribuído a cada estudante será, a partir de agora, seguido do numeral que corresponde à sua idade para facilitar a identificação de seu grupo geracional.

³⁵ As falas dos entrevistados aparecerão sempre recuadas com o objetivo de enfatizá-las.

Apesar desta declaração, ao ser questionada sobre os motivos de estudar à noite, Marta (16) demonstrou não identificar-se com a idade infantil ao afirmar:

Porque não tinha vaga pra mim de dia mais não. E também aqui, a partir de 16 anos (sua idade), só à noite. **De manhã e à tarde só é criança de 5, 4 anos...** meu irmão estuda aqui à tarde (Marta, 16 anos, grifos nossos).

Percebe-se, a partir de sua resposta, que Marta (16) atribui ao seu irmão a condição de criança por conta da idade e exclui-se do grupo, já que sua idade não é compatível com a classificação que ela mesma estabelece.

Ao contrário de Marta (16), Maria (15) declarou-se jovem, mas demonstrou uma possível auto-identificação com a infância quando, ao ser questionada mais adiante sobre o que pensa sobre a experiência de estudar com adultos, afirmou:

Pra mim é normal, né? Porque **eu já vi criança menor do que eu** estudando com gente grande. Aí, eu acho isso normal! (Maria, 15 anos, grifos nossos).

Embora, considerando-se suas idades (15 e 16 anos), já tenham iniciado a puberdade enquanto processo fisiológico, percebe-se que as estudantes não iniciaram a juventude, especialmente no âmbito interpessoal quando, segundo Weisheimer (2009), o indivíduo define sua identidade juvenil diante de seus pares de idade (Weisheimer, 2009, p. 54). Neste sentido, pode-se observar a ressalva deste mesmo autor quanto à necessidade de se considerar “a complexidade do processo juvenil no qual as maturidades físicas, sexuais, intelectuais, civis e profissionais não necessariamente coincidem” (Weisheimer, 2009, p. 55).

Os demais estudantes com idade entre 15 e 29 anos declararam-se jovens.

Destaca-se ainda nesta categoria a identificação da maioria dos sujeitos considerados adultos com a geração jovem. Interessante observar que, embora tenham se apresentado como jovens, a maioria deles critica os jovens em suas próximas falas, que serão analisadas mais à frente.

Raquel (31), Abraão (34) e Jeremias (47), prontamente se declararam jovens diante da pergunta sobre a identificação geracional. Apesar de não ter respondido ao primeiro bloco de perguntas pelo fato de ter sido a primeira entrevistada (conforme já se explicou, as duas primeiras perguntas foram incluídas posteriormente no roteiro das entrevistas), percebe-se que

Débora (44) é a única entre o grupo dos estudantes considerados adultos que não se identifica em nenhum momento com a geração jovem, como ficará claro nas análises das próximas categorias.

Os sujeitos adultos identificam-se como jovens, por um lado, quando levam em consideração as características positivas que atribuem à juventude, como saúde e disponibilidade, mas negam essa identificação quando atribuem aspectos negativos à essa mesma geração, como a falta de compromisso e irresponsabilidade.

Esta fluidez na identificação geracional dos sujeitos pode ser melhor compreendida a partir da explicação de Weller (2010, p. 212), que, baseada nas ideias de Mannheim (1982), afirma:

[...] não basta haver nascido em uma mesma época, ser jovem, adulto ou velho nesse período. O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante.

Assim, pode-se perceber, a partir da análise da identificação geracional dos entrevistados, que:

- No caso dos jovens entrevistados, apesar de fazerem parte de um mesmo grupo etário, alguns não se identificam com o mesmo;
- No caso dos adultos, apesar de fazerem parte de grupos etários que não correspondem à idade juvenil, identificam-se como membros da geração jovem, embora os discursos posteriores demonstrem um distanciamento e até mesmo uma certa rejeição dos comportamentos atribuídos aos sujeitos jovens.

Para compreender melhor os elementos identificados, pode-se retomar a afirmação de Mannheim (1982) de que, mesmo que “os membros de uma geração estejam indubitavelmente vinculados de certos modos, esses vínculos não resultam em um grupo concreto” (MANNHEIM, 1982, p. 70). Pode-se concluir, a partir da análise da identificação geracional dos sujeitos e da contribuição de Mannheim (1982), que apesar de todos estarem matriculados em uma modalidade de ensino reservada para jovens e adultos, que pela própria denominação já expressa a idéia de que seu público é composto por dois grupos geracionais (jovens e adultos), não há entre os sujeitos uma rigidez quanto ao seu pertencimento, podendo a partir de alguns critérios identificar-se como parte de um grupo ou de outro, reconhecendo-se, inclusive, como parte integrante de grupos etários não considerados como constituintes da modalidade de ensino em pauta (crianças).

Pode-se recorrer ainda às ideias de Mannheim (1982) quanto ao fato de que os dados biológicos são importantes, mas não suficientes, para a compreensão da geração enquanto fenômeno social. Percebe-se que a identificação geracional dos sujeitos entrevistados é condicionada também por outros aspectos, a exemplo do nível de maturidade e dos aspectos relacionados aos comportamentos atribuídos a cada geração.

Ao afirmar que a mera contemporaneidade cronológica não produz por si só uma situação comum de geração, Mannheim (1982) cita o fato de que muitos adultos experienciam determinados momentos históricos juntamente com a geração jovem, o que não significa, necessariamente, que compartilhem da mesma situação de geração. Esse exemplo pode ser visualizado especialmente nas falas de Débora (44) que, apesar de vivenciar o fenômeno educativo num mesmo tempo e espaço que os colegas mais jovens, não se identifica com eles, atribuindo-lhes características negativas, como poderá se perceber na análise de suas falas nas próximas categorias.

Segundo Weller (2010), para participar de uma mesma situação ou posição de geração (conforme sua denominação) não basta ter nascido em uma mesma época; é preciso, sobretudo, processar os acontecimentos ou experiências de forma semelhante (WELLER, 2010).

A análise da próxima categoria poderá contribuir para compreensão desta “polaridade” na identificação dos indivíduos quanto ao seu pertencimento geracional, que ora se consideram crianças, jovens, ou adultos.

1.2 Significado de ser jovem

Apesar de esta categoria trazer à tona o significado de ser jovem, foi possível identificar também nas falas dos sujeitos entrevistados os sentidos que atribuem à vida adulta.

1.2.1 Significado de ser jovem e ser adulto na perspectiva dos jovens

Para discutir a transição entre a juventude e a vida adulta, pode-se recorrer mais uma vez à Weisheimer (2009) que, dialogando com outros autores, afirma que o término da juventude é definido por critérios eminentemente sociológicos e está relacionado

à progressiva autonomia no plano cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um status profissional estável); conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge); domésticas (sustento de um domicílio autônomo); e paternal (designação de uma prole dependente) (Weisheimer, 2009, p. 54).

As declarações dos sujeitos entrevistados confirmam essa concepção de adulto enquanto indivíduo com maiores responsabilidades, relacionando essa etapa da vida a outros elementos como passividade e menores possibilidades de diversão e lazer, como fica evidente nas respostas de José (16) e Lídia (29).

Para José (16) a juventude é reconhecida como tempo de diversão. O estudante considera-se jovem porque brinca e se diverte. Quando questionado se adulto não se diverte ele responde:

É, adulto não... deve se divertir, mas não é assim como os jovens... acho que não é, não... é difícil... ser adulto é diferente de ser jovem, porque adulto, a gente **mora junto, tem filho**, essas coisas. **Aí, é mais difícil do que ser jovem. Não tem muito tempo pra brincar, pra se divertir, pra resenhar**³⁶... (José, 16 anos, grifos nossos).

Diante da clara diferenciação estabelecida pelo entrevistado entre o jovem (associado a diversão, ao convívio com outros jovens para resenhar) e o adulto (associado ao tempo de constituição de família), nota-se que José (16) vive em situação contraditória ao exposto: considera-se um jovem, como aquele que tem tempo para brincar e se divertir, mas trabalha durante todo o dia e estuda durante a noite. Tendo sido indagado pela pesquisadora sobre o tempo que restava para atividades de lazer, José (16) respondeu:

Eu acho que eu não tenho tempo, só dia de domingo mesmo... (José, 16 anos).

³⁶ Termo utilizado entre jovens como sinônimo de conversar.

Sobre este aspecto da condição juvenil, a pesquisa “Perfil da juventude brasileira” identificou que na categoria lazer reside a maior parte do desejo não atendido dos jovens entrevistados. Dentre os motivos pelos quais os jovens não se dedicam como gostariam às atividades de lazer e entretenimento, Abramo (2005) destaca como principais: a falta de dinheiro (41%), a falta de tempo (17%) e impedimentos colocados pelos pais (12%). Cruzando estes dados com a fala de José (16), percebe-se que o estudante cita apenas a falta de tempo como impeditivo para sua dedicação ao lazer, mas pode-se inferir que a falta de dinheiro também desempenhe um papel importante neste sentido, já que o estudante está inserido no mercado de trabalho informal (o jovem faz biscates como ajudante de pedreiro). Há que se considerar ainda a restrição ou ausência de equipamentos públicos culturais e de lazer sobretudo nos bairros populares, onde os estudantes entrevistados residem.

Ainda na obra que discute os resultados obtidos através da pesquisa “Perfil da juventude brasileira” Brenner *et al* (2005, p. 176) defendem a tese de que

é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e o exercício de inserção afetiva nas relações sociais. Assim considerado, o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contextos de liberdade de experimentação.

Com base nesta tese pode-se afirmar que os estudantes jovens que, assim como José (16), não dispõem de tempo para atividades de lazer, têm consideráveis prejuízos em seu processo de aprendizagem social, deixando de usufruir de maiores possibilidades para o exercício de sua liberdade e dispondo de um repertório reduzido no processo de construção de suas identidades juvenis.

As declarações de José (16) nos permitem ainda questionar a universalidade da tese da moratória social defendida por autores como Erikson como fase vivenciada pela juventude. Para isso, podemos utilizar os coerentes argumentos de Margulis (2000), que parte da categoria moratória para discutir as desigualdades sociais entre as diversas juventudes. A partir dos argumentos do autor pode-se concluir que a moratória social, como tempo de preparação e experimentação, só pode ser vivenciada por jovens das classes média e alta, já que corresponde a um período de relativa despreocupação por parte desses sujeitos, que têm suas necessidades supridas pelas famílias que vêm esta fase como um período de investimento no futuro.

Percebe-se que a vivência desta moratória não é uma possibilidade para os jovens entrevistados que, em sua maioria, trabalham para a própria subsistência e não dispõem de um tempo livre para se “preparar para o futuro”. Apesar disso, é interessante observar que o discurso da moratória social aparece nos depoimentos desses próprios sujeitos, como no caso de Bartimeu (24), que também considera-se um jovem. O estudante acredita que

Ser um jovem é caminhar, né? Para o futuro, né? Caminhar para o futuro! Estudar, aprender... pra lá na frente conseguir alguma coisa boa pra fazer (Bartimeu, 24 anos).

Embora seja um jovem pertencente à classe popular, Bartimeu (24) relaciona a juventude à uma fase de transição (“caminhar para o futuro”), aprendizado e preparação para uma fase posterior (“lá na frente”). Porém, como aponta Margulis (2001), a moratória social representa a simbologia da juventude ideal e constitui-se num privilégio de classes. O autor complementa que

A moratória é então um conceito que exclui da condição juvenil um grande número de jovens: aqueles que economicamente não possuem as características anteriormente descritas e que tampouco, no plano dos símbolos, respondem à imagem de um jovem legítimo que os meios de comunicação de massa têm imposto como portadora dos símbolos da juventude: bela, alegre, despreocupada, desportiva e saudável, vestindo as roupas da moda e vivendo romances e aventuras amorosas, longe da falta de dinheiro e do rigor cotidiano do trabalho (MARGULIS, 2001, p. 44).

A concepção de juventude apresentada por Bartimeu (24) expressa ainda a visão hegemônica sobre a juventude recorrente na sociedade, internalizada pelos próprios jovens. Segundo Dayrell (2003), essa visão hegemônica compreende o jovem como um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente.

Embora um grande número de jovens não vivencie a moratória social, como aponta Margulis (2001), este mesmo autor acredita que os jovens em geral são portadores de um capital biológico (denominado pelo autor de moratória vital) que expressa vitalidade e disponibilidade, independente de sua condição socioeconômica (MARGULIS, 2001). Esta moratória vital pode ser identificada nas falas de Maria (15) e Lídia (29), apresentadas a seguir.

Ao expressar sua opinião sobre os significados de ser jovem, Maria (15) afirma:

Pra mim é ser é uma pessoa nova, disposta (Maria, 15 anos).

Lídia (29), que também se declara jovem, quando questionada sobre o motivo de identificar-se com esse grupo, respondeu:

Porque eu faço tudo de quem é jovem! Curtir, ir pra balada, essas coisas! (risos...)
(Lídia, 29 anos).

Ao opinar sobre o ser adulto ela faz uma contraposição, respondendo de forma reticente:

Um adulto? Um adulto é quem fica mais dentro de casa, não sai muito... fica só assistindo, essas coisas... (Lídia, 29 anos).

A estudante transmite uma concepção de adulto relacionada à passividade, em oposição à juventude que, segundo sua descrição, pressupõe agitação, atividade.

De forma semelhante, os jovens ouvidos na pesquisa “Perfil da juventude brasileira” afirmaram que entre as melhores coisas de se vivenciar a condição juvenil estão “a menor carga de responsabilidades, principalmente aquelas referentes à manutenção e aos cuidados com a família, consequência do casamento e da chegada dos filhos” (ABRAMO, 2005, p. 56) e a “possibilidade de viver com mais alegria, de se divertir, sair, passear, etc.” (idem). Consequentemente, para os jovens brasileiros, a juventude acaba principalmente com a incidência dos seguintes fatores: chegar à maturidade e assumir responsabilidades (32%), e constituir família, casar e ter filhos (31%) (ABRAMO, 2005, p. 59).

Dentre os jovens ouvidos pela pesquisa realizada por nós, apenas uma estudante relacionou a juventude à maturidade, conforme depreende-se do seu depoimento:

um jovem é aquele que tem “mente”, tem postura, essas coisas assim... (Marta, 16 anos).

Verifica-se, assim, que as falas da maioria dos estudantes ouvidos em nossa pesquisa acompanham uma tendência nacional quanto à concepção de término da juventude e início da vida adulta. Na análise da categoria a seguir será possível identificar os significados

atribuídos pelos sujeitos adultos à condição juvenil e à fase que eles próprios estão vivenciando: a fase adulta.

1.2.2 Significado de ser jovem e ser adulto na perspectiva dos adultos

A análise desta categoria indica que jovens e adultos atribuem características semelhantes à condição juvenil (saúde, disponibilidade, diversão), apesar de os jovens reconhecerem essas características como aspectos positivos e os adultos atribuírem às mesmas um caráter também negativo, associando-as à falta de compromisso e à irresponsabilidade.

Quanto aos aspectos positivos atribuídos à condição juvenil, percebe-se que a tese da moratória vital (MARGULIS, 2001) vivenciada pelos jovens pode ser também verificada nos depoimentos dos sujeitos adultos, que atribuem à juventude características relacionadas à disponibilidade física e mental/psicológica, como veremos a seguir. Raquel (31) considera que jovem “É aquele que é mais novo”, e afirma identificar-se com esse grupo, apesar de sua idade.

Abraão (34) explica assim sua concepção acerca do que é ser jovem:

O jovem é uma pessoa **alegre**, é uma pessoa que tem uma **disponibilidade** grande pra tudo. O jovem tem **força de vontade** pra crescer, pra viver, pra tudo! Quando você está já numa faixa de idade chegando, assim... **um adulto, as coisas já estão mais cansativas, mais dificultosas**... então, quando você é jovem tudo é alegria! (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

O estudante relaciona a juventude à características como alegria, disponibilidade e força de vontade, enquanto que a fase adulta está relacionada, em sua opinião, ao cansaço e à maiores dificuldades. Ao mesmo tempo em que atribui tais características à vida adulta, ao justificar seu retorno aos estudos Abraão (34) explica que o fez com o objetivo de realizar seus sonhos e objetivos, ressaltando que “ainda que a idade já está um pouco avançada pra isso, mas nunca é tarde para um novo recomeço!”. Percebe-se, assim, que o estudante demonstra uma perspectiva diferente dos demais adultos entrevistados quanto aos sentidos de se vivenciar esta fase, visto que atribui à mesma possibilidades de realizações futuras.

Acompanhando a tendência apresentada pelos colegas, Jeremias (47) relaciona a juventude à saúde, à perseverança e à disposição para aprender:

Ser jovem hoje é a pessoa tá com saúde, com tudo ainda, tá sabendo? Tentando voltar a estudar de novo, aprender alguma coisa... **começa o cara ficar mais jovem ainda!** (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

É interessante observar que, na perspectiva do estudante, é possível tornar-se jovem ou voltar a ser jovem. A juventude é compreendida, então, como um “estado de espírito”, uma opção.

Neste sentido, Maia (2010, p. 338) explica que

A categoria juventude se tornou “opaca”, “fluida” na contemporaneidade e deslocou-se de um grupo etário (os sujeitos cronologicamente jovens) e da ideia de uma fase ou momento do curso da vida para um sentimento difuso e fluido, e desse modo, “ser jovem” passou a ser mais associado ao que se denomina “estado de espírito”. Desta maneira, o conceito de juventude é utilizado mais no sentido de “jovialidade”, ou seja, mantém um espírito jovial que envolve disposição, alegria, bom humor, vigor. Enfim, que ainda possui o “frescor” e o “vigor” da juventude.

Como foi possível verificar, o argumento da autora se confirma no depoimento de Jeremias (47) e de outros estudantes entrevistados.

Ainda sobre esta categoria, vale ressaltar a percepção de Débora (44) sobre o ser jovem, apreendida em alguns trechos de seu discurso ao responder às demais perguntas. Em um dado momento da entrevista ela afirma: “É só os jovens, mesmo, que não querem nada!”. A partir desta afirmação e das outras respostas apresentadas, percebe-se que a estudante tem uma percepção negativa de juventude, relacionada à irresponsabilidade e à falta de interesse.

Quanto ao significado de ser jovem, percebe-se que há uma positividade atribuída à esta etapa da vida por ambos os grupos entrevistados (jovens e adultos). À exceção de uma estudante adulta, os demais, tanto jovens quanto adultos, atribuem características positivas à juventude. Ressalta-se ainda que a maturidade só foi atribuída como característica relacionada à fase juvenil por uma entrevistada, pertencente ao grupo de jovens. Foi também uma exceção a indicação da juventude como fase de preparação para a vida adulta, que partiu também de um estudante jovem.

Nesta perspectiva, Maia (2010, p. 339) defende a tese de que

A juventude como um atributo “universal, ou nos termos de Margullis e Urrest (1996) como “signo”, que diz respeito à noção genérica de “estado de espírito”, de “jovialidade”, tem sentido positivo e todos, independentemente da idade, podem e querem a ela se “identificar”. Mas quando se trata de “qualificar” o colega, a

alteridade “jovem” explicita sentidos negativos e, desse modo, nem os sujeitos “cronologicamente jovens” sentem-se à vontade para se posicionar como jovem.

Esta tese pôde ser confirmada especialmente na análise da identificação geracional dos sujeitos, e se confirmará na discussão de categorias que serão analisadas mais à frente.

Quanto aos significados de ser adulto, percebe-se que tanto jovens quanto adultos associam características que impõem uma carga negativa à esta fase da vida. Os jovens apresentaram características opostas às aquelas atribuídas à juventude, ressaltando-se a passividade, menores possibilidades de diversão e lazer e o aumento de responsabilidades com a constituição de família. Os adultos, por sua vez, associam a fase da vida que estão vivenciando com o cansaço físico e o enfrentamento de maiores dificuldades. Dentre este grupo, apenas um estudante apontou a fase adulta como um período em que ainda se pode realizar sonhos e alcançar objetivos, embora, na sua concepção, os adultos estejam em desvantagem em relação aos jovens por conta da idade avançada.

CAPÍTULO 2: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise do segundo, do terceiro e do quarto bloco de questões, que investigaram, respectivamente, os sentidos da educação, as percepções sobre a experiência escolar e a educação nas histórias de vida dos sujeitos entrevistados.

O segundo bloco teve como objetivo identificar as concepções dos sujeitos sobre a educação e sobre a importância desta para a juventude. Para isso, aos sujeitos considerados jovens foram feitas as seguintes perguntas: “Fale um pouco do que você pensa sobre a educação”; “Você acha que a educação é importante na vida dos jovens? Por quê?”.

Para os sujeitos considerados adultos, a segunda pergunta foi mantida, e a primeira foi feita com a seguinte modificação: “Fale um pouco do que você pensa hoje sobre a educação e sobre o que você pensava sobre ela em seu tempo de juventude”.

Quanto aos sentidos que atribuem à educação, os estudantes se referem constantemente ao papel de promotora da adaptação social desempenhado pela escola, citando-a como lugar privilegiado para transmissão de saberes e valores necessários à uma “boa” convivência social, como veremos nos depoimentos analisados.

É importante salientar que, apesar de instituímos como foco de investigação o processo de educação escolarizada dos sujeitos pesquisados, os mesmos, como resposta a algumas perguntas, se referiram também aos processos educativos vivenciados no âmbito de outras instituições, como família e igreja. Nestes casos, não nos privamos de discutir os aspectos considerados importantes mencionados pelos sujeitos, embora não tenha sido esse o foco da pesquisa. Vale ressaltar ainda que este fato pode ser atribuído à um dos limites da própria pesquisa que, ao apresentar os enunciados das perguntas, pode ter conduzido os entrevistados à uma compreensão diferente da pretendida.

2.1 Os sentidos da educação na perspectiva dos jovens

Ao analisar a relação dos jovens entrevistados pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira” com a educação, Sposito (2005) concluiu que estes depositam confiança na escola em relação aos projetos futuros, mas, diante das dificuldades e tensões enfrentadas que caracterizam a crise da mobilidade social via escola, deparam-se com o não cumprimento

desta expectativa. A autora sugere que, “nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental como o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação” (SPOSITO, 2005, p. 124). Essa parece ter sido a solução encontrada pelos estudantes jovens ouvidos pela pesquisa realizada por nós que, ao se referirem especificamente à educação escolar, em sua maioria, atribuíram-lhe a função de garantir a aquisição dos rudimentos básicos da leitura e da escrita. Isso demonstra que, assim como no âmbito nacional, estes estudantes têm estabelecido uma relação instrumental com o conhecimento escolar, visto que sua aquisição não atende à expectativa de garantir a tão desejada ascensão social. As falas a seguir ilustram essa relação:

O que eu quero é **aprender a ler**. Aprender a ler e estudar (Maria, 15 anos, grifos nossos).

Educação é boa, porque a gente aprende... por meio da educação **a gente aprende a ler e a escrever**, né? E a gente vai a cada dia aprendendo as coisas (Bartimeu, 24 anos, grifos nossos).

Educação é muito importante! É isso que eu tô ensinando meus filhos. **Aprender ler e escrever** (Lídia, 29 anos, grifos nossos).

No caso de Lídia (29), percebe-se que a estudante ressalta também a importância de sua relação com a educação como exemplo para os filhos.

Ainda na perspectiva dos estudantes jovens, a educação serve também para promover uma adequação social, transmitindo-lhes os comportamentos e a linguagem necessários à um bom convívio em sociedade. Nesta perspectiva, Carrano (2000, p. 20) afirma que a própria história da educação ocidental

está intimamente relacionada com as construções sociais demarcadas como necessárias para serem ensinadas e apreendidas pelos sujeitos sociais. A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas, fundamentalmente, para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista e rejeitar outras formas de transmissão do conhecimento.

A importância da educação nesse processo de adaptação dos jovens à sociedade pode ser verificada em depoimentos como o de José (16), para quem

a educação na escola é bom que a gente aprende muitas coisas, **a gente aprende a respeitar... a gente aprende o que é direito e o que é errado** (José, 16 anos, grifos nossos).

Aparece na fala do estudante a concepção recorrente na sociedade da escola como instituição responsável pela transmissão de valores e normas sociais. Neste sentido, Souza (2003, p. 9) afirma que

pode-se conceber a escola como a instituição da transmissão, por meio dos conteúdos curriculares e pela própria relação pedagógica, de princípios fundamentais, normas e valores gerais da sociedade, (...) ou seja, como a instituição encarregada da conservação e da transmissão de uma cultura legítima.

Nesta mesma perspectiva, Marta (16) reconhece na educação “uma coisa boa (...)”. Para validar sua opinião, ela dá um exemplo:

Por exemplo, mesmo: tem uma mulher lá na rua que ela não é educada, não. Ela esculhamba os vizinhos, bate nos vizinhos... **depois que o filho levou para a igreja tá se comportando**. Hoje, quando os outros dá alguma coisa, ela “pede” obrigado. Ela não “pedia”... pra mim é uma coisa boa! (Marta, 16 anos, grifos nossos).

Para Lídia (29), a educação é importante

Não só na vida de um jovem, como na vida de uma criança e de um adulto também. Porque hoje, às vezes a gente pode chegar em algum lugar, né? Pedir uma informação... **já tem aquela educação que na adolescência a mãe já passou pra criança**. Então, ali ele já vai crescendo com educação, **sabendo respeitar** os mais velhos, os mais novos... chegar no ambiente, né? Como? Adequadamente! E na educação **tem que saber o que é ruim, o que é mau, né? O que é bom na vida...** (Lídia, 29 anos, grifos nossos).

As estudantes Marta (16) e Lídia (29) apresentam uma concepção de educação para além da educação escolar, ressaltando aprendizagens adquiridas em outras instituições sociais, como a família e a igreja, que vem se constituindo cada vez mais como espaço de sociabilidade na contemporaneidade.

Bartimeu (24), por sua vez, ao emitir sua opinião sobre a importância da educação na vida dos jovens, justifica que ela pode ser útil

(...) até também **pra tirar o jovem da rua**. Os jovens aí na rua, se tiver uma educação para todos, se todos virem pra escola... aprende, né? Aprende alguma coisa... (Bartimeu, 24 anos, grifos nossos).

Diferenciando-se dos outros entrevistados Bartimeu (24) traz a dimensão da educação enquanto fator de proteção para os jovens, em cuja concepção a escola pode evitar a situação de risco social.

2.2 Os sentidos da educação na perspectiva dos “adultos”³⁷

É interessante observar que, para os estudantes considerados adultos, os sentidos da educação estão prioritariamente relacionados à realização pessoal. Ela serve, na opinião dos mesmos, especialmente para auxiliar no alcance de objetivos e realização de sonhos, bem como para deixar exemplo para os filhos e para melhorar as possibilidades de se conseguir um bom emprego. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que atribuem à educação o papel de garantir uma estabilidade profissional, nota-se a percepção que estes sujeitos têm das dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho, sobretudo pela discriminação a que são submetidos por conta da idade. Percebe-se este fato no depoimento de Débora (44) que, embora ainda esteja na idade ativa de trabalho, não visualiza perspectivas de inserção profissional:

Eu acho que é muito importante pra gente, né? Até pra emprego é... Ah, se não tiver, já era... Eu acho que **se fosse pra arrumar um emprego hoje eu não arrumava mais por causa da minha idade** também, né? Mas **se eu fosse mais nova** o estudo me servia muito! (Débora, 44 anos, grifos nossos).

Semelhantemente, ao discorrer sobre os sentidos que atribuía à educação enquanto jovem, Jeremias (47) afirmou:

O meu sonho naquele tempo era estudar pra ser um médico. **Se eu fosse jovem... naquele tempo era pra eu chegar até esse lugar: eu ser um médico, um advogado**, que era minha vocação que eu tive (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

Abraão (34) considera que a educação é “um ponto fundamental na vida do ser humano”, e acrescenta que

³⁷ O termo “adultos” aparece entre aspas porque, apesar dos sujeitos estarem incluídos no grupo etário adulto por conta da idade, a maioria deles se considera jovem.

o ser humano sem uma boa educação não é nada! Quando você estuda, você é “disciplinado”³⁸, você aprende disciplina, regras para o seu próprio bem (Abraão, 34 anos).

Aqui o estudante demonstra compartilhar com os colegas mais jovens a concepção de educação como transmissora de valores e normas sociais, como discutido anteriormente.

Apenas uma estudante adulta – Raquel (31) - atribuiu à educação o sentido de garantir a aquisição de rudimentos básicos da leitura e da escrita, aproximando, neste aspecto, das respostas dos estudantes jovens. Falando sobre sua concepção de educação, Raquel (31) complementa que

a educação é muito importante pra uma pessoa (...). A pessoa hoje sem estudo não vai a lugar nenhum! (Raquel, 31 anos).

Solicitada a falar sobre o que pensava sobre a educação quando era mais jovem, respondeu:

O meu sonho era aprender a ler! Eu não estudava porque eu não tinha oportunidade de estudar (Raquel, 31 anos).

A análise das respostas dos sujeitos às questões relacionadas aos sentidos que atribuem à educação nos remete ao pensamento de Bourdieu (1998) que, ao discutir a situação dos estudantes franceses de classes menos favorecidas, os chama de “excluídos do interior”, numa alusão ao fato de que, embora estejam “incluídos” na escola, os mesmos são excluídos socialmente num processo de eliminação que se dá durante o próprio processo de escolarização. Pode-se concluir, a partir das ideias do autor, que o acesso das classes menos favorecidas à escola constitui-se, então, numa falsa democratização, onde a escolaridade torna-se um fim em si mesma, não garantindo a prometida ascensão social aos seus “beneficiários”.

Bourdieu (1998) afirma que a escola exclui seus estudantes de maneira “nova”, mantendo-os em seu seio e relegando-os para os ramos mais ou menos desvalorizados do mercado de trabalho. Os estudantes, por sua vez,

³⁸ Pelo contexto da fala, percebe-se que o estudante refere-se a **disciplinado**.

obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (BOURDIEU, 1998, p. 224).

Apesar de o autor basear suas análises na realidade francesa, pode-se recorrer às suas conclusões para compreender a relação que os estudantes ouvidos nesta pesquisa têm estabelecido com a educação escolar. Especialmente no caso dos adultos, percebe-se inclusive a consciência de que estar na escola não significa maiores chances de ascensão social. Muitos estão na escola apenas para adquirir os rudimentos básicos da leitura e da escrita ou até mesmo pelo prazer da convivência com professores e colegas, como ficará comprovado na análise das próximas categorias.

No caso dos estudantes franceses, Bourdieu (1998, p. 224) conclui que a reação dos estudantes à exclusão intrínseca ao processo de escolarização oscila entre a “adesão maravilhada” à ilusão que a escola propõe, a “resignação aos seus veredictos”, a “submissão ansiosa” e a “revolta impotente”. No caso dos estudantes brasileiros ouvidos por esta pesquisa, pode-se concluir que as reações à este processo excludente a que são submetidos resumem-se entre a “adesão maravilhada”, especialmente no caso dos jovens, que acreditam que a escola lhes garantirá um futuro promissor, e a “resignação aos seus veredictos”, especialmente no caso dos adultos, que têm consciência de que não há mais perspectivas futuras e que se conformam com a situação a que foram submetidos, o que se poderá verificar com mais clareza na análise da próxima categoria.

Fica claro, desde já, que a experiência escolar a que estes sujeitos foram submetidos não lhes ofereceu a possibilidade de vivenciar uma educação para a libertação ou emancipação na perspectiva freiriana. Ao contrário, infere-se que os mesmos foram submetidos a uma educação alienante quanto ao seu lugar na sociedade, não lhes oferecendo possibilidades de questionamento e superação de suas realidades.

2.3 A educação nas histórias de vida

Neste bloco temático, as perguntas elaboradas tiveram como objetivo compreender como a educação interfere/interferiu na história de vida dos sujeitos e como esta, por sua vez,

condicionou/determinou suas trajetórias escolares, e investigar os fatores que facilitam/facilitavam ou dificultam/dificultavam a permanência dos mesmos na escola. As questões utilizadas com os sujeitos considerados jovens foram as seguintes: “Comente sobre como a educação interfere na sua história de vida. Se possível, relate algum acontecimento que você considera importante na sua relação com a educação”; “Se existem fatores que facilitam a sua relação com a escola, fale um pouco sobre eles”. “Se você encontra dificuldades para permanecer na escola, explique quais são”.

Questões utilizadas com os adultos: “Comente sobre como a educação interferiu na sua história de vida, desde sua juventude até os dias atuais. Se possível, relate algum acontecimento que você considera importante na sua relação com a educação”; “Gostaria que você falasse sobre os fatores que facilitaram ou dificultaram sua relação com a escola em seu tempo de juventude”; “Gostaria que você falasse também sobre os fatores que facilitam ou dificultam sua relação com a escola atualmente”.

A partir das respostas apresentadas foi possível identificar a trajetória escolar de cada sujeito, o período em que cada um iniciou sua vida estudantil, os atrasos e as interrupções nos estudos com seus respectivos motivos, bem como os fatores facilitadores e dificultadores da relação dos jovens com a educação, considerando-se as distintas realidades vivenciadas pelos grupos geracionais.

2.3.1 Trajetórias escolares: entre atrasos, retornos e saídas

Em artigo publicado em 1999 a professora Marta Kohl de Oliveira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), faz uma distinção entre os dois grupos que compõe o alunado da EJA. Quanto ao grupo dos estudantes adultos, Oliveira (1999) explica que é composto geralmente por migrantes que chegam às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas. Em sua maioria, este adulto é

filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Ao se referir ao jovem que, junto com os adultos, compõe atualmente o público da EJA, a autora afirma que

não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio (OLIVEIRA, 1999, p. 59-60).

A análise das respostas dos sujeitos à este bloco de perguntas confirma a tese da autora, cuja caracterização dos adultos e jovens se aproxima bastante das histórias de vida dos mesmos, cujos recortes emergem à medida em que apresentam suas trajetórias escolares.

Para se ter uma idéia das mudanças e permanências ao longo das gerações, serão apresentadas primeiro as trajetórias escolares dos estudantes adultos, e depois as trajetórias dos estudantes mais jovens.

2.3.2 Período que ficou sem estudar/motivos que levaram a parar de estudar ou que atrasaram a entrada na escola

A Síntese dos Indicadores Sociais publicada no ano de 2012 analisa a taxa de abandono escolar entre os jovens de 18 a 24 anos. Segundo o documento, esta taxa se constitui como um indicador relevante para retratar a vulnerabilidade dos jovens no que diz respeito à interrupção dos estudos. Considerando-se os anos de 2001 e 2011, o estudo indica uma considerável queda de 11,5 pontos percentuais nessa taxa, passando de 43,8% para 32,2%. Contudo, o documento chama a atenção para o fato de que “o Brasil ainda possui uma taxa média de abandono escolar precoce, quase três vezes maior do que a média de 29 países europeus selecionados” (BRASIL, 2012, p. 116). O documento salienta que

Um estudo realizado para os países da OECD confirma a maior vulnerabilidade dos jovens que não concluíram o ensino médio com relação ao acesso às oportunidades de qualificação adicional e de emprego estável. Eles vivenciam maiores chances de desemprego ou de desemprego de longo prazo e por períodos recorrentes. Também sofrem com empregos instáveis, inseguros e de baixa remuneração. O acréscimo da experiência no mercado de trabalho não compensa suas baixas qualificações iniciais, gerando efeitos negativos de longo prazo (idem, ibidem, p. 116).

Não obstante os avanços detectados quanto à diminuição da taxa de abandono a nível nacional foi possível notar, no caso dos estudantes ouvidos pela pesquisa por nós realizada, que o abandono precoce da escola se constituiu como uma realidade imperativa para um número considerável de jovens das classes populares no decorrer das últimas décadas, visto que, dos 09 entrevistados, apenas 02 nunca interromperam a trajetória escolar. Questiona-se ainda a qualidade do percurso escolar desses estudantes que têm permanecido na escola por mais tempo, visto que as duas estudantes entrevistadas que nunca interromperam a escolaridade têm seu histórico marcado por repetências e pela defasagem idade/série.

Para compreender melhor as interrupções na trajetória escolar, os estudantes foram questionados sobre o período e os motivos pelos quais ficaram sem estudar. Seguem as justificativas dos sujeitos quanto ao tempo em que permaneceram fora da escola e quanto aos motivos pelos quais suas trajetórias escolares foram interrompidas em alguns períodos da vida.

Jeremias (47) estava cursando o Estágio II da EJA (correspondente ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental) no período de realização da pesquisa, e afirma que só começou a estudar com “uns vinte e poucos anos”. Ele explica os motivos que retardaram sua entrada na escola:

Naquele tempo meu, não existia professor pra ensinar ninguém. (...) a gente morava no interior. **Meu pai era analfabeto naquele tempo, e ele também não gostava que os filhos estudassem.** Ele achava que filho estudando, pra ele, mais tarde ia aprender muita coisa, ia dar até pra ladrão! Ele achava o seguinte: que os filhos dele, pra aprender com ele, tinha que trabalhar junto com ele na enxada! (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

Jeremias (47), então, se lamenta: “E aí, a gente perdeu por muito tempo!”, referindo-se ao período em que foi impedido pelo pai de estudar. Demonstrando grande satisfação pela lembrança, Jeremias (47) relata sua experiência escolar durante a juventude, desde sua entrada até a sua saída:

Não tinha colégio naquele tempo... eu me lembro que na época tinha aqueles títulos grandes e **todo mundo, pra votar, precisava de assinar o título.** Aí, eles botaram aquelas professoras... aquelas pessoas, naquele tempo, que tinham a quinta série³⁹, (...) era quase como tinha o segundo grau⁴⁰ hoje. Aí, botou aquelas

³⁹ Correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental, de acordo com sua organização atual.

⁴⁰ Atual Ensino Médio.

professoras para ensinar aquelas pessoas. Tipo aquele colégio, (...) MOBREAL! **Botaram aquele MOBREAL de noite que era pra ensinar aquelas pessoas só assinar o nome.** Aí, a gente começou a estudar, e depois... aí, parou o MOBREAL. Depois, fui pra outro colégio. Saí do interior, fui pra cidade, tentei estudar na cidade. Aí, depois **eu comecei logo a trabalhar cedo, parei de estudar, e nunca mais estudei** (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

É interessante ressaltar na fala do estudante que sua primeira experiência de estudo foi como aluno do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Ressalta-se ainda que o estudante salienta a grande deficiência do Programa que, conforme seu próprio depoimento, tinha como finalidade promover o domínio dos rudimentos básicos da alfabetização, sem proporcionar maiores possibilidades educativas.

Ao avaliar o MOBREAL enquanto política educacional, Haddad e Di Pierro (2000) apontam seu caráter conservador. Criado pela instituição da Lei n.5.379/1967, no final da década de 60, o MOBREAL foi criado a fim de preencher os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular, reprimidos pelo então governo militar. Os autores apontam como preocupação do governo militar o fato de que, “perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 114). Assim, o governo apresentou como resposta, dentre outras ações, a fundação do MOBREAL que, pautado na alfabetização funcional de jovens e adultos, tornou-se profundamente identificado com a ideologia e as práticas do regime autoritário.

Diante de sua qualidade duvidosa e das críticas que o tornou desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política estava em vias de implantação.

Não obstante as limitações do Programa identificadas pelo próprio estudante, a inserção neste representava sua única oportunidade de estudo, e sua interrupção resultou em maiores dificuldades de acesso à escolarização.

Ainda relembando sua juventude no interior, Jeremias (47) conta:

Tinha vez de, pra gente ir pra colégio... a gente tinha que pisar milho duro pra fazer aquela fubazinha⁴¹ pra comer, pra ir pra o colégio (Jeremias, 47 anos).

⁴¹ Diminutivo de fubá (farinha de milho).

Débora (44), por sua vez, explica:

Eu morava na roça. Ah, **eu era doida pra estudar! Mas lá na roça não tinha. Só tinha até a quarta série.** Chegou a quarta série, tinha que parar. Eu já fiz até a quarta série, depois desisti. Fiz lá na roça, mas quando chegou aqui eu parei... já tem mais de dez anos... mais de dez. Aí, pronto! (Débora, 44 anos, grifos nossos).

Débora (44) explicou ainda que após concluir a quarta série na roça, interrompeu sua vida escolar aos 17 anos por conta do casamento e de sua primeira gravidez:

Quando eu me casei, grávida de menino, eu não ia pra escola, não... (Débora, 44 anos).

A estudante conta sobre seu retorno à escola:

(...) quando eu cheguei aqui em Feira, meus filhos começaram a crescer, antes de eu ter ela⁴², aí que eu voltei a estudar, estudei no Chico Mendes⁴³, aí depois eu disse: “Ah, não vou estudar mais, não!” Aí, eu parava. Eu levava um ano, dois anos, três anos sem estudar. Aí depois... “Vou voltar a estudar de novo esse ano!” Aí, eu voltava de novo. Chegava no meio do ano, deixava de novo. Eu não passava, porque eu deixava de vim estudar (Débora, 44 anos).

Indagada sobre os motivos que a levavam a desistir da escola, a estudante alegou o cansaço e os períodos de recesso escolar:

Eu fico cansada e digo: Ah! Eu não vou hoje não! Aí quando as “escola” pára assim uma semana, duas semanas, aí me dá preguiça de voltar (Débora, 44 anos).

Percebe-se que a estudante iniciou sua trajetória escolar com atraso (aos 14 anos) e precisou interrompê-la por conta da ausência de escolas na localidade onde morava para dar continuidade aos estudos e por questões relacionadas à constituição de sua família. Ao mudar-se para a zona urbana, a possibilidade de retornar aos estudos foi adiada também por conta de questões familiares, especialmente a necessidade de tempo para acompanhar o crescimento dos filhos. Assim, somente na idade adulta sua trajetória escolar foi retomada. Aos 44 anos,

⁴²Aponta para a filha mais nova que estava com ela no momento da entrevista (a estudante leva sua filha para a escola para lhe fazer companhia).

⁴³Escola que fica situada em outro bairro do município de Feira de Santana.

Débora estava cursando o Estágio II da EJA (correspondente ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental).

Ressalta-se que Jeremias (47) e Débora (44) nasceram na segunda metade da década de 1960 (1965 e 1968, respectivamente) e que, portanto, vivenciaram a juventude entre o início da década de 1980 e meados da década de 1990. No contexto histórico e social vivenciaram, enquanto jovens, o período de ditadura militar, que se estendeu até março de 1985, e a posterior transição democrática, com a instituição da Nova República a partir deste mesmo ano.

A partir de dados apontados por Nascimento (2002)⁴⁴ sobre a condição juvenil neste período, Maia (2010, p. 275) afirma que

Os percentuais sobre a situação da juventude brasileira, nos anos 80, eram alarmantes: 43% dos 57 milhões de brasileiros com menos de 17 anos pertenciam a famílias com renda mensal per capita de meio salário mínimo. Vinte por cento viviam em condições de pobreza absoluta, em família com renda per capita de um quarto de salário mínimo. Um terço dos jovens de 10 a 17 anos já trabalhava, sendo que 42% deles na agricultura. As ocupações mais frequentes dos meninos eram em atividades agropecuárias, enquanto as meninas se empregavam como domésticas.

Ainda segundo a autora, os jovens da década de 1980 tiveram que conviver com altos níveis de desemprego e de empobrecimento – situação que repercutiu principalmente sobre a população juvenil dos setores mais desfavorecidos da sociedade.

Nos relatos dos estudantes pode-se comprovar a vivência dessa situação pelos sujeitos, que apontam como elementos presentes em sua juventude a necessidade de trabalho precoce, a inserção na atividade agrícola como possibilidade de ajuda à família e até mesmo dificuldades de sobrevivência ligadas a uma alimentação precária.

Os depoimentos a seguir apresentam a análise desta categoria (período que ficou sem estudar/motivos que levaram a parar de estudar ou que atrasaram a entrada na escola) a partir da experiência de estudantes que vivenciaram/vivenciam a juventude num período de transição de séculos: desde o final dos anos 90 até às primeiras décadas do século XXI. Abraão (34), Raquel (31) e Lídia (29) nasceram entre o final da década de 1970 e início dos anos 80 (1978, 1981, 1983), e iniciaram a juventude entre os anos 90 e a primeira década do século XXI. Bartimeu (24) nasceu no final da década de 80 (1988), José (16) e Marta (16)

⁴⁴ NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Trajetória da juventude brasileira**: dos anos 50 ao final do século. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo: EDUFBA, 2002.

nasceram em 1996, e Maria (15) em 1997. Os quatro estudantes têm vivenciado a juventude atualmente, e terão esta oportunidade estendida até meados da próxima década.

Embora tenham nascido em três diferentes décadas, pode-se afirmar que os estudantes vivenciaram/vivenciam uma condição juvenil semelhante. Conforme Diniz (2003, p. 1), o país vivencia, desde a década de 90, uma fase marcada por “programas de estabilização econômica, reformas orientadas para o mercado, como as privatizações, a liberalização comercial e a abertura externa”. Segundo a autora,

Esta mudança de enfoque trouxe como resultado o abandono das estratégias desenvolvimentistas do passado e sua substituição por políticas monetaristas de teor ortodoxo, na busca do equilíbrio macroeconômico. As metas sociais, tão enfatizadas pelos líderes do processo de transição democrática, entre 1985-1988, foram progressivamente deslocadas da agenda. Esta veio a adquirir rigidez crescente em torno das metas de estabilização e ajuste fiscal. Mas, para além das mudanças, cuja relevância não podemos subestimar, observou-se uma alta continuidade no que diz respeito ao quadro social do país, marcado pelo aprofundamento da desigualdade, da violência e da concentração da renda (DINIZ, 2003, p. 2).

A autora conclui que, “em contraste com as mudanças verificadas nas esferas econômica e política durante os anos 90, os problemas históricos de exclusão e desigualdade revelaram alto grau de persistência, assumindo proporções ainda mais graves” (idem).

Como exemplo disso, Pochmann (2004, p. 232) afirma que

Desde o início da década de 1980, quando o país abandonou seu projeto de industrialização nacional, o mercado de trabalho tornou-se extremamente desfavorável ao conjunto das classes trabalhadoras, especialmente aos jovens. A piora da ocupação em geral atingiu, sobretudo, o segmento etário entre 15 e 24 anos a partir de 1990, com a predominância da adoção de políticas de corte neoliberal.

Nesta perspectiva, Singer (2005) afirma que os jovens de hoje nasceram em tempo de crise social, marcado pelo desemprego e pela violência urbana. Novaes (2005) ressalta que, além de vivenciarem as tensões e contradições de um Brasil com altos índices de desemprego e de violência urbana, os jovens contemporâneos estão vivenciando, por outro lado, um país que vive grande avanço tecnológico, com a intensificação da difusão de informações, e da cultura midiática.

Abraão (34) não disse exatamente quando começou a estudar, mas deixa claro em seu discurso que estudou em um período de sua infância, interrompeu sua vida escolar no início

de sua juventude (15 anos) e só a retomou aos 32 anos. Alguns trechos de sua fala fundamentam essas conclusões:

Eu hoje estou lutando, depois dessa idade minha porque na minha infância, **meus pais não tinham condição para me dar uma educação adequada**. Muitas **dificuldades na roça...** mas hoje, depois de uma idade já avançada eu voltei a estudar, porque hoje meu trabalho me dá essa oportunidade de trabalhar e estudar... (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

Quando era mais jovem, Abraão (34) garante que também valorizava a educação e lamentava por não poder estudar:

Eu até ficava triste em ver os outros estudarem e eu não ter uma condição de estudo. Porque, quando você trabalha, às vezes o trabalho toma todo o seu tempo. E na minha infância, não era como hoje... que **quando se morava na roça era tudo mais difícil!** (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

Solicitado a comentar mais sobre os motivos pelos quais interrompeu sua trajetória escolar, ele contou:

A perda de meus pais. Aí, **eu tive que trabalhar...** quando você tem pai e mãe, você tem apoio pra tudo! Quando você perde, você fica só. Então, aí agora **você tem que trabalhar, às vezes para se manter.** Porque ninguém quer ajudar, né? As ajudas são bem poucas, e às vezes não com boas intenções. Então, eu percebi que eu tinha que trabalhar para conseguir chegar a algum lugar na vida (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

Questionado sobre a idade com que começou a trabalhar, Abraão (34) disse:

Eu acho que eu comecei a trabalhar em torno dos meus 15 anos... eu perdi meus pais novo. Eu tinha em torno de dez, a doze anos... fiquei órfão de pai e mãe. Então, nesse período aí fui morar com minha irmã. **Minha família não tinha estrutura para que eu pudesse só me dedicar aos estudos, então eu tinha que trabalhar também pra ajudar a manter as despesas** (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

O estudante concluiu sua fala afirmando que voltou a estudar há dois anos e cursava o Estágio III da EJA (correspondente ao 5º anos do Ensino Fundamental) no ano de 2012.

Raquel (31) iniciou sua vida escolar aos 22 anos, explicando que só começou a estudar quando migrou do interior para Feira de Santana. Percebe-se indícios de repetência no histórico da estudante, pois, se tivesse sido aprovada em todos os anos desde que iniciou sua trajetória escolar, não estaria ainda no Segundo Estágio da EJA, correspondente ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Ao comentar sobre o que pensava da educação em sua juventude, Raquel (31) também explica o motivo pelo qual sua entrada na escola foi adiada:

Eu achava bom... doida pra estudar, mas **meu pai era ignorante! Não me colocou na escola... Eu não estudava porque eu não tinha oportunidade de estudar.** (...) Aí, agora que eu tô tendo a oportunidade de estudar (Raquel, 31 anos, grifos nossos).

As justificativas dos estudantes para o atraso em iniciar a vida escolar confirma a tese de Oliveira (1999) quanto ao perfil dos adultos estudantes da EJA, visto que os sujeitos se apresentaram como oriundos da zona rural, filhos de famílias pouco escolarizadas e pouco favorecidas economicamente. Além da ignorância dos pais quanto à valorização dos estudos, as trajetórias escolares desses sujeitos foram atrasadas ou interrompidas pelo enfrentamento de dificuldades relacionadas à moradia na zona rural, como a inexistência de escolas nas proximidades das residências e a existência de escolas que ofereciam apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Lídia (29) ficou sem estudar por volta de uma década e explicou o motivo:

(...) eu morava com minha irmã. Aí, **meu pai faleceu**, aí eu não tinha como ficar lá na casa da minha irmã. Aí, **ela me botava pra trabalhar!** Às vezes eu estava estudando, **tinha que sair do estudo pra ir trabalhar.** Aí, na hora que eu ia trabalhar, eu trabalhava pra dormir⁴⁵... aí, não tinha como eu ficar. Às vezes eu não ficava no emprego... saía. Na hora que eu voltava, não tinha como pegar⁴⁶ mais os estudos. É... na hora que eu voltava pra estudar, arranjava outro trabalho... **tinha que sair dos estudos de novo pra trabalhar** (Lídia, 29 anos, grifos nossos).

Percebe-se, na história da estudante, assim como na de outros sujeitos entrevistados, uma intensa condição de subalternidade em relação às condições de trabalho, tendo como consequência uma constante descontinuidade da trajetória escolar.

⁴⁵Refere-se ao trabalho doméstico em casas de família em que as funcionárias dormem no emprego.

⁴⁶Ou “acompanhar os estudos”.

Sobre essa questão, Dayrell *et al* (2011) afirmam que essa relação de mais trabalho e menos escolaridade torna-se natural para os estudantes das classes populares, adquirindo aceitação e legitimidade no âmbito da sociedade brasileira. Os autores analisam que,

Numa sociedade de passado escravista, em que o trabalho manual é destinado a uma população sequestrada de seus direitos mínimos, parece natural que o trabalho braçal de menor qualificação e de menor remuneração seja destinado aos que não têm escola, nem outros indicativos mínimos de acesso ao direito de moradia, transporte, alimentação ou saúde (DAYRELL *et al*, 2011, p. 42).

Através do depoimento de Lídia (29) percebe-se que a estudante iniciou sua trajetória escolar na infância, interrompendo-a em muitos momentos pela necessidade de trabalhar, até parar definitivamente de estudar durante a sua juventude. Depois de ficar aproximadamente dez anos sem estudar, retornou à escola aos 26 anos. Em 2012, estava matriculada no Estágio III da EJA (correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental).

A trajetória escolar de Lídia (29) e dos demais estudantes entrevistados confirma a tese de Sposito (1994, p. 165), que afirma que, no caso dos jovens das classes populares, “o processo de socialização sob o ângulo da escola produz novo conjunto de relações marcadas pelo seu aspecto tenso e descontínuo”. Segundo a autora, essa tensão e descontinuidade podem se manifestar pela exclusão definitiva precoce ou por um “eterno retorno”, que não significa necessariamente frequência efetiva às aulas ou continuidade nos vários níveis da escolaridade. Este “eterno retorno” é um mecanismo presente nos depoimentos dos estudantes entrevistados por esta pesquisa, traduzido na constante tentativa dos sujeitos no sentido de permanecer na escola, não obstante todas as dificuldades enfrentadas.

Bartimeu (24) afirma que estuda desde sua infância e interrompeu sua trajetória escolar apenas por um ano. Ele se justifica:

Eu fiquei um ano sem estudar porque eu comecei a trabalhar... (Bartimeu, 24 anos).

Assim como no caso de Raquel (31), pode-se inferir que, no caso de Bartimeu (24), o fato de estudar à noite justifica-se também por recorrentes reprovações, pois, se o estudante só ficou um ano sem estudar desde que iniciou sua trajetória escolar na infância, aos 24 anos já deveria ter concluído o Ensino Médio (estava cursando o Estágio III da EJA no período de realização da pesquisa, correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental).

José (16) ficou um período aproximado de 4 anos sem estudar e explica o motivo:

Parei de estudar porque **eu só queria trabalhar**, aí teve um tempo que eu morava no Feira IX⁴⁷ e minha mãe se mudou pra Rua Nova. Aí, quando se mudou pra Rua Nova não tinha mais como me matricular e eu fiquei sem estudar um ano. Aí, os outros anos... porque **eu fiquei só trabalhando, trabalhando** e depois eu parei e pensei, e agora eu tô estudando de noite e trabalhando o dia todo. Aí, é bem melhor pra mim (José, 16 anos, grifos nossos).

No ano de realização da pesquisa, o estudante estava matriculado no Estágio II da EJA (correspondente ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental).

Sposito (2005) utiliza algumas ponderações de Dubet (2002) para explicar que pode-se considerar hoje a existência de um processo de mutação “que transforma a própria natureza da ação socializadora da escola, fazendo que parte importante do processo seja considerado tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo” (SPOSITO, 2005, p. 94-95). Nesta relação, o indivíduo, considerado pela autora como um sujeito dominado, “é convidado a ser o mestre de sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar esse projeto” (DUBET, 2002, *apud* SPOSITO, 2005, p. 95). No discurso de José (16) é possível perceber que o estudante assume a responsabilidade pelas interrupções em sua trajetória escolar, especialmente nos trechos grifados de sua fala.

O mesmo argumento se confirma na fala de Abraão (34):

Eu não tive como me aprofundar mais. Então nesse lado aí, eu achei que ficou faltando alguma coisa. Mas, incentivo não faltou! “Possa ser” que **foi uma deficiência minha, um descuido meu... era para eu ter valorizado mais!** (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

Apesar de apontar que não continuou os estudos durante a juventude porque lhe faltaram possibilidades (“eu não tive como me aprofundar mais”), o estudante toma para si a responsabilidade pela interrupção da trajetória escolar, especialmente nos trechos grifados de sua fala. Sobre esta responsabilização assumida pelo próprio indivíduo quanto às dificuldades enfrentadas em sua escolaridade, Sposito (2005, p. 116) afirma que os sujeitos consideram que aprender ou não constitui, principalmente, “um problema de natureza pessoal, muito mais decorrente do esforço do que derivado das condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais”. Neste sentido, vale lembrar que, apesar de ter citado a necessidade de trabalhar precocemente e as dificuldades enfrentadas pelo fato de

⁴⁷ Bairro vizinho à Rua Nova.

residir na zona rural ao falar sobre os motivos que atrasaram sua entrada na escola, Abraão (34) assume toda a responsabilidade pelo seu atraso escolar.

Marta (16) iniciou sua trajetória escolar na infância e nunca a interrompeu. Ao ser questionada sobre os motivos de estar estudando à noite, ela justifica:

“Rapaz”, porque antigamente eu estudava no Erasmo⁴⁸ de manhã. Aí, rolou uma confusão lá de mim e um menino, que a gente brigou... Aí, foram e me expulsaram. Aí mainha⁴⁹ me matriculou aqui de noite (Marta, 16 anos).

Pode-se inferir no caso de Marta (16) que, assim como no caso de outros entrevistados, o fato de estar na EJA justifica-se por um possível histórico de repetência, já que, embora nunca tenha interrompido sua trajetória escolar, a estudante ainda estava cursando o Estágio III da EJA (correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Maria (15) também iniciou sua vida escolar na infância e nunca parou de estudar. Ao ser solicitada a justificar sua presença em uma classe noturna, explicou:

Porque eu estudava no outro colégio, aí, minha mãe me colocou aqui de noite. Acho que minha mãe não achou minha série aqui de dia. Aí, me botou pra noite (Maria, 15 anos).

Em um trecho de seu discurso, porém, a estudante explica que repetiu o ano por várias vezes, até que a diretora da escola onde estudava comunicou à sua mãe que ela não poderia mais ser matriculada:

Eu estudava na Associação do Feira IX⁵⁰ ... aí, a diretora pegou e... porque **eu repetia todo ano lá! Repetia, repetia, assim “de estudo”**⁵¹. É... minha mãe pegava e me deixava lá de novo. Aí, minha mãe ia pra “coisar”⁵² minha matrícula de novo lá, e eu ficava estudando lá. Aí, ela (a diretora) disse que não podia ficar matriculando pra mim estudar todo dia lá, não. Aí, minha mãe pegou, “coisou” lá... aí, minha mãe me pegou e me botou aqui (Maria, 15 anos, grifos nossos).

⁴⁸ Refere-se à Escola Municipal Erasmo Braga, também situada no bairro Rua Nova.

⁴⁹ Forma de tratamento utilizado na Bahia para referir-se à mãe.

⁵⁰ Bairro próximo à Rua Nova, onde a escola está localizada.

⁵¹ Refere-se à repetir o ano, ser reprovada.

⁵² Expressão utilizada para substituir verbos como “fazer”, “efetuar”.

Como no caso de Marta (16), o fator que condiciona a presença de Maria (15) na EJA é a defasagem idade/série, visto que a estudante estava cursando em 2012 o Estágio I da EJA, correspondente ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Apesar de a trajetória escolar das estudantes (Marta e Maria) nunca terem sido interrompidas, percebe-se que elas foram atrasadas especialmente por conta das reprovações, que contribuíram para a defasagem idade/série e que tiveram como consequência a matrícula de ambas na EJA. Em ambos os casos, percebe-se que estar na EJA não é uma opção para as estudantes, mas uma condição a que foram submetidas.

Ao analisar o processo de universalização da educação que se estabeleceu no Brasil há algumas décadas, Dayrell *et al* (2011, p. 21) reconhecem que

o Brasil, paulatinamente, aumentou a frequência à escola no segmento obrigatório do ensino fundamental quando tomamos a idade referência para esse nível de ensino, e obteve aumentos significativos nas faixas imediatamente antecedentes e subseqüentes ao ensino fundamental.

Os autores ressaltam, porém, que a ampliação da matrícula e da frequência não foi acompanhada por uma melhoria do fluxo escolar, havendo, portanto, fortes distorções entre o aumento do número de matrícula e o rendimento escolar dos novos contingentes que ingressam na escola (*idem, ibidem*). Referindo-se especialmente aos estudantes jovens, os autores afirmam que

sobre eles incide essa defasagem com muito mais força, por combinar uma síntese excludente do direito a uma escolarização mais longa. Como vimos, eles evadem cada vez mais da escola e são penalizados por altos índices de reprovação escolar (DAYRELL *et al*, 2011, p. 22).

Dayrell *et al* (2011) concluem que o destino da maioria destes estudantes é a Educação de Jovens e Adultos, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 sinaliza como marco legal para a EJA a idade de 15 anos. Sobre o futuro destes estudantes, os autores apresentam uma possível previsão: “menos escola e mais trabalho é quase um destino para quem fracassa e não demonstra os rendimentos educacionais necessários para permanecer em um fluxo escolar onde há coerência mais justa entre idade/série-ano” (DAYRELL *et al*, 2011, p. 42).

Diante dos depoimentos analisados, pode-se concluir que o trajeto apresentado pelos autores foi o mesmo percorrido pelos estudantes entrevistados, que tiveram suas trajetórias escolares marcadas por evasões e repetências, tendo como um grande dificultador a conciliação forçada entre estudos e trabalho. Assim, a partir dos dados coletados pode-se confirmar a tese de Dayrell *et al* (2011), que afirmam que o apelo ao trabalho na juventude correlaciona-se diretamente com uma escolaridade acidentada.

Ao discutirem a situação de trabalho vivenciada pelos jovens, Dayrell *et al* (2011, p.42) consideram que, não obstante as questões relacionadas à própria sobrevivência e à necessidade de auxílio financeiro às famílias a que os jovens são submetidos,

a ocupação laboral permitiria acesso a uma renda decisiva, em um momento em que o jovem busca uma autonomia financeira que lhe possibilite a realização de pequenos gastos, capazes de lhe propiciar o acesso ao consumo e uma maior mobilidade exigida pelo trânsito social que a idade lhe permite. Entre escola e trabalho, ganha o trabalho, ou melhor, ganha alguma atividade, mesmo que precária, que lhe garanta o acesso a uma renda.

A disputa de espaço entre escola e trabalho é verificada na história dos estudantes, que muitas vezes interromperam suas trajetórias escolares por conta do trabalho. Tratando-se dos estudantes ouvidos por esta pesquisa, porém, é possível concluir que a “opção” pelo trabalho se deu muito mais pelas imposições da condição social do que pela vontade de conquistarem uma autonomia financeira. No caso de Lídia (29) e Abraão (34), por exemplo, o trabalho se impôs como uma obrigação decorrente de uma situação familiar semelhante: falecimento dos pais.

Neste sentido, ao discutir a centralidade do trabalho para os jovens, Carrano (2003, p. 59) complementa que ela

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 [...]. Diria que 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.

Este parece ser o caso dos estudantes entrevistados por esta pesquisa, que foram inseridos precocemente no mundo do trabalho menos por opção e mais por imposição, quer

tenha sido ela direta (quando proveniente de uma obrigação imposta pelos pais) ou indireta (quando proveniente da necessidade econômica da família).

Ao discutir as características censitárias dos jovens brasileiros na faixa etária dos 15 aos 17 anos, Dayrell *et al* (2011) afirmam que eles são 10.262.468. Segundo os autores, 18% dos jovens nessa faixa etária não frequentam a escola e 55% do número total de jovens que a frequentam não terminaram o Ensino Fundamental (p. 18). Quanto ao mercado de trabalho, 29% já possuem alguma inserção, sendo que 71% deles recebem menos de um salário mínimo. Os autores concluem que

Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram (DAYRELL *et al*, 2011, p. 18).

Dayrell *et al* (2011, p. 18) acrescentam que

as promessas de ascensão social distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita – o ensino fundamental – estão consolidadas para essa fração juvenil.

A análise desta categoria nos permite concluir que, embora todos os estudantes adultos tenham demonstrado um forte desejo de iniciar a vida escolar na infância, prevalece entre o grupo as entradas tardias na escola, ressaltando-se que apenas um dos entrevistados teve este direito assegurado na infância. Ressalta-se que dois dos estudantes adultos só conseguiram iniciar a trajetória escolar a partir dos 20 anos de idade. Dentre os motivos apresentados pelos estudantes, estão o não reconhecimento do valor da educação escolarizada por parte das famílias (especialmente pelas figuras paternas), dificuldades familiares relacionadas à situação econômica e a conseqüente necessidade de trabalho precoce, a inexistência de escolas na zona rural ou as reduzidas possibilidades de progressão nas escolas disponíveis nas localidades. Além da entrada tardia, os adultos foram submetidos a recorrentes interrupções na trajetória escolar, justificadas pela necessidade de trabalho, no caso dos estudantes do sexo

masculino, e pelas questões relacionadas à constituição de família (casamento e maternidade), no caso de uma estudante do sexo feminino.

Quanto aos jovens percebe-se que, ao contrário dos adultos, todos tiveram a escolarização iniciada na infância, confirmando-se, assim, a tese discutida por Dayrell *et al* (2011) de que, nas últimas décadas, o país promoveu uma universalização do acesso à educação. Em relação ao grupo de adultos, os períodos de interrupção da trajetória escolar entre os jovens são consideravelmente menores, ressaltando-se que duas estudantes nunca interromperam sua escolaridade, embora fique evidente a permanência da defasagem idade/série, como discutem os mesmos autores.

Identifica-se, porém, um aspecto contínuo na trajetória escolar dos dois grupos, que se refere ao trabalho como o principal responsável pelas interrupções nas trajetórias escolares.

2.3.3 Fatores que motivaram o retorno ou a entrada dos jovens e adultos na escola

Como ficou evidente na análise da categoria anterior, a maioria dos estudantes entrevistados interrompeu sua trajetória escolar. Apenas duas estudantes nunca deixaram de frequentar a escola: Marta (16) e Maria (15). Para aqueles que tiveram sua entrada à escola retardada ou precisaram interromper suas trajetórias escolares, foi-lhes perguntado sobre os fatores que motivaram o retorno ou a entrada na escola, ainda que tardiamente.

Ao comentar sobre os motivos pelos quais desejava estudar em sua juventude, Jeremias (47) diz:

Eu pensava de estudar porque, praticamente, naquele tempo, pra tudo era bom! Pra arrumar um emprego melhor, sem até fazer esforço... pra você ter algum conhecimento no mundo. (...) o meu sonho naquele tempo era estudar pra ser um médico. (...) era pra eu chegar até esse lugar: eu ser um médico, um advogado, que era minha vocação (Jeremias, 47 anos).

O estudante faz questão de explicar o motivo pelo qual decidiu voltar a estudar na idade adulta:

Muitas vezes você chega em um lugar... numa cidade que nem Salvador e quer pegar um ônibus pra outro bairro, você vai ficar o que? Esperando, perguntado pra uma pessoa que ônibus você pega pra aquele bairro! Aquilo eu achava muito difícil, ali!

Chegava uma correspondência pra você e você tinha que sair e procurar uma pessoa pra ler a correspondência pra você. Por isso eu sempre tive vontade de estudar! Pra ter alguma coisa mais tarde (Jeremias, 47 anos).

Ao falar sobre sua relação com a educação hoje, Jeremias (47) afirma:

Com a oportunidade que tá dando hoje, (...) eu voltei a estudar pra ter mais conhecimento. Só quero aprender mais conhecimento, mais das coisas, tudo... de agora em diante (Jeremias, 47 anos).

Ao ser questionada sobre os fatores que contribuíram para seu retorno à escola, Débora (44) aponta apenas o prazer em estudar, ressaltando que considera a educação um elemento necessário à sua vida.

Para justificar seu retorno aos estudos, Abraão (34) explica:

Eu estudo com o objetivo muito grande de alcançar os meus sonhos, os meus objetivos... ainda que a idade já está um pouco avançada pra isso, mas nunca é tarde para um novo recomeço! Quando eu olho para minha filha em casa, a cada dia me dá vontade de lutar mais, para dar para ela o que eu não tive. Porque eu sei que ela vai precisar disso muito para o futuro. E sem educação, é difícil viver num mundo tão avançado como esse que nós estamos vivendo nos dias de hoje (Abraão, 34 anos).

Raquel (31) ressalta que sempre teve o desejo de estudar para realizar seu sonho de ler e escrever, e que foi este o fator que a fez iniciar sua trajetória escolar aos 22 anos.

Lídia (29), por sua vez, justifica seu retorno à escola pela necessidade de conseguir um emprego melhor e de deixar um exemplo para seus filhos.

Para justificar seu retorno à escola, Bartimeu (24) afirma:

Eu senti falta... senti falta e agora retornei. E agora eu vou até o fim do ano! (Bartimeu, 24 anos).

José (16) explica que o que motivou seu retorno à escola foi o desejo de realizar seu sonho profissional e conquistar uma situação financeira mais favorável:

Por isso eu trabalho e estudo. Só ficar trabalhando, trabalhando e não ter um estudo bom... se quiser depois arrumar um emprego bom numa firma, num escritório, ser um professor, um médico... aí, por isso é bom! (José, 16 anos).

Entre os adultos, conclui-se que a vontade de estudar foi um desejo reprimido desde a infância e que a entrada na escola foi uma decisão pessoal, ocorrendo tardiamente. O desejo de entrar na escola era, inicialmente, motivado pela necessidade de aquisição da leitura e da escrita, pela necessidade de obtenção de conhecimento e pelo desejo de realização profissional. Percebe-se que as interrupções nas trajetórias escolares dos adultos se deram por imposição da situação familiar e sócio-econômica. Os retornos à escola, por sua vez, foram justificados pelos seguintes motivos: vontade de conquistar maior autonomia nas situações sociais e nas atividades cotidianas, necessidade de atualização de conhecimentos para acompanhar as mudanças na sociedade, desejo de deixar exemplo de dedicação aos estudos para os filhos e pelo simples prazer de estudar.

Nota-se que as expectativas dos estudantes adultos em relação à escola modificaram-se substancialmente se compararmos as motivações iniciais para iniciar a trajetória escolar quando jovens e as razões que os fizeram retomar os estudos na idade adulta. Parece ter ocorrido um “desencanto” quanto às expectativas relacionadas às contribuições da escola para a realização do sonho profissional, resultando na atribuição de funções mais “modestas” à escolaridade, relacionada agora à desejos menos pretensiosos.

Entre os jovens, é importante ressaltar que a entrada na escola não foi uma opção dos mesmos, mas uma decisão das famílias, visto que iniciaram a trajetória escolar na infância. Percebe-se que, assim como as motivações que fizeram os adultos iniciarem a trajetória escolar, os jovens acreditam na escola como passaporte para uma vida profissional de sucesso, apresentando-a como consequência natural do processo de escolarização. Esta é, inclusive, a maior motivação para a permanência dos mesmos à escola, como ficará evidente na análise da categoria a seguir.

Ressalta-se que, embora o sonho de realização profissional tenha sido a motivação principal dos jovens para retomar a trajetória escolar, o desejo de deixar exemplo para os filhos também aparece no depoimento de uma estudante, como ocorre no grupo dos adultos.

2.3.4 Fatores que facilitam a relação de jovens e adultos com a escola

A análise desta categoria evidencia que a expectativa de realização de sonho profissional ou de melhores condições de trabalho foi apontada como principal motivador dos jovens para sua permanência na escola.

Mais uma vez os dados coletados nesta pesquisa confirmam a tendência nacional, neste caso, no que diz respeito às expectativas quanto à escolaridade. A pesquisa “Perfil da juventude brasileira” verificou que, do total de jovens entrevistados, 76% acreditam que a escola pode contribuir para seu futuro profissional. Sposito (2005) afirma, porém, que as mutações ocorridas no âmbito econômico e social do contexto brasileiro desde as últimas décadas do século XX atingiram, principalmente, a esfera do trabalho. Segundo a autora,

A escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (SPOSITO, 2005, p. 90).

Os estudantes entrevistados, por sua vez, demonstram-se alheios à este fato, visto que, em sua maioria, atribuem à escolarização o poder de inclusão no mercado de trabalho formal com possibilidades de boa remuneração, desconsiderando em alguns casos a própria situação de atraso quanto à trajetória escolar, como pode-se constatar em seus depoimentos.

Neste sentido, Marta (16) aponta como um dos fatores que facilitam sua relação com a escola e motivam sua permanência a expectativa de realização profissional:

Porque eu quero aprender a ler e escrever, **quero ser doutora... ou então médica, ou advogada** (Marta, 16 anos, grifos nossos).

Além da expectativa de arrumar um bom emprego, José (16) aponta o incentivo que recebe de pessoas de sua família, especialmente de sua avó, como um fator que motiva sua permanência na escola:

Agora eu comecei a estudar porque eu tô vendo aí meus... os “povo” mais idoso que não teve estudo, aí me fala, conversa comigo... porque não ter estudo é ruim, essas coisas... aí eu paro e penso, **porque se eu ficar sem estudar eu vou querer arrumar um emprego bom, aí eu não vou conseguir nada bom**. Se a gente não souber ler e escrever a gente não aprende nada bom. Porque agora **pra ter qualquer trabalho tem que aprender a ler e escrever**, essas coisas “tudo” (José, 16 anos, grifos nossos).

As falas de Marta (16) e José (16) expressam a idéia ingênua de que o domínio dos rudimentos básicos da leitura e da escrita são suficientes para se exercer uma profissão, inclusive algumas de mais destaque na sociedade (ver grifos nas falas dos estudantes). A fala de José (16) apresenta, ainda, o que alguns autores denominam como “medo de sobrar” – sentimento compartilhado pelos jovens contemporâneos no que diz respeito ao temor de ficar de fora do mercado de trabalho.

Lídia (29) também apresenta a expectativa de realização profissional como fator responsável pela continuidade de sua trajetória escolar:

Eu tô continuando pra saber mais, aprender mais. Daqui em diante, **quem sabe eu não arranjo um trabalho melhor pra mim, né? Por isso que eu tô seguindo em frente** (Lídia, 29 anos, grifos nossos).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola percebe-se que a instituição não contempla essa expectativa dos estudantes, pois exclui esse objetivo de suas atribuições quando afirma que:

As finalidades da Educação, em âmbito nacional são “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho” (LDB, 1996, art. 2º). **Buscamos** na formação do nosso currículo escolar **preparar os alunos para as duas primeiras finalidades citadas acima: o desenvolvimento geral do educando e sua preparação para o exercício da cidadania.** (EMTCS, 2010, p. 29, grifos nossos).

Conforme Vasconcellos (1999), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve se traduzir como o plano global da instituição que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Ainda conforme o autor, o PPP deve representar a sistematização de um processo de planejamento participativo. No caso do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, percebe-se que o mesmo deixa claro seu objetivo (preparar os alunos para o seu desenvolvimento geral e para o exercício da cidadania), mas não contempla as expectativas dos estudantes, quando deixa de lado a qualificação para o mundo do trabalho, prevista na própria LDB – o que nos permite inferir que não houve a efetiva participação dos estudantes em seu processo de elaboração.

Assim, pode-se concluir, concordando com Dayrell (2003, p. 185), que “a estrutura escolar e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes nas escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação da juventude contemporânea”.

Não obstante essa realidade, Dayrell *et al* (2011) chama a atenção para o fato de que “mesmo para os alunos das camadas populares, a escola é um dos equipamentos públicos mais relativamente disseminados na sociedade brasileira e um dos mais requeridos na promoção social” (p. 31). Apesar da precariedade da qualidade da educação que lhes é oferecida e das constantes rupturas na trajetória escolar, o autor ressalta que os alunos das camadas populares não ignoram essas correlações e dedicam-se à escolarização apesar dos fatores que os empurram para fora da escola, como a necessidade de conciliar trabalho e estudos. Segundo Dayrell *et al* (2011, p. 33),

Eles sabem que quanto mais escola, quanto mais certificados escolares se angariar, maiores serão as chances de se chegar a ser “doutor” — inclusive porque é esse o discurso que a escola retroalimenta em seu cotidiano sobre o grande valor que esta confere à escolarização.

Um exemplo de como a educação escolarizada é valorizada na sociedade brasileira encontra-se no discurso presente no documento do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que apresenta a síntese dos indicadores sociais no ano de 2012. Segundo o documento, a educação é

a principal janela de oportunidade existente nas sociedades democráticas, sendo condição necessária para a inserção profissional e principal mediadora na transmissão de *status* entre as gerações. Em outras palavras, quanto maior for a capacidade de o sistema escolar democratizar o acesso à educação de qualidade, independentemente das origens sociais dos estudantes, maior será a igualdade de oportunidade educacional e, conseqüentemente, mais igualitária será a chance de ascender às ocupações mais valorizadas (BRASIL, 2012, p. 112).

Na prática, porém, percebe-se que esta é, em muitos casos, uma falsa promessa. A escolarização tem garantido, quando muito, a inserção no mercado informal, com relações e condições de trabalho precárias, como pode-se verificar na situação de trabalho dos estudantes entrevistados por esta pesquisa.

Embora relacionem a escolarização com um possível sucesso profissional, apenas um dos estudantes jovens aponta a pretensão de prosseguimento nos estudos na Educação Superior como fator que facilita a sua relação com a escola:

Concluir o “grau”⁵³ e fazer cursos e mais cursos universitários, né? Pra direito e pra mais cursos, né? Então, estamos aí, estudando, né? Fazendo, passando as séries pra chegar lá! (Bartimeu, 24 anos).

Interessante salientar aqui que o próprio documento publicado pelo IBGE que ressalta a crescente universalização da educação brasileira, reconhece que a defasagem idade/série permanece como um dos gargalos neste processo, especialmente entre os jovens. Segundo o documento, “como consequência do atraso escolar, cerca de metade dos jovens estudantes de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter completado sua trajetória escolar na educação básica e ingressado na universidade, não cursavam este nível educacional” (p. 115). Podemos concluir que Bartimeu está incluído nesta metade da população jovem, visto que já completou os 24 anos e não conseguiu concluir o ensino fundamental e realizar o sonho de fazer um curso universitário.

Maria (15), por sua vez, cita como fator que facilita sua relação com a escola apenas o prazer e a vontade de aprender:

Porque é bom. Eu quero aprender! (Maria, 15 anos).

Sua permanência na escola parece ser motivada apenas por um desejo de realização pessoal, sem grandes pretensões profissionais nem intenção de prosseguimento dos estudos ou ascensão social.

Entre os estudantes adultos, os fatores que motivam a permanência na escola estão mais relacionados à maiores possibilidades de socialização e interação com professores e colegas, como pode-se verificar nas respostas abaixo:

É bom a pessoa vir pra escola de noite... **a pessoa se diverte bastante!** É muito bom... **tem a nossa professora**, que é uma pessoa maravilhosa! E aí, incentiva mais, né? Os alunos a estudar (Raquel, 31 anos, grifos nossos).

Ah! Eu gosto muito, porque a gente vai pra escola, **a gente brinca com os alunos, a professora é tão boa...** é tudo isso (Débora, 44 anos, grifos nossos).

Porque lá, **mesmo que eu não aprenda, eu tô distraído, eu tô com os alunos, com a professora**, que é melhor do que eu ficar em casa (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

⁵³ Refere-se à conclusão do Ensino Médio, antes chamado de “Segundo Grau”.

Apenas Abraão (34) se distancia das respostas apresentadas pelos colegas, aproximando-se mais das expectativas dos colegas jovens. Ele cita como fator que motiva sua permanência na escola

A vontade de crescer na vida! Isso que me faz permanecer. A vontade de realizar sonhos (Abraão, 34 anos).

Percebe-se na fala da maioria dos estudantes adultos que um dos fatores determinantes para sua permanência na escola é a convivência com a professora e com os colegas, sobrepondo-se, inclusive, à garantia de uma aprendizagem efetiva (ver grifos na fala de Jeremias). Sobre este aspecto, Dayrell *et al* (2011, p. 46) afirmam que

A escola é muito valorizada pelos jovens no que ela aporta de convivência e preparação para o futuro, mesmo que sem muito sentido prático para as demandas de inserção no trabalho. Lá estão os amigos e conhecidos da vizinhança, lá ressoam os acontecimentos presenciados na cidade e no entorno, lá é possível se reconhecer como participante de uma instituição aberta para o seu cotidiano.

Embora a citação refira-se à valorização da escola pelo público jovem, pode-se ampliar as conclusões dos autores e afirmar, com base nos dados coletados por esta pesquisa, que tanto para os jovens quanto para os adultos entrevistados a socialização tem sido um fator de grande relevância para a continuidade da trajetória escolar, não obstante as grandes dificuldades enfrentadas para permanência na escola.

2.3.5 Fatores que dificultam a relação de jovens e adultos com a escola

A análise desta categoria nos permite concluir que, apesar de todos os entrevistados associarem a juventude à uma fase prazerosa ao discorrerem sobre os sentidos de ser jovem, as histórias de vida dos jovens entrevistados demonstram que o cansaço e o enfrentamento de

dificuldades não são características exclusivas da vida adulta e que se constituem como impedimentos para uma frequência regular à escola também para estes sujeitos, como será possível verificar nos depoimentos de alguns entrevistados.

Para ilustrar este fato pode-se citar as falas abaixo, que representam a situação vivenciada tanto por jovens quanto por adultos:

[...] quando eu venho do trabalho, cansa! Mas mesmo assim eu ponho minha responsabilidade de estudar (Bartimeu, 24 anos).

[...] tem dia que eu tenho uma carga horária de 10 horas de trabalho, 13 horas... e aí, tem vez que dá aquela vontade de chegar ao colégio, mas... às vezes a gente chega tarde, o transporte também não é compatível para você estar no momento certo no colégio... tudo isso é negativo! Aí eu já chego em cima da hora, é só tirando a farda, tomando banho e vindo para o colégio (Abraão, 34 anos).

Só o trabalho, que o meu trabalho é só em festas. Aí, eu viajo sexta e às vezes tem festa sexta, sábado, domingo e segunda. (...) Às vezes tem uma festa grande, de uma semana, aí eu não venho (Jeremias, 47 anos).

O trabalho, às vezes. Porque às vezes eu... como eu trabalho de manhã até pela tarde, às vezes eu chego atrasada e não tem como eu vir. E meus filhos, às vezes, quando estavam comigo, não tinha como... Mas agora, quando eles estão com o pai... (Lídia, 29 anos).

No depoimento de Lídia (29) aparece, além do trabalho, impedimentos relacionados à maternidade, que também se constituem como dificuldades para uma frequência regular à escola. Raquel (31) também cita este elemento:

O que dificulta às vezes é ‘os menino’ que, no caso, não tem com quem deixar, às vezes eu tenho que trazer... mas eu... enfrento ‘a vim’, né? (Raquel, 31 anos).

Questionado sobre as possíveis dificuldades para permanecer na escola, José (16) apresenta mais uma vez suas expectativas em relação à educação e deixa claro que não deixa de estudar pelo temor de não alcançá-las:

É porque um dia eu quero ser alguma coisa, tipo ser um empresário, ou rico. Por isso **eu tenho medo de parar e não poder trabalhar** (Se parar) Eu não posso ter o sonho que eu quero ter um dia. Aí por isso eu continuo estudando, pra um dia realizar esse sonho (José, 16 anos, grifos nossos).

O estudante apresenta, ao mesmo tempo, o sonho de realização profissional e consequente ascensão social e um possível pesadelo, relacionado à possibilidade de ficar desempregado. Neste temor apresentado por José (16) ecoa a voz de muitos outros jovens brasileiros que, segundo os dados apresentados pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, o apontaram como uma de suas principais preocupações. Segundo Abramo (2005), a preocupação com o desemprego é quase universal entre a população juvenil: em cada grupo de quatro entrevistados, três manifestaram este temor. Com base nos dados coletados a autora ressalta, inclusive, que o medo do desemprego pode ser apontado como uma forte marca geracional que atormenta os jovens contemporâneos.

Ao ser solicitada a comentar os possíveis fatores que dificultam sua relação com a escola, Maria (15), por sua vez, respondeu:

Tem algumas coisas que (a escola) me atrapalha... quando eu quero ir pra qualquer lugar longe, viajar, eu não posso, porque **tem que ir pra o colégio**. E isso aí, eu... não vou. Aí, **tem que vim pra o colégio** (Maria, 15 anos, grifos nossos).

É interessante observar que a estudante, ao invés de falar sobre os fatores que dificultam sua permanência na escola, fala sobre como a escola se constitui como uma dificuldade para a realização de algumas de suas atividades. Percebe-se que, em sua opinião, a frequência à escola é uma obrigação que lhe atrapalha em alguns momentos (ver grifos). Sobre este aspecto, também como fruto da análise da trajetória escolar de jovens estudantes da EJA, Maia (2010) identificou que, para este grupo, a escola é vista muitas vezes pelo prisma da obrigação e não do direito. A autora conclui sua análise afirmando que:

Assim, vão ‘empurrando com a barriga’, num processo de entrada e saída, evasão, repetência, retorno, até que em um dado momento compreendem que precisam da escola, que não querem repetir o “destino” daqueles que não estudaram e hoje enfrentam a dificuldade de inserção profissional com baixa escolaridade (MAIA, 2010, p. 316).

Embora tenha declarado que trabalha durante todo o dia como babá, Marta (16) afirmou que não existem fatores que dificultam sua relação com a escola. Percebe-se que, na realidade da estudante, o trabalho não aparece como impedimento, o que nos permite inferir que sua necessidade é subentendida como elemento natural do seu cotidiano.

Como fator que dificulta sua relação com a escola, Débora (44) apontou o cansaço:

É só quando eu tô cansada (risos...)! Só da vontade de desistir, aí eu digo: ai, meu Deus! Eu não quero desistir... aí, eu venho! (Débora, 44 anos).

Considerando-se que a estudante não trabalha fora de casa, pode-se inferir que o cansaço refere-se às atividades cotidianas relacionadas aos cuidados com a família e com a casa, já que a estudante é casada e mãe de três filhos.

A análise desta categoria permite concluir que, entre os estudantes do sexo masculino, tanto jovens quanto adultos, os fatores dificultadores da frequência à escola são predominantemente ligados ao trabalho. No caso das estudantes do sexo feminino percebe-se que, além das atividades laborais, as questões relacionadas à constituição de família também se constituem como impedimentos para uma frequência regular à escola, independente do grupo geracional ao qual pertençam. Apesar de, nesta categoria, apenas duas estudantes terem apresentado a maternidade como elemento dificultador da frequência escolar (Lídia e Raquel), ressalta-se que a estudante Débora (44), ao relatar os motivos pelos quais teve sua trajetória escolar interrompida, também cita questões relacionadas à constituição de família, como o casamento e a primeira a gravidez. Percebe-se, porém, que as questões relacionadas ao trabalho (cansaço, deslocamento, transporte, jornada de trabalho) são os maiores dificultadores para a continuidade da trajetória escolar, tanto para os jovens quanto para os adultos.

Ao apresentar os dados relativos à universalização da educação, cujo acesso tem sido amplamente facilitado a partir da década de 1990 no Brasil, o relatório elaborado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com base nos dados coletados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2011⁵⁴, reconhece que

não se pode perder de vista que, sem avanço nas condições de vida da população e redução das desigualdades sociais, a educação dificilmente cumprirá seu papel de promotora de igualdade de oportunidades, pois as características socioeconômicas das famílias são os principais determinantes, tanto do desempenho escolar quanto das chances de progressão ao longo da trajetória escolar (BRASIL, 2012, p. 113).

⁵⁴ A pesquisa foi publicada em 2012 com o título “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”.

Esta explicação se aplica coerentemente à realidade dos estudantes entrevistados, visto que suas chances de continuidade e progressão na trajetória escolar esbarram nas dificuldades socioeconômicas a que estão submetidos.

Neste sentido, Peregrino (2011, p. 11) afirma que

à entrada prematura dos jovens pobres no mundo do trabalho (relação permanentemente descontínua, em que o trabalho consiste em buscar emprego) corresponde uma relação igualmente episódica e descontínua com a escola. A condenação ao subemprego é um dos resultados dessa equação. O empobrecimento da experiência de escolarização, outra.

No caso deste pesquisa, pode-se ampliar a conclusão da autora, incluindo neste grupo condenado ao subemprego e à uma experiência escolar empobrecida e descontínua, além dos jovens, também os adultos estudantes da EJA.

2.4 Percepções sobre a experiência escolar

Neste bloco temático, as perguntas foram elaboradas para possibilitar a compreensão das percepções dos sujeitos quanto à sua experiência escolar e dos sentidos que atribuem aos conhecimentos adquiridos na escola, bem como identificar as percepções dos sujeitos a respeito de sua funcionalidade.

Neste sentido, os sujeitos (jovens e adultos) foram solicitados a falar sobre as seguintes questões: “Relate um dia de sua experiência na sala de aula”; “Fale um pouco sobre o que você aprende na escola”; “Em sua opinião, as coisas que você aprende na escola podem ser úteis no seu dia-a-dia? Comente sobre isso”.

Ao relatar a experiência escolar, os estudantes se remetem constantemente ao prazer da convivência com colegas e professores. Aqui ressalta-se mais uma vez a importância dos laços afetivos estabelecidos como um fator determinante para a permanência na escola. Sobre este aspecto, Dayrell *et al* (2011) ressaltam que a sociabilidade é uma dimensão central na constituição da condição juvenil que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola. Os autores se apropriam das ideias de Morcellini (1997), para explicar que “o

grupo de pares responde a necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade” (MORCELLINI, 1997, *apud* DAYRELL *et al*, 2011, p. 28).

Dayrell *et al* (2011) utilizam ainda os argumentos de Simmel (1983) para explicar que a sociabilidade é um tipo de sociação que tem como uma de suas características constituir-se como uma relação na qual o fim é a própria relação, com os indivíduos se satisfazendo em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser (SIMMEL, 1983 *apud* DAYRELL *et al*, 2011, p. 29). Essa relação prazerosa parece existir entre os jovens entrevistados, permitindo-nos concluir que a escola constitui-se como um lugar de sociabilidade para eles. Vale ressaltar que, apesar dos jovens estabelecerem uma sociabilidade entre si no âmbito escolar, os adultos também demonstram que a relação estabelecida entre estudantes e professores contribui para sua permanência na escola, conforme se verifica nos depoimentos a seguir:

Um dia de aula pra mim aqui é bom, porque eu também brinco, me divirto (risos...)! Também escrevo, faço o dever certinho, muitas coisas... é bom! Não atrapalha em nada aqui (José, 16 anos).

Ah, aqui é muito bom! A pessoa brinca, dá risada... de vez em quando fica distraída, bate papo... é ‘massa’⁵⁵ o colégio! (risos...). (Marta, 16 anos).

É bom, é alegre! A hora de estudar é bom que você conhece, né? Faz deveres, né? E é bom porque se comunica com as pessoas, conhece... aquelas pessoas que você não conhece, passa a conhecer e aprende mais os estudos (Bartimeu, 24 anos).

Ah! Porque eu gosto de chegar aí e conversar com a professora, com os alunos... é muito divertido! Ao invés de ficar em casa assistindo televisão, tá aqui se divertindo! Aprendendo e se divertindo ao mesmo tempo! (Lídia, 29 anos).

Eu gosto da aula da pró Carol... se eu pudesse eu não falhava um dia, mas tem dia que eu tô tão cansada! (Débora, 44 anos).

Gosto dos professores, respeito eles, os colegas de classe... (Abraão, 34 anos).

Ao serem solicitados a falar sobre o que aprendem na escola, apenas uma estudante relatou os conhecimentos adquiridos durante as aulas:

⁵⁵ Gíria utilizada como sinônimo de muito bom, legal.

Ah, eu aprendo tantas coisas... aprendo a ler, escrever, fazer as coisas certas, não ficar xingando, não brigar, não fazer coisa errada... (Marta, 16 anos).

É interessante notar que, além de citar a leitura e a escrita como as principais aprendizagens, a estudante cita também aspectos relacionados à uma “boa convivência” na sociedade como aprendizagens adquiridas na escola. Neste sentido, Souza (2003) afirma que “mesmo sem uma intenção pedagógica clara, a escola ainda promove, sim, o ajustamento do indivíduo à ordem social”. (Souza, 2003, p.182). Uma parte do depoimento de Abraão (34) quanto à função social da escola reforça esta tese:

Quando você estuda, você é “disciplinado”⁵⁶, você aprende disciplina, regras para o seu próprio bem. Então, você tem que segui-las (Abraão, 34 anos).

Diante da pergunta relacionada ao que aprendem na escola, os demais estudantes ressaltaram as dificuldades enfrentadas por eles no processo de aprendizagem, como se percebe nos depoimentos a seguir:

Meus preferidos é que não vêm... não chega! Meu preferido é aprender ler. (Maria, 15 anos).

De vez em quando nas contas eu tenho dificuldade, umas de ‘vezes’⁵⁷... de vez em quando eu tenho dificuldade, mas aí eu vou e... aí eu faço tudo certinho, eu faço a conta e dá certo (José, 16 anos).

Aprendo muita coisa! O que eu não sei muito é Matemática. Mas eu tô aprendendo aos pouquinhos... mas eu tô aprendendo! E, a ler e escrever, né? Porque às vezes eu esqueço de alguma letra, e estudando a gente consegue, né? Não errar mais... (Lídia, 29 anos).

Aprendo muita coisa. O que eu não sabia, eu aprendi. Não sabia escrever... ler, também não sei muito, mas pouco a pouco eu sei... e vou aprendendo aos pouquinhos (Raquel, 31 anos).

Minha dificuldade é só com português, por causa do tempo que eu fiquei parado sem estudar. Como mudou muita coisa daquele tempo para hoje... nem se compara! Muitas coisas mudaram! O modo de você escrever, o modo de você interpretar... muitas coisas mudaram, mas... a gente se adapta aos poucos, a cada dia... a gente consegue chegar lá! (Abraão, 34 anos).

Eu tenho dificuldade de ler, agora, pra escrever eu gosto. **Se eu prestar atenção eu respondo!** (risos...) (Débora, 44 anos, grifos nossos).

⁵⁶ Refere-se a disciplinado.

⁵⁷ Refere-se a operações matemáticas que envolvem a multiplicação.

Destaca-se, na fala de Débora (44), o que tem-se notado como tendência nos sujeitos entrevistados quanto à responsabilização individual no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no percurso escolar. Nesta perspectiva, ao analisar os dados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, Sposito (2005, p. 116) afirma que

os jovens, a partir de sua experiência escolar, consideram que aprender ou não constitui, principalmente, um problema de natureza pessoal, muito mais decorrente do esforço do que derivado das condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais.

A partir dos depoimentos colhidos pela pesquisa realizada por nós pode-se ampliar esta conclusão e afirmar que, no caso dos sujeitos entrevistados, tanto jovens quanto adultos reconhecem suas dificuldades no processo de aprendizagem e acreditam que a responsabilidade de sua superação é uma prerrogativa individual.

Ainda sobre este tema, Sposito (2005, p. 123) defende a tese de que estes sujeitos,

reproduzindo os mecanismos contemporâneos da dominação, que trata a tarefa da socialização como “uma aparente escolha pessoal do sujeito”, consideram que são responsáveis pelas próprias dificuldades que apresentam no domínio das habilidades e competências a serem oferecidas pela unidade escolar.

Esta tese pode ser comprovada no depoimento dos entrevistados, que ressaltam as dificuldades que enfrentam na trajetória escolar assumindo sempre a si mesmos como culpados, não fazendo uma análise crítica da situação a que são submetidos na esfera econômica e social.

Ao discorrerem sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola, alguns estudantes ressaltam a aquisição dos rudimentos básicos da leitura e da escrita e as noções matemáticas básicas como principais aprendizagens escolares, como nota-se nos depoimentos abaixo:

Muitas coisas servem. Quase todas as coisas, né? Porque a gente quer ler um nome... a gente aprendeu na escola. Quer fazer uma conta, aí vai e lembra que foi na escola. Alguém me faz uma pergunta, aí eu fui e aprendi na escola. Aí eu falo pras pessoas... muitas coisas mesmo, eu aprendi na escola, aí eu vou e uso no meu dia-a-dia, no trabalho... muitas coisas! (José, 16 anos).

Dá, sim! Algumas coisas... que às vezes a gente tá... vai pra o supermercado, tem que “passar” uma lista, tá entendendo? Na hora que chega lá, às vezes ninguém sabe,

não entende porque tá faltando alguma letra, escreveu errado! E aí, na escola, a gente tá aprendendo mais a escrever e a ler (Lídia, 29 anos).

A Matemática. (...) eu era mal na Matemática, mas a escola, ela me ajudou na Matemática que, às vezes... eu entrego correspondência da Embasa⁵⁸. Às vezes, um número alto, eu pensava que era um número baixo. Mas agora, eu aprendi! É o número alto e o número baixo! Tem o ímpar e tem o par! (Bartimeu, 24 anos).

É muito importante, principalmente a Matemática, porque no meu dia de trabalho a gente trabalha com números, a gente trabalha com somas, com contas... então, quando eu tô em aperto, o que me vem na memória é o colégio, são as aulas, né? A gente aprende a como lidar com certas situações na vida através da sala de aula (Abraão, 34 anos).

Quando a gente vai pegar um ônibus pra ir em um lugar, não tá perguntando... pra gente olhar um remédio pra tomar em casa, não tá pedindo aos outros, né? pra dar um remédio a um filho em casa tem que saber ler pra ver a quantidade que vai dar... tudo isso! (Raquel, 31 anos).

Apesar de apresentarem como aprendizagens escolares conhecimentos considerados elementares, os depoimentos dos estudantes demonstram que os mesmos os auxiliam de forma significativa nas atividades cotidianas, como pode-se confirmar na resposta de Jeremias (47):

Rapaz... no colégio você aprende tudo! Você aprende desenvolver mais na rua, saber economizar taxa de água, como você gastar uma água, como você cuidar de uma planta... se tem uma questão hoje com um advogado, o advogado vai chegar: “Tome aqui. Assine aqui”, e eu, sem saber de nada, assinava, sem saber nem o que estava assinando. Quando via, ele tava me roubando sem eu saber. Hoje, não! Hoje eu dou um tempo e falo: “Olha doutor, é o seguinte: eu não vou assinar isso, eu vou dar um tempo, vou levar esse papel pra casa, vou dar uma lida com tempo, e amanhã eu venho aqui dar a resposta” (Jeremias, 47 anos).

Quanto às contribuições das aprendizagens escolares para um melhor desempenho das atividades laborais, também ressaltadas pelos estudantes, destaca-se aqui que suas ocupações não exigem a utilização de conhecimentos em níveis mais elevados, o que lhes permite considerar satisfatório o nível de aprendizagem que a escola lhes proporciona. Além de ter sido evidenciada nas falas dos estudantes já citados, esta conclusão pode ser validada também em outra parte do depoimento de Jeremias (47):

⁵⁸ Empresa Baiana de Saneamento, onde presta serviços.

O que eu aprendo mais é o que eu negocio hoje. Aprendo mais fazer as contas, passar troco, essas coisas... hoje pra mim é mesmo que eu tá formado (Jeremias, 47 anos).

Pode-se concluir ainda, a partir da análise desta categoria, que tanto para os jovens quanto para os adultos a experiência escolar é considerada prazerosa, especialmente pela sociabilidade que a mesma proporciona. Nota-se também que, quando solicitados a apresentar os conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, ambos os grupos ressaltam suas dificuldades para aprender, responsabilizando a si mesmos por estas.

CAPÍTULO 3: AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a análise do último bloco de questões, elaborado a fim de visualizar como se dão as relações intergeracionais entre os sujeitos entrevistados e identificar suas percepções acerca da convivência com colegas de diferentes gerações. Seguem as questões aplicadas com o grupo de estudantes considerados jovens: “Fale um pouco sobre a experiência de estudar com adultos e idosos”; “Gostaria que você falasse também sobre a experiência de estudar com outros jovens e como é a relação entre vocês na sala de aula”.

Para os adultos, foram feitas as seguintes alterações nas questões: “Fale um pouco sobre a experiência de estudar com jovens”; “Gostaria que você falasse também sobre a experiência de estudar com outros adultos e idosos e como é a relação entre vocês na sala de aula”.

3.1 As relações intergeracionais na perspectiva juvenil

Segundo Maia e Dayrell (2011), a escola de EJA pode ser considerada como uma fronteira cultural intergeracional, constituindo-se como espaço de relações permeadas por trocas e intercâmbios e pelo estabelecimento de limites entre os diferentes grupos. A tese dos autores pôde ser verificada no desenvolver desta pesquisa, que identificou as relações estabelecidas por sujeitos de diferentes gerações no âmbito escolar. A análise desta categoria permitirá a visualização das trocas e dos limites estabelecidos entre os diferentes grupos geracionais no espaço da sala de aula. Abaixo seguem as impressões juvenis sobre as relações intergeracionais estabelecidas na escola.

Quando questionadas quanto à experiência de estudar com outros jovens, Maria (15) e Marta (16) dão respostas que confirmam sua não-identificação com os colegas deste grupo:

Assim... eu não... eu gosto! Tudo normal também! Mas tem uns que gostam de brigar na escola, gostam de querer bater... coisa de criança, né? (Maria, 15 anos).

Ah, não gosto não! Porque eu não “vou com a cara”⁵⁹, não. Assim... porque quando a pessoa chega, no primeiro dia de aula já tem fofoca, já quer bater nos outros, fica humilhando, fica xingando... eu não gosto! (Marta, 16 anos).

Identifica-se que as estudantes apontam a falta de maturidade e as dificuldades de relacionamento como justificativas para a aversão quanto ao fato de estudarem com colegas mais jovens.

Sobre sua relação com os colegas jovens em sala de aula, Marta (16) acrescentou:

Ah, eu fico longe! Eu não sento perto deles, não. Eu fico num canto, lá na última cadeira e eles pra cá pra frente... porque eu não gosto de sentar muito perto, não. Também, minha mãe fala que não é pra mim ficar sentada perto desses “povo” não, pra depois não “rolar” boato com meu nome (Marta, 16 anos).

Ao contrário de Maria (15) e Marta (16), os demais estudantes jovens demonstram gostar da experiência de estudar com outros jovens, como pode-se verificar nos depoimentos a seguir:

É bom! A gente se junta, nós fazemos o dever, põe em prática, faz tudo “ok”, né? E... nós fazemos, nos juntamos no grupo e fazemos um com outro (Bartimeu, 24 anos).

A gente faz todas as coisas... a gente brinca, a gente conversa sobre nós mesmos... a gente marca pra gente sair, se encontra, a gente vai pra festa, muitas coisas... (José, 16 anos).

É como se eu tivesse em algum lugar, em algum ambiente, sem ser na escola! Pra mim, não modifica em nada! (Lídia, 29 anos).

Além da satisfação em se relacionar com outros colegas jovens na sala de aula, aparece também na fala de José (16) o bom relacionamento que eles estabelecem para além da escola. Na fala de Lídia (29) percebe-se que a presença de outros jovens diminui a sensação de “estranheza” característica ao espaço escolar, trazendo para este um clima de familiaridade com outros espaços de sociabilidade.

Sobre a experiência de estudar com colegas de mais idade, todos os estudantes jovens demonstram satisfação, como nota-se em suas falas:

⁵⁹Expressão utilizada para dizer que não simpatizou com uma pessoa.

Também é bom com eles, né? Porque eles falam sobre a vida deles, como era antes, no passado, eles ficam conversando com a gente, aí a gente aprende mais. Aí, é bom também com eles! A gente se diverte mais... eu acho que eles se divertem mais com a gente que é jovem, aí eles ficam mais... estudam mais, essas coisas... aí, vai e conseguem o que eles querem. É bom! (José, 16 anos).

É bom, que dá mais influência a estudar mais, porque os novos às vezes desistem e os velhos continuam vindo. Então, os velhos, eles “cultivam”⁶⁰ os novos a estar naquele lugar, né? A aprender mais! (Bartimeu, 24 anos).

Eles são legais, são brincalhões, fazem a pessoa dar risada, não são aqueles velhos ousados que já vão logo dando “queimada”⁶¹, vão com carinho... (Marta, 16 anos).

É bom porque de um lado, ele tá vendo que ele já é adulto e tem mais jovens que estão seguindo o ritmo dele. Eu acho que eles também, depois de serem velhos... não podem estudar? Pode sim! Claro que podem! Tanto podem, como eles estão aqui estudando, né? Aprendendo um pouco mais o que eles não aprenderam na escola porque não tinham como, né? O trabalho... às vezes não tem como aprender. Então, por isso que eles estão aqui hoje. Eu acho muito importante! Interessante, também (Lídia, 29 anos).

Nota-se que, na perspectiva juvenil, a convivência entre as diferentes gerações na sala de aula favorece tanto os estudantes mais jovens quanto os de mais idade. Quanto aos mais jovens, os benefícios ressaltados são as maiores possibilidades de aprendizagem com a presença dos adultos, visto que estes são considerados sujeitos com mais experiência de vida, as boas interações estabelecidas com os estudantes de maior idade e o incentivo que a presença dos adultos proporciona aos mais jovens, que reconhecem o grande esforço empreendido pelos primeiros para permanecerem na escola. Neste sentido, percebe-se inclusive que, na perspectiva juvenil, a presença dos adultos nas classes de EJA é legítima, dadas as dificuldades que enfrentaram para continuar suas trajetórias escolares devido às suas histórias de vida, como visto na fala de Lídia (29).

Embora os jovens reconheçam a experiência de vida dos adultos como um elemento que favorece um bom clima de aprendizagem na sala de aula, quanto aos conteúdos escolares os adultos são também considerados como aqueles que “sabem menos”. Ainda assim, a presença dos mesmos na sala de aula potencializa as possibilidades de aprendizagem para os mais novos, visto que, na perspectiva juvenil, o interesse e a dedicação dos adultos possibilita uma troca de conhecimentos e se constitui como um desafio para os jovens, como pode-se confirmar no depoimento de Bartimeu (24) que explica que, no momento de realização das atividades, procura sempre um adulto como parceiro:

⁶⁰Pelo contexto da fala, infere-se que o estudante utilizou esta expressão como sinônimo de “incentivam”.

⁶¹ Termo utilizado como sinônimo de repreensão.

Eu mesmo, eu procuro uma pessoa velha, né? Uma pessoa que não saiba pra eu aprender e ela também aprender. Se eu procurar uma pessoa que saiba, eu não vou aprender! Ele vai me ensinar! E eu quero aprender! (Bartimeu, 24 anos).

O estudante concluiu sua explicação:

É que não tira minha atenção, né? na hora dos estudos. Porque muitos tiram a atenção, né? Do estudo... (Bartimeu, 24 anos).

Solicitado a esclarecer a quem estava se referindo quando falou dos colegas que tiravam sua atenção, afirmou:

Os jovens, os jovens, os jovens... (Bartimeu, 24 anos).

A partir das falas de Bartimeu percebe-se que, para o estudante, os adultos, embora tenham pouco conhecimento, são considerados bons parceiros de aprendizagem por conta do compromisso que demonstram. Os jovens, por sua vez, apesar de serem considerados como “aqueles que sabem”, não são considerados bons parceiros de aprendizagem pelo fato de não dedicarem a mesma atenção aos estudos.

Quanto aos benefícios das relações intergeracionais para o grupo de adultos, os jovens salientam que a convivência com colegas mais novos torna a estadia na escola mais prazerosa e também os incentiva a permanecer e alcançar seus objetivos. Os jovens acreditam ainda que o fato dos adultos se constituírem como exemplo para eles aumenta sua auto-estima e os motiva a continuar.

É interessante salientar que, na perspectiva juvenil, os adultos também se sentem satisfeitos com a presença dos jovens na escola, como depreende-se do depoimento abaixo:

Eu acho que eles gostam, porque às vezes eles conversam, eles brincam, dão gargalhada, essas coisas... acho que eles gostam! (Lídia, 29 anos).

Sobre a relação entre jovens e adultos no ambiente da sala de aula, os estudantes jovens afirmaram:

Nós não temos isso de “é velho!”, “é novo!”, não! Tá na escola, tá na série, a gente faz! Junta e a gente faz o dever⁶². Todo mundo se junta! Cada um procura uma pessoa pra se juntar (Bartimeu, 24 anos).

Os mais jovens querem mais se ajuntar como jovens, né? Os adultos ficam mais... um pouco distante. Querem ficar no cantinho deles, né? Os jovens, não! Já querem ficar com aquela turma, ali, conversando, e coisa e tal... acho que é isso! (José, 16 anos).

Com os mais velhos modifica um pouco, porque tem que ter aquela coisa toda, não pode ter aquela conversa que a gente tem com a minha idade. Não tem... com os adultos tem que ser diferente (Lídia, 29 anos).

As falas dos estudantes demonstram que, na perspectiva juvenil, embora os grupos estabeleçam um certo distanciamento entre si por conta das afinidades relativas à cada geração, as relações intergeracionais acontecem sem preconceito e são baseadas no respeito às características dos adultos.

3.2 As relações intergeracionais na perspectiva adulta

A análise desta categoria nos permitirá conhecer as opiniões dos estudantes adultos sobre estas questões e comparar as perspectivas dos diferentes grupos quanto às relações intergeracionais estabelecidas na escola.

Em relação à experiência de estudar com colegas adultos e idosos, os estudantes adultos emitiram as seguintes opiniões:

Aí é bom! Se fosse tudo da mesma idade era tão bom! Que a gente tá prestando atenção, agente tá fazendo... tem hora mesmo que a pró já briga os meninos: se vocês não querem prestar atenção, deixa quem quer prestar atenção! Porque atrapalha, a gente não faz nem o dever certo. Os de mais idade, não. É só os jovens, mesmo, que não querem nada! (Débora, 44 anos).

Com os mais velhos é bom, porque na hora que eu tô cá, aquele mais velho vai me dar sustento pra mim, cá. Muitas vezes, tem uma pergunta que a professora faz que não tá na minha data, que eu nasci, mas tá na dele. Ele vai lembrar e vai passar aquela resposta, e através daquela resposta que ele vai passar... anos 60! Eu tô estudando com um velho que foi daquele tempo de 1960, e aí a professora faz uma pergunta sobre esse tempo. Só ele vai saber! Ele vai saber responder. Através daquela pergunta que aquele velho vai responder, a gente vai aprender (Jeremias, 47 anos).

⁶² “Fazer o dever” é uma expressão utilizada na região para referir-se à realização de atividades escolares.

É muito bom você ver pessoas idosas se esforçando para estudar. Então, isso aí também nos leva a interagir um com o outro, brincar, né? Respeitar, que o respeito é uma coisa que tem que tá sempre ao nosso lado, por causa da faixa de idade também. Incentivar, né? Elogiar e ser elogiado, também. E é muito bom ver as pessoas com a idade que estão, já avançada, dando valor à educação e voltando à sala de aula (Abraão, 34 anos).

Eu acho bom! Não tenho nada contra isso, não. Não tenho preconceito nenhum, não (risos...). Pra mim, tá tudo bem! Eu quero é aprender! (risos...) (Raquel, 31 anos).

É interessante observar que, em sua maioria, ao emitirem suas opiniões sobre as relações intergeracionais estabelecidas na sala de aula, os estudantes avaliam apenas a convivência dos mesmos com os jovens e com os idosos, não comentando sobre as relações estabelecidas com outros colegas adultos. Sobre os colegas mais idosos, os adultos apresentam uma concepção semelhante à que os jovens apresentaram em relação à presença dos adultos na escola: para ambos os grupos (jovens e adultos), a presença de estudantes de mais idade incentiva os mais novos e favorece a troca de conhecimentos. Assim como os mais jovens, os adultos também não se dizem preconceituosos quanto à presença de colegas mais velhos na sala de aula, considerando sua presença legítima, como verifica-se na fala de Raquel (31).

A fala de Débora (44) confirma o argumento apresentado por um estudante jovem (Bartimeu) quanto ao fato de os colegas mais novos se concentrarem menos durante as aulas, o que faz com que a estudante manifeste o desejo de estudar apenas com colegas se sua faixa etária e com os de mais idade.

Assim como foi apontado pelos estudantes jovens, na perspectiva de alguns adultos a experiência de estudar com colegas mais novos é produtiva para ambos os grupos, como verifica-se nos depoimentos abaixo:

A experiência é boa pra mim e é boa pra eles, porque, um menino estudando junto com uma pessoa adulta, ele vai tendo esse apoio, assim: o que é mais velho, empurra ele: “Rapaz, não desista do colégio! Colégio é bom! Você vai estudando...”. E sempre os mais velhos, sempre vão conversando com aqueles meninos que estão mais novos pra eles também não desistirem. Então, ative aqueles meninos mais novos estudarem também. Então eles vão chegar até lá: “Nossa! Eu tô bem pra estudar! Eu tô com vinte e poucos anos, aquele velho tá com 65 anos e ele tá estudando. E eu, não vou estudar?”. Aí, ele estuda também. Aquilo, junto com aquelas pessoas, com aquele menino ali... aí, o menino se interessa mais pra estudar, pra chegar até lá. É bom para os jovens e é bom para os adultos também, porque **a gente tá junto e se sente jovem junto com eles!** (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

Eu acho bom! **Quando nada levanta nossa auto-estima**, né? Eles brincam, todo mundo é alegre... então, você esquece um pouco os problemas da vida, você deixa os estresses do trabalho e começa a interagir com aquelas pessoas mais jovens, né?

Você pega experiência e também passa experiência. Aí, é uma comunicação muito boa. É uma troca de experiências (Abraão, 34 anos, grifos nossos).

Na perspectiva dos estudantes, os benefícios das relações intergeracionais para os estudantes jovens são semelhantes àqueles apontados pela perspectiva juvenil, ressaltando-se o incentivo que os mais novos recebem dos colegas de mais idade. Quanto aos benefícios dessa interação para os mais velhos, os dois estudantes ressaltam a valorização da auto-estima dos adultos diante da convivência com os mais jovens (ver grifos nas falas), apontada por eles como prazerosa e produtiva, visto que proporciona uma troca de experiências – elemento também identificado na perspectiva juvenil.

De forma contraditória, porém, a experiência de estudar com colegas mais jovens é avaliada de forma negativa por uma estudante adulta:

Ah, é ruim! Eu acho... porque a gente vem pra estudar e os jovens, ave Maria! Tem dia que na sala a gente não aguenta. Porque tem eu e mais duas, elas não estão vindo, essas duas mais velhas de que eu não tá vindo. Esses menino novo aí, meu Deus do céu, ninguém aguenta! É tanta zoada! Se fosse tudo da mesma idade era tão bom! Não tem zoada de jeito nenhum, se fosse nós só. (Débora, 44 anos).

Débora (44) reforça mais uma vez o argumento de que a falta de atenção dos estudantes jovens prejudica o bom andamento das aulas, salientando sua reprovação quanto ao comportamento dos mesmos e manifestando a insatisfação de tê-los presentes no ambiente da escola.

Apesar de ter afirmado que não tem preconceito quanto à presença dos jovens na escola, ao comentar sobre a experiência de estudar com colegas mais novos Raquel (31) afirma:

Eu acho esquisito! A gente tá ali com aqueles meninos “tudo” mais novo, que não sabe ler, no meio daqueles já mais de idade, né? (Raquel, 31 anos).

Ao contrário do que foi apontado na perspectiva juvenil, na opinião de Raquel (31) os estudantes jovens são “aqueles que não sabem”, enquanto que os estudantes “de mais idade” são considerados, conseqüentemente, como “aqueles que sabem”.

É interessante verificar que, apesar de terem se identificado como jovens no início da entrevista, agora os estudantes adultos se excluem do grupo e se referem aos seus componentes como “meninos”.

Sobre as relações intergeracionais estabelecidas na sala de aula, os estudantes declararam:

Não atrapalha os jovens e não atrapalha também o adulto que tá com ele, porque, através do jovem ali, o menino vai se interessar mais e aqueles meninos ali que estão junto com aquele pessoal mais velho sempre... tem coisas que o mais velhos sabem mais e tem coisa que o jovem também sabe mais. É um combinando com o outro e um conversando com o outro. E pronto! Aí, vai passando o tempo e de repente o cara tá lá, tá longe! (Jeremias, 47 anos).

Lá na sala a gente não é muito de conversar... mas é a mesma coisa com os mais idosos, com os mais novos... não tem isso, não! (Raquel, 31 anos).

Eu não tenho relação com eles, não. Só é mesmo com as pessoas da minha idade (risos...) (Débora, 44 anos).

Percebe-se que os estudantes do sexo masculino estabelecem maiores relações com os colegas jovens, reforçando o argumento de que elas proporcionam trocas de conhecimento e incentivo mútuo. As mulheres, por sua vez, preferem garantir um distanciamento em relação aos colegas mais novos, visto que não se sentem confortáveis com a presença dos mesmos na escola.

É interessante ressaltar que, embora apenas duas estudantes adultas tenham demonstrado certa resistência quanto à presença dos jovens nas classes de EJA, todos os adultos entrevistados (homens e mulheres) acreditam que os colegas mais novos atrasaram seu percurso escolar por opção, demonstrando um desconhecimento da situação juvenil vivenciada por estes que desembocou na interrupção ou no fracasso de suas trajetórias escolares, como pode-se verificar nos depoimentos abaixo:

Eu não acho de acordo, né? Menino novo estudando de noite... 14, 15 anos... Eu não sei... às vezes não quer, trabalham de dia, eu não sei! Eu acho que, ou trabalham ou ficam em casa sem fazer nada... porque eu não conheço, não tenho muita intimidade... (Débora, 44 anos).

Pra falar a verdade eu nem sei o que esses meninos mais novos pensam... alguns querem estudar e tem muitos que não querem nada! (Raquel, 31 anos).

Porque o jovem, né? Quando chega na sua época de 15, 18 anos, aí começa a ver as amizades, namorar, essas coisas! Tudo influencia para o lado ruim! Afasta você do colégio. Tem atrapalhado a vida de muitos... (Abraão, 34 anos).

Observa-se que a opinião de Abraão (34) encontra um contraponto na fala dos próprios jovens quanto aos motivos de permanecerem na escola. Enquanto que, para Abraão (34), as amizades afastam a juventude da escola, os estudantes jovens entrevistados deixam claro em suas falas que o círculo de amizades que constroem contribui para sua permanência na escola. Vê-se que, para os jovens, a escola se constitui como um espaço de sociabilidade que se estende, inclusive, para além dos muros da instituição. Na perspectiva juvenil, esse é um fator que contribui para sua permanência na escola, ao contrário do que pensam os adultos.

Apesar de, na perspectiva adulta, as amizades entre os jovens se constituírem como um elemento negativo, Dayrell *et al* (2011) ressaltam sua positividade, afirmando que “ a turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude” (p. 28), constituindo-se como uma referência no processo de afirmação da identidade juvenil.

Abraão (34) afirmou que:

Aquelas pessoas que se dedicam bastante, que valorizam e seguem em frente, (...) alcançam muita glória, muita coisa... porque eles não abandonaram os estudos por alguns momentos de prazer, de curtidão, de brincadeira... (Abraão, 34 anos).

Percebe-se que, na perspectiva do estudante, a realização de atividades de lazer por parte dos jovens é vista como perniciosa, visto que conduz ao abandono dos estudos. Ao contrário desta perspectiva, Carrano (2003, p. 140) defende estas atividades como necessárias, visto que “os lazeres são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de regulação moral e da denominada educação civilizante”.

Ainda segundo o autor, “nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos” (CARRANO, 2003, p. 140). Sobre a perspectiva negativa com que os adultos julgam as atividades de lazer dos jovens, Carrano (2003, p. 141) conclui que “é esse potencial de liberdade do tempo e dos espaços de lazer que faz com que as gerações adultas cultivem certas desconfianças sobre a capacidade de utilização sadia do tempo livre”.

Sobre sua percepção acerca da relação dos jovens com a educação, o estudante declarou:

[...] eu acho que 50% dos jovens se dedicam, e 50% não dão valor. A gente vê aí as estatísticas, né? Às vezes é agressão no colégio, essas coisas... porque aquele que

leva à sério, ele abole da vida dele tudo de ruim! O foco dele na sala de aula é aprender. Mas já tem aqueles outros jovens... a minoria, né? Porque a maioria se esforça mais. E a minoria não leva à sério! Aí, leva como uma brincadeira, um passatempo... (Abraão, 34 anos).

Abraão (34) complementou sua fala fazendo uma comparação entre as condições disponíveis para os jovens de sua época com as que são oferecidas aos jovens da atualidade:

Hoje você tem transporte gratuito, hoje os meios de comunicação são muito maiores! A facilidade hoje está grande! Só não aprende hoje quem não quer. Porque antigamente, o aprendizado era muito mais difícil. Hoje está tudo mais fácil. Você estuda através de internet, você pesquisa através de um site, não precisa ir numa biblioteca se você tem um computador em casa... então, as facilidades hoje são grandes! (Abraão, 34 anos).

Vale ressaltar que o transporte gratuito não é acessível a todos os estudantes, mas àqueles que moram na zona rural – o que não é a situação atual de nenhum dos entrevistados. Ressalta-se, ainda, que o próprio estudante apontou como fator que dificulta sua relação com a escola a precariedade do sistema de transporte público. O estudante cita ainda as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos como um fator dificultador da relação dos jovens de sua geração com a escola, e acredita que a grande disponibilidade desses recursos na época atual é um fator facilitador para a aprendizagem.

Sobre suas impressões acerca da relação dos jovens com a educação, Débora (44) afirmou:

Eles não querem! Poxa, é porque eles não se interessam mesmo. Era pra eles estudarem de dia, não era de noite. Não era pra tá vindo pra sala de aula de noite (Débora, 44 anos).

Contra este pensamento apresentado pelos adultos quanto a um possível desprezo dos jovens à educação, pode-se recorrer aos depoimentos dos próprios jovens entrevistados enquanto dados empíricos. Para fundamentar a discussão a nível acadêmico, pode-se recorrer mais uma vez às conclusões de Sposito (2005) que, ao analisar os dados nacionais coletados na pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, verificou que os jovens entrevistados afirmaram ser a educação seu tema de maior interesse. A autora alerta para o fato de que

Este dado aponta, curiosamente, uma tendência importante, bastante desprezada no debate atual sobre juventude. Acusada de hedonismo ou pela busca incessante de viver o presente, a juventude revelada pela pesquisa (...) indica ter interesses em discutir educação e trabalho, temas que tanto dizem respeito à condição presente como constituem aspectos relevantes para estabelecer seu modo de inserção na vida adulta e seus projetos para o futuro (SPOSITO, 2005, p. 109).

Apesar de ter demonstrado valorizar a presença dos jovens na sala de aula, quando solicitado a emitir sua opinião sobre o que os jovens pensam sobre a educação Jeremias (47) apresentou uma concepção semelhante à dos demais colegas adultos:

Rapaz, os jovens hoje.... não sei o que é que está na cabeça deles... eu não sei nem qual é o caso deles! Eu vejo um bocado aí na rua, menino sem querer estudar... sem nada! Eu sempre falo com eles “rapaz, vocês tem tudo pra crescer no mundo! Podiam se formar, mais tarde vocês podiam ser alguém, podiam ser um médico, podiam ser um jornalista, podiam ser alguma coisa... vocês querem viver uma vida dessa!”. Mas eu não culpo os meninos, não. Eu culpo as mães. As mães e os pais que deixam os meninos na rua sem querer ir pra o colégio e nem nada (Jeremias, 47 anos).

Percebe-se, inicialmente, que assim como os demais colegas adultos, o estudante responsabiliza os próprios jovens pelo fracasso ou atraso em suas trajetórias escolares, atribuindo-lhes como característica a falta de interesse pela educação. Ao final de sua fala, porém, ele pondera e responsabiliza também suas famílias. No restante do seu discurso, entretanto, percebe-se que o mesmo atribui de forma mais enfática essa responsabilidade aos próprios jovens, como se vê nos trechos a seguir:

Os jovens de hoje não pensam nada! Os jovens de hoje estão aqui hoje, se achar alguma vantagem ali pra eles ganharem dinheiro, pra se envolverem com drogas... Os jovens hoje, eles se envolvem no meio dessas drogas por que... se eles tivessem no colégio, pensando no futuro pra eles, às vezes não tava acontecendo esse tipo de coisas, tava todo mundo numa boa! (Jeremias, 47 anos).

Em outros trechos da entrevista, assim como Abraão (34), Jeremias (47) compara as condições disponíveis para os jovens de sua época com aquelas que são disponibilizadas para os jovens da geração atual:

[...] pra os jovens hoje, que eles estão começando agora, tem tudo pra eles crescerem na vida, tem tudo pra eles estudarem. **Só não estuda quem não quiser**, porque hoje mudou! Hoje tem ônibus, (...) Hoje eles têm tudo! Hoje tá chamando o povo pra vim pra o colégio sem o menino querer... **só não estuda quem não quiser mesmo!** Eles têm tudo pra crescer na vida! Hoje, eles têm tudo pra chegar. Naquele tempo, pra um

pobre chegar na universidade era muito difícil! Hoje, qualquer um tá chegando, é só **querer**... tá lá dentro! (Jeremias, 47 anos, grifos nossos).

Com esta fala, o estudante demonstra um desconhecimento da realidade juvenil atual por parte dos adultos, visto que a maioria dos jovens entrevistados precisam trabalhar para a própria manutenção e para ajudar nas despesas familiares (apenas uma estudante jovem entrevistada não trabalha).

Contra essas impressões dos adultos sobre a trajetória escolar dos jovens contemporâneos, pode-se utilizar o argumento de Sposito (2005, p. 103) que, ao discutir as relações entre juventude e escola no Brasil a partir dos dados coletados pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, concluiu que “as desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que aqui se apresenta partiu, além de motivações pessoais já apresentadas, de uma problemática identificada no campo das discussões sobre juventude no âmbito da Pós-Graduação brasileira, que apontou, como lacunas a preencher, questões como a necessidade de realização de estudos que contribuam para dar maior visibilidade ao tema da juventude com ênfase em aspectos transversais da vida dos jovens, especialmente no que diz respeito aos jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a demanda por uma maior exploração do entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional, com foco na perspectiva das relações entre gerações, e a pequena incidência de estudos capazes de responder questões relativas às supostas diferenças entre as juventudes de décadas anteriores e os jovens de hoje.

Os resultados encontrados serão aqui sintetizados no sentido de oferecer possíveis respostas ao **problema de pesquisa** levantado, elaborado a partir da problemática acima citada: Como os jovens se relacionam com a educação, considerando-se a perspectiva de diferentes gerações? Para investigar este problema, esta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo, teve como **objetivo geral** analisar a relação juventude e educação na perspectiva de estudantes de diferentes gerações, que desencadeou algumas questões de pesquisas e alguns objetivos específicos.

Para investigar a primeira questão de pesquisa (Qual a percepção de jovens e adultos sobre a relação juventude e educação?) e alcançar o primeiro objetivo específico, à ela associado (Investigar a percepção de jovens e adultos sobre a relação juventude e educação), elaborou-se a categoria de análise intitulada “**Os sentidos da educação**”.

Antes, porém, de identificar a percepção de jovens e adultos sobre a relação juventude e educação, considerou-se pertinente, identificar como estes sujeitos percebem a própria juventude e como eles se identificam considerando-se a perspectiva dos diferentes grupos geracionais. Para isso, elaborou-se a categoria de análise “**Percepções sobre a juventude**”.

Quanto à identificação geracional dos sujeitos, verificou-se que, no caso dos jovens entrevistados, apesar de fazerem parte de um mesmo grupo etário, alguns não se identificam com o mesmo e que, no caso dos adultos, apesar de fazerem parte de grupos etários que não correspondem à idade juvenil, identificam-se como membros da geração jovem, embora os discursos posteriores demonstrem um distanciamento e até mesmo uma certa rejeição dos comportamentos atribuídos à condição juvenil.

Os sujeitos adultos identificam-se como jovens, por um lado, quando levam em consideração as características positivas que atribuem à juventude, como saúde e disponibilidade, mas negam essa identificação quando atribuem aspectos negativos à essa mesma geração, como a falta de compromisso e irresponsabilidade.

Pode-se concluir, a partir da análise da identificação geracional dos sujeitos e das contribuições de Mannheim (1982) que, apesar de todos estarem matriculados em uma modalidade de ensino reservada para jovens e adultos, que pela própria denominação já expressa a idéia de que seu público é composto por dois grupos geracionais (jovens e adultos), não há entre os sujeitos uma rigidez quanto ao seu pertencimento, podendo a partir de alguns critérios identificar-se como parte de um grupo ou de outro, reconhecendo-se, inclusive, como parte integrante de grupos etários não considerados como constituintes da modalidade de ensino em pauta (crianças).

Para identificar as percepções dos sujeitos sobre a juventude elaborou-se a categoria **“Significados de ser jovem”**. Vale ressaltar que, apesar de esta categoria trazer à tona o significado de ser jovem, foi possível identificar também nas falas dos sujeitos entrevistados os sentidos que atribuem à vida adulta.

Assim, quanto ao significado de ser jovem e ser adulto na perspectiva dos representantes das diferentes gerações, conclui-se que:

Quanto ao significado de ser jovem, há uma positividade atribuída à esta etapa da vida por ambos os grupos entrevistados (jovens e adultos). À exceção de uma estudante adulta, os demais, tanto jovens quanto adultos, atribuem características positivas à juventude, como saúde, disponibilidade e diversão. Ressalta-se ainda que a maturidade só foi atribuída como característica relacionada à fase juvenil por uma entrevistada, pertencente ao grupo de jovens. Foi também uma exceção a indicação da juventude como fase de preparação para a vida adulta, que partiu também de um estudante jovem.

Quanto aos significados de ser adulto, percebe-se que tanto jovens quanto adultos associam características que impõem uma carga negativa à esta fase da vida. Os jovens apresentaram características opostas às aquelas atribuídas à juventude, ressaltando-se a passividade, menores possibilidades de diversão e lazer e o aumento de responsabilidades com a constituição de família. Os adultos, por sua vez, associam a fase da vida que estão vivenciando com o cansaço físico e o enfrentamento de maiores dificuldades. Dentre este grupo, apenas um estudante apontou a fase adulta como um período em que ainda se pode realizar sonhos e alcançar objetivos, embora, em sua concepção, os adultos estejam em desvantagem em relação aos jovens por conta da idade avançada.

Quanto aos **sentidos da educação**, identificou-se que, na perspectiva juvenil, os sujeitos, em sua maioria, atribuíram-lhe a função de garantir a aquisição dos rudimentos básicos da leitura e da escrita, o que demonstra que estes estudantes têm estabelecido uma relação instrumental com o conhecimento escolar, visto que sua aquisição não atende à expectativa de garantir a tão desejada ascensão social. Ainda na perspectiva dos estudantes jovens, a educação serve também para promover uma adequação social, transmitindo-lhes os comportamentos e a linguagem necessários à um bom convívio em sociedade.

Para a maioria dos estudantes considerados adultos, por sua vez, os sentidos da educação estão prioritariamente relacionados à realização pessoal. Ela serve, na opinião dos mesmos, especialmente para auxiliar no alcance de objetivos e realização de sonhos, bem como para deixar exemplo para os filhos e para melhorar as possibilidades de se conseguir um bom emprego. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que atribuem à educação o papel de garantir uma estabilidade profissional, nota-se a percepção que estes sujeitos têm das dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho, sobretudo pela discriminação a que são submetidos por conta da idade.

Ainda com o objetivo de responder à primeira questão de pesquisa e alcançar o primeiro objetivo específico, foi elaborada a categoria **“Percepções sobre a experiência escolar”**. A análise das respostas dos jovens e adultos às perguntas associadas à esta categoria permitem concluir que para ambos os grupos a experiência escolar é considerada prazerosa, especialmente pela sociabilidade que a mesma proporciona. Nota-se também que, quando solicitados a apresentar os conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, ambos os grupos ressaltam suas dificuldades para aprender, responsabilizando a si mesmos por estas e acreditando que sua superação é uma prerrogativa individual.

Ao discorrerem sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola, tanto jovens quanto adultos ressaltam a aquisição dos rudimentos básicos da leitura e da escrita e as noções matemáticas básicas como principais aprendizagens escolares. Apesar de apresentarem como aprendizagens escolares tais conhecimentos, considerados elementares, os depoimentos dos estudantes demonstram que os mesmos os auxiliam de forma significativa nas atividades cotidianas e no desempenho das funções laborais. Neste sentido, destaca-se que as ocupações dos estudantes entrevistados não exigem a utilização de conhecimentos em níveis mais elevados, o que lhes permite considerar satisfatório o nível de aprendizagem que a escola lhes proporciona.

Com o objetivo de buscar possíveis respostas à segunda questão de pesquisa (Quais as mudanças e permanências que caracterizam essa relação na perspectiva de diferentes

gerações?) e, conseqüentemente, alcançar o segundo objetivo específico (Identificar as mudanças e permanências na vivência da relação juventude e educação de diferentes gerações), foi elaborada a categoria **“A educação nas histórias de vida”**, que inclui a análise das **trajetórias escolares** dos sujeitos a partir da identificação dos **fatores que motivaram o retorno ou a entrada dos jovens e adultos na escola** e dos **fatores que facilitam e dificultam a relação destes sujeitos com a educação**.

Quanto à análise desta categoria, foi possível identificar as seguintes mudanças na relação dos sujeitos com a educação:

- Enquanto que, no grupo dos estudantes adultos, a entrada na escola foi bastante tardia (alguns só conseguiram iniciar a trajetória escolar a partir dos 20 anos), todos os jovens da geração contemporânea tiveram acesso à escola desde a infância. Este achado nos permite concluir que, para as juventudes das gerações anteriores, o acesso à educação se dava mais tardiamente, enquanto que, para os jovens contemporâneos, este acesso é disponibilizado desde a infância. Embora se questione a qualidade da educação oferecida para os jovens contemporâneos no âmbito da escola pública e a qualidade do percurso escolar desses estudantes (marcado por repetências e pela defasagem idade/série), destaca-se como uma mudança significativa na relação dos jovens com a educação as possibilidades de acesso, que atualmente são bem maiores devido à meta do país relacionada à universalização do acesso à educação;

- Observou-se que os períodos de interrupção da trajetória escolar entre os jovens contemporâneos são consideravelmente menores em relação aos jovens de gerações anteriores, ressaltando-se que duas estudantes do primeiro grupo nunca interromperam sua escolaridade;

- Enquanto que, no caso das gerações anteriores, os motivos relacionados ao atraso ou à interrupção da trajetória escolar dos jovens estavam associados ao não reconhecimento do valor da educação escolarizada por parte das famílias (especialmente pelas figuras paternas), à inexistência de escolas na zona rural e às reduzidas possibilidades de progressão nas escolas disponíveis nas localidades onde residiam, no caso dos jovens contemporâneos, as famílias reconhecem o valor da educação escolarizada e incentivam os jovens no sentido de garanti-la, e as possibilidades de acesso à escola foram significativamente ampliadas;

- Destaca-se também como uma mudança significativa o fato de que, para os jovens das gerações anteriores, a inserção na atividade agrícola era imperativa, constituindo-se como um fator que adiava suas trajetórias escolares, visto que residiam na zona rural. No caso dos jovens contemporâneos, a inserção no mercado de trabalho também prejudica a relação dos

mesmos com a escola, mas as ocupações juvenis são prioritariamente em trabalhos “urbanos”, visto que todos residem na zona urbana;

- Outra mudança identificada nesta pesquisa relaciona-se ao fato de que, para as gerações anteriores, o acesso juvenil à tecnologia era muito restrito, enquanto que, para os jovens contemporâneos, esta é mais acessível, o que, teoricamente, poderia facilitar sua relação com a escola. Percebeu-se porém que este é um aspecto que não incide diretamente sobre a relação dos jovens contemporâneos com a educação escolar, visto que nenhum dos sujeitos entrevistados citou este aspecto como facilitador de sua permanência na escola.

Embora muitas mudanças tenham ocorrido na realidade histórica e social do país desde as últimas décadas do século XX, muitas permanências podem ser identificadas na situação juvenil vivenciada por jovens de diferentes gerações, dentre as quais pode-se destacar:

- A evasão escolar e a repetência marcam as trajetórias escolares de jovens das classes populares no decorrer das últimas décadas, visto que, dos 09 entrevistados, apenas 02 nunca interromperam a trajetória escolar e muitos têm histórico de repetência;

- Embora os jovens contemporâneos tenham a entrada na escola antecipada para a infância percebe-se que, assim como no caso das gerações anteriores, a defasagem idade/série permanece como um fator marcante nas trajetórias escolares de jovens das classes populares;

- Assim como no caso das gerações anteriores os motivos relacionados ao atraso ou à interrupção da trajetória escolar dos jovens estavam associados às dificuldades familiares relacionadas à situação econômica e a conseqüente necessidade de trabalho precoce, semelhantemente, os jovens da geração contemporânea têm como um grande dificultador para sua permanência na escola a conciliação forçada entre estudos e trabalho;

- As questões relacionadas à constituição de família ainda atravessa gerações, colocando-se como impedimento para as jovens mulheres frequentarem a escola regularmente, embora se constitua como um fator secundário;

- As famílias continuam pouco escolarizadas e pouco favorecidas economicamente, o que indica que as desigualdades sociais permanecem como fator relevante na relação dos jovens com a educação.

A partir dos depoimentos dos estudantes entrevistados, percebe-se que as trajetórias escolares dos jovens de diferentes gerações têm sido marcadas pela vivência de uma educação baseada na concepção bancária tão criticada por Freire (1987), visto que nenhum deles questiona as relações de desigualdade social a que são submetidos, restringindo-se, no caso de alguns, a relatá-las. O que prevalece nas falas dos sujeitos é uma conformação e uma

culpabilização individual quanto aos próprios fracassos, sejam eles no âmbito escolar, profissional ou social. Quando muito, o que alguns sujeitos fazem, especialmente os adultos, é transferir a culpa para a família (em geral aos pais), sem questionar a estrutura social em que a instituição familiar está inserida e sem considerar que esta é, em muitos casos, âmbito de sua reprodução.

Para explorar a terceira e última questão de pesquisa (Como as diferentes gerações se relacionam entre si no contexto da Educação de Jovens e Adultos?) e alcançar o objetivo específico de compreender como se estabelecem as relações intergeracionais no espaço da Educação de Jovens e Adultos, foi elaborada a categoria **“As relações intergeracionais no espaço escolar”**.

A análise desta categoria nos permite concluir que, na perspectiva juvenil, a convivência com colegas da mesma geração só foi apontada como negativa por duas estudantes, que afirmaram preferir distanciarem-se dos colegas de sua idade, apontando a falta de maturidade e as dificuldades de relacionamento como justificativas para a aversão quanto ao fato de estudarem com colegas mais jovens. Para os demais estudantes jovens, esta experiência é considerada positiva, ressaltando-se o bom relacionamento que eles estabelecem para além da escola. Conclui-se ainda que, na perspectiva juvenil, a presença de outros jovens diminui a sensação de “estranheza” característica ao espaço escolar, trazendo para este um clima de familiaridade com outros espaços de sociabilidade, como a rua e os clubes.

Por outro lado, todos os estudantes jovens demonstram satisfação quanto à experiência de estudar com colegas de mais idade, considerando que a convivência intergeracional oferece benefícios para ambos os grupos. Sobre os benefícios que eles mesmos usufruem a partir da convivência com colegas adultos e idosos, os jovens destacam: maiores possibilidades de aprendizagem, visto que consideram os colegas adultos e idosos como sujeitos com mais experiência de vida, as boas interações estabelecidas com estes, o incentivo que a presença dos mesmos proporciona aos mais jovens e a troca de conhecimentos possibilitada por esta interação. Ainda como aspecto positivo das relações intergeracionais na escola, os jovens destacam o interesse e a dedicação dos adultos no momento de realização das atividades, em detrimento de um comportamento mais irreverente e descompromissado por parte dos colegas mais jovens.

Na perspectiva juvenil, pode-se destacar como benefícios desta convivência para os estudantes mais velhos: o clima mais prazeroso do ambiente escolar, caracterizado pela presença juvenil, a elevação da auto-estima dos estudantes de mais idade, que se sentem

motivados por se constituírem como exemplos para os mais novos e, conseqüentemente, maiores possibilidades de alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Quanto às respostas dos estudantes adultos às questões elaboradas em torno desta categoria, destaca-se que, entre eles, há uma total aceitação quanto ao fato de estudarem com colegas de idade semelhante ou mais velhos, ao contrário do que ocorre entre os jovens, já que duas estudantes daquele grupo demonstraram resistência quanto ao estabelecimento de relações com colegas da mesma idade.

Embora, em sua maioria, tenham demonstrado preferência em estudar com colegas da mesma idade ou mais velhos, dois dos estudantes adultos também demonstraram satisfação com a presença dos jovens na escola, confirmando que a convivência é produtiva para todos ambos os grupos. Aproximando-se da opinião dos jovens, os estudantes adultos destacaram como benefícios desta relação para os mais novos o incentivo advindo da presença dos colegas de mais idade e a troca de conhecimentos que a mesma favorece.

Na perspectiva adulta, os benefícios advindos das relações intergeracionais estabelecidas na escola para os estudantes de mais idade referem-se à valorização da autoestima diante da convivência com os mais jovens, apontada por eles como prazerosa e produtiva, visto que proporciona uma troca de experiências – elemento também identificado na perspectiva juvenil.

Ressalta-se que os estudantes adultos que consideraram as relações intergeracionais produtivas são do sexo masculino, ao passo que as estudantes que demonstraram certa resistência à presença dos jovens na escola são do sexo feminino. As estudantes utilizaram como argumentos para justificar sua não aprovação quanto à presença juvenil nas classes de EJA a pouca capacidade de concentração dos mesmos para a realização das atividades (argumento já apontado por um estudante jovem) e as dificuldades de aprendizagem que os mesmos apresentam. Este último argumento, por sua vez, contradiz a perspectiva juvenil, que acredita que os adultos são os sujeitos que “sabem menos” e os jovens aqueles que “sabem mais”.

É interessante salientar que, na perspectiva juvenil, os adultos se sentem satisfeitos com a presença dos jovens na escola, ressaltando que, embora os grupos estabeleçam um certo distanciamento entre si por conta das afinidades relativas à cada geração, as relações intergeracionais acontecem sem preconceito e são baseadas no respeito às características dos adultos.

Verifica-se que, apesar de também afirmarem que não são preconceituosos quanto à presença de colegas mais jovens na sala de aula, percebe-se que, na perspectiva adulta, a presença dos estudantes mais novos na EJA não é considerada legítima.

Neste sentido, pode-se retornar aqui aos conceitos de condição e situação juvenil⁶³ defendidos por Camacho (2004, p. 331), que define a primeira como o “modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida” e confere à segunda o status de tradutora dos “diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia”.

No contexto desta pesquisa, a condição juvenil pode ser visualizada a partir das falas dos estudantes adultos entrevistados, representantes das gerações mais experientes, especialmente no que tange à relação dos sujeitos jovens com a educação. A situação juvenil vivenciada pelos estudantes entrevistados, por sua vez, difere da condição juvenil que lhes é atribuída pelos colegas adultos, enquanto representantes das gerações mais experientes da sociedade. Como foi possível notar nos depoimentos dos próprios estudantes entrevistados, a situação juvenil a que são submetidos, especialmente quanto à sua relação com a escola, é marcada por grandes dificuldades e por um histórico de persistência, força de vontade e superação.

Assim, pode-se concluir que os representantes da geração adulta ouvidos por esta pesquisa desconhecem que, apesar dos inegáveis avanços tecnológicos e da crescente possibilidade de acesso à educação a que os jovens contemporâneos são submetidos, estes continuam enfrentando uma situação juvenil marcada por grandes dificuldades que limitam suas chances de trilhar uma trajetória escolar de sucesso. Nessa perspectiva, podemos tomar emprestada a conclusão de Dayrell (2003, p. 185) para, com ela, encerrar esta discussão: “a escola está distante da juventude, não responde às suas demandas e necessidades, deixando de cumprir uma das suas funções centrais, que é o diálogo entre as gerações”.

Diante destas conclusões, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para dar maior visibilidade ao tema da juventude no âmbito acadêmico, com vistas a colaborar para o avanço do conhecimento a respeito dos jovens alunos da EJA, bem como para a ampliação do campo de pesquisa sobre os jovens brasileiros, especialmente no que diz respeito à compreensão da relação juventude e educação com foco nas relações entre diferentes gerações, ressaltando diferenças entre as vivências da condição juvenil por sujeitos de diferentes épocas.

⁶³ A autora se inspira na acepção originalmente empregada por Miguel Abad (2003).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e n. 6, p. 25-36, 1997.

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Banco de teses da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 15 out. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei n. 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília, DF, 01 out. 2003.

BRASIL, **2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude: Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos. Conquistar direitos, desenvolver o Brasil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRENNER *et al* (2005) Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. *In* ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 02, jul-dez/2004, p. 325-343.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Revista de educação de jovens e adultos**. Jovens, Escola e Cultura. São Paulo: Parma, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. São Paulo: Vozes, 2003.

CURY, Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, DF, 2011.

DAVIS, Natalie Zemom. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003 nº 24.

DAYRELL, Juarez. Escolas e culturas juvenis. In FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

DAYRELL, Juarez *et al.* Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: CORTI, Ana Paula *et al.* **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011.

DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2000.

DINIZ, Eli. Democracia e Desenvolvimento: a relevância da dimensão político-institucional. In: **Un Año de Gobierno Lula: Oportunidades y Desafíos**, Barcelona, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara *et al.* Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. v. 26, n.92. Campinas, 2005.

EISENSTADT. Shmuel Noah. **De geração a geração**. Tradução: Sergio P. O. Pomerancblum. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ESCOLA MUNICIPAL TEREZA CUNHA SANTANA - EMTCS. **Projeto Político Pedagógico**. Feira de Santana, 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira (Editora da USP), 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.14, n.26, p.37-50, 2009.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai-ago 2000.

IANNI, Octavio. O jovem radical. *In*: IANNI, Octavio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2005.

MAIA, Carla Valeira Vieira Linhares. **Cartografias Juvenis**: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem. Tese de doutorado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MAIA, Carla Valeira Vieira Linhares e DAYRELL, Juarez. Juventude e relações intergeracionais na EJA: apropriações do espaço escolar e sentidos da escola. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo (orgs). **Educação e seus atores**: experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982.

MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximação conceptual. *In*: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Costa Rico: Libro Universitario Regional, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOTTA, Alda. Gênero, Idades e Gerações, **Caderno CRH**. Salvador, Centro de Recursos Humanos.UFBA, v.17, n.42, 2004, p. 349-355.

Motta, Alda e Weller, Wivian. Apresentação do Dossiê “A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica”, **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, mai-ago, 2010.

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Trajatória da juventude brasileira**: dos anos 50 ao final do século. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo: EDUFBA, 2002.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora do Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Caxambú/MG; Anped, 1999.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. XXV, 1990, p. 139-165.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago/2011.

PINHO, Deise Karla Santana. **Êta rua nova dos diabos! Representações sobre um bairro pobre na cidade de Feira de Santana (1970 a 1980)**, 2010. Monografia. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2010.

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

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 06, p. 37-52, set-dez/1997.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Juventude e escolarização (1980-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. Volume 1.

SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. Volume 2.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino – aprendizagem e projeto político – pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar.** Tese de doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

WELLER, Wivian. **Karl Mannheim:** um pioneiro da sociologia da juventude. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: UFPE, 2007.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(para estudantes menores de 18 anos)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “A relação juventude e educação na história de vida de diferentes gerações”, com o objetivo de compreender a relação juventude e educação na história de vida de estudantes de diferentes gerações. Para isso, a pesquisa contará também com a participação voluntária de jovens menores de 18 anos e necessita do consentimento de seus responsáveis. Gostaríamos de convidá-lo a contribuir com essa pesquisa, autorizando que o jovem _____, sob sua responsabilidade, preencha a um formulário de identificação e responda a uma entrevista, que será gravada se houver seu consentimento. É importante ressaltar que o anonimato do (a) entrevistado (a) é assegurado e que, se alguma questão lhe causar constrangimento, ele (a) tem o direito de não respondê-la. As informações dos (as) entrevistados (as) serão mantidas em sigilo, só serão utilizadas para fins desta pesquisa, ficarão arquivadas na sala da secretaria da Pós Graduação em Educação, Letras e Artes - UEFS (módulo II) e serão destruídas após 05 anos.

A participação na pesquisa não implicará nenhum custo ou recompensa financeira para os envolvidos. Será necessária apenas a disponibilização de duas horas de seu horário escolar para preencher o formulário de identificação e responder à entrevista, que será realizada em uma sala da escola que assegure a privacidade do (a) entrevistado (a). Para evitar prejuízos ao rendimento escolar do estudante, o horário para realização da entrevista será escolhido em parceria com a professora da turma. Caso algum entrevistado desista de participar deste estudo poderá fazê-lo a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização.

Vale ressaltar que esse formulário atende a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite colaborar com esta pesquisa, solicitamos que assine este termo de consentimento, que possui duas vias. Uma destas ficará com você e a outra conosco. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no telefone (75) 3161-8246 ou no prédio da Pós Graduação em Educação, Letras e Artes - UEFS (módulo II).

Agradecemos a sua colaboração.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2012.

 Alix Vanessa Mascarenhas Lima Soares
 (pesquisadora responsável)

 Responsável / representante legal



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(para estudantes maiores de 18 anos)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “A relação juventude e educação na história de vida de diferentes gerações”, com o objetivo de compreender a relação juventude e educação na história de vida de estudantes de diferentes gerações.

Gostaríamos de convidá-lo a contribuir com essa pesquisa, respondendo a uma entrevista e preenchendo um formulário de identificação. A entrevista será gravada se houver seu consentimento. Se alguma questão lhe causar constrangimento, você tem o direito de não respondê-la. É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que as suas informações serão mantidas em sigilo, só serão utilizadas para fins desta pesquisa, ficarão arquivadas na sala da secretaria da Pós Graduação em Educação, Letras e Artes - UEFS (módulo II) e serão destruídas após 05 anos.

A participação na pesquisa não implicará nenhum custo ou recompensa financeira para você. Será necessária apenas a disponibilização de duas horas de seu horário escolar para preencher o formulário de identificação e responder à entrevista, que será realizada em uma sala da escola que assegure a privacidade do (a) entrevistado (a). Para evitar prejuízos ao seu rendimento escolar, o horário para realização da entrevista será escolhido em parceria com a professora da turma. Caso desista de participar deste estudo poderá fazê-lo a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização.

Informamos que esse formulário atende a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite participar, solicitamos que assine este termo de consentimento, que possui duas vias. Uma destas ficará com você e a outra conosco. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no telefone (75) 3161-8246 ou no prédio da Pós Graduação em Educação, Letras e Artes - UEFS (módulo II).

Agradecemos a sua colaboração.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2012.

 Alix Vanessa Mascarenhas Lima Soares
 (pesquisadora responsável)

 Entrevistado (a)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO - jovens

Idade: _____

Sexo:

masculino feminino

Como você se considera quanto à sua cor/etnia?

negro (a) pardo (a)

índio (a) branco (a)

Estado civil:

solteiro (a) casado (a) divorciado (a) viúvo (a)

outros: _____

Tem filhos?

Sim. Não.

Caso tenha filhos, responda as questões abaixo:

- Quantos filhos você tem?

- Seus filhos estudam?

Trabalha?

() Sim. () Não.

Caso trabalhe, responda as questões abaixo:

- Em que trabalha?

- Qual a sua carga horária de trabalho diária?

Caso não trabalhe, indique sua fonte de renda:

() Aposentadoria

() () Benefício social. Qual?

() Renda de cônjuge

() Renda de pais ou familiares

Com quem você convive?

Qual a escolaridade de seus pais ou responsáveis?

Qual a profissão de seus pais ou responsáveis?

Qual a situação de trabalho atual de seus pais ou responsáveis?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO – adultos

Idade: _____

Sexo:

masculino feminino

Como você se considera quanto à sua cor/etnia?

negro (a) pardo (a)

índio (a) branco (a)

Estado civil:

solteiro (a) casado (a) divorciado (a) viúvo (a)

outros: _____

Tem filhos?

Sim. Não.

Caso tenha filhos, responda as questões abaixo:

- Quantos filhos você tem?

- Qual a escolaridade de seus filhos?

Trabalha?

() Sim. () Não.

Caso trabalhe, responda as questões abaixo:

- Em que trabalha?

- Qual a sua carga horária de trabalho diária?

Caso não trabalhe, indique sua fonte de renda:

() Aposentadoria

() () Benefício social. Qual?

() Renda de cônjuge

() Renda de pais ou familiares

Com quem você convive?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – jovens

I – PERCEPÇÕES SOBRE A JUVENTUDE

1. Você se considera jovem, adulto ou idoso?
2. O que é ser jovem, em sua opinião?

II – OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO

1. Fale um pouco do que você pensa sobre a educação.
2. Você acha que a educação é importante na vida dos jovens? Por quê?

III – A EDUCAÇÃO NAS HISTÓRIAS DE VIDA

3. Comente sobre como a educação interfere na sua história de vida. Se possível, relate algum acontecimento que você considera importante na sua relação com a educação.
4. Se existem fatores que facilitam a sua relação com a escola, fale um pouco sobre eles.
5. Se você encontra dificuldades para permanecer na escola, explique quais são.

IV- PERCEPÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

6. Relate um dia de sua experiência na sala de aula.
7. Fale um pouco sobre o que você aprende na escola.
8. Em sua opinião, as coisas que você aprende na escola podem ser úteis no seu dia-a-dia?
Comente sobre isso.

V – AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

9. Fale um pouco sobre a experiência de estudar com adultos e idosos.
10. Gostaria que você falasse também sobre a experiência de estudar com outros jovens e como é a relação entre vocês na sala de aula.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496, de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial n. 874/86 de 19/12/1986
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – adultos

I – PERCEPÇÕES SOBRE A JUVENTUDE

1. Você se considera jovem, adulto ou idoso?
2. O que é ser jovem, em sua opinião?

II – OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO

1. Fale um pouco do que você pensa hoje sobre a educação e sobre o que você pensava sobre ela em seu tempo de juventude.

III – A EDUCAÇÃO NAS HISTÓRIAS DE VIDA

2. Comente sobre como a educação interferiu na sua história de vida, desde sua juventude até os dias atuais. Se possível, relate algum acontecimento que você considera importante na sua relação com a educação.
3. Gostaria que você falasse sobre os fatores que facilitam ou dificultam sua relação com a escola em seu tempo de juventude.

4. Gostaria que você falasse também sobre os fatores que facilitam ou dificultam sua relação com a escola atualmente.

IV - PERCEPÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

5. Relate um dia de sua experiência na sala de aula.

6. Fale um pouco sobre o que você aprende na escola.

7. Em sua opinião, as coisas que você aprende na escola podem ser úteis no seu dia-a-dia?

Comente sobre isso.

V – AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

8. Fale um pouco sobre a experiência de estudar com jovens.

9. Gostaria que você falasse também sobre a experiência de estudar com outros adultos e idosos e como é a relação entre vocês na sala de aula.