

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MÔNICA ALBERNAZ TOLEDO**

**Os Adolescentes e a Profissionalização: Um Desafio a Educação de  
Adolescentes Jovens e Adultos na Rede Municipal de Goiânia**

**Goiânia, 2009.**

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MÔNICA ALBERNAZ TOLEDO**

**Os Adolescentes e a Profissionalização: Um Desafio a Educação de  
Adolescentes Jovens e Adultos na Rede Municipal de Goiânia**

Monografia apresentada ao Centro de Educação Tecnológica de Goiás/ Universidade Federal de Goiás, como requisito para conclusão do curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo como orientadora a professora DR. Geovana Reis.

**Goiânia, 2009.**

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**OS ADOLESCENTES E A PROFISSIONALIZAÇÃO: UM DESAFIO A  
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NA REDE  
MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Elaborada por:

**MÔNICA ALBERNAZ TOLEDO**

Aprovada por todos os membros da Banca Examinadora pelo Curso de especialização  
em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**ESPECIALISTA**

Goiânia, 28 de agosto de 2009.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. DR. Geovana Reis**

Orientadora

Universidade Federal de Goiás

---

**Prof. DR. Miriam Fábila Alves**

Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

1. Introdução	4
2. Capítulo I: O Sujeito Adolescente da EAJA.	7
3. Capítulo II: Escola e Trabalho na Adolescência	19
4. Capítulo III: O Adolescente e o Ensino Profissionalizante	29
5. Conclusão:	39
6. Referências Bibliográficas:	41

## INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou dialogar sobre a correlação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Profissionalizante, tendo como foco o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adolescentes (PROEJA) como elemento articulador desta interlocução para o aluno adolescente, da Rede Municipal de Goiânia, que está matriculado no noturno.

O questionamento que motivou essa pesquisa parte da realidade dos educandos adolescentes e sobre quais seriam as necessidades que os movem a buscar o noturno para efetivação do Ensino Fundamental.

Buscou-se a Secretaria de Educação do Município de Goiânia a fim de obter a informação referente a quais seriam as duas escolas com maior número de educandos matriculados com idade inferior a 18 anos. Nestas escolas aplicou-se um questionário aos educandos presentes no dia da entrevista.

Os números apresentados, neste trabalho, dizem respeito a uma representação destes educandos adolescentes, pois a aplicação do questionário deu-se no final do primeiro semestre do ano vigente, nos últimos dias de aulas. Por este motivo as escolas já apresentavam o número reduzido de educandos. Segundo informações dos profissionais destas escolas é comum no final do semestre a escola esvaziar, uma vez que as provas já foram aplicadas e acontecem as festas juninas. Toma-se assim, os dados apresentados como representação proporcional e não real, uma vez que o número de escolas com adolescentes matriculados no noturno é bem maior que o pesquisado. Porém, é consideravelmente significativo o teor das respostas, que permitiram reflexões preponderantes sobre o contexto desta discussão.

É importante registrar a situação geográfica destas escolas, uma vez que uma escola situa-se na região noroeste, e a outra na região sudoeste. Geograficamente estão distantes, em pontos extremos da cidade de Goiânia, com características periféricas e distintas.

A escola da região Noroeste situa-se em um local onde o que movimenta o comércio são as facções. Existem muitas fabriquetas de “fundo de quintal” que garantem a manutenção das famílias que ali residem. O bairro após as instalações destas facções, isso se deu de forma gradativa no decorrer de alguns anos, configurou-se forte economicamente.

A escola da região sudoeste situa-se em um bairro bem afastado com característica residencial. Os alunos que estudam no noturno, desta escola, trabalham

em outros bairros ou no centro de Goiânia. Neste bairro não existe força econômica que gera trabalho tal qual o da região noroeste.

No primeiro capítulo apresentam-se os sujeitos da pesquisa tendo como referência a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos -EAJA e busca-se conceituar adolescência a partir da própria proposta da EAJA, da Organização Mundial de Saúde e do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e sua relação com a educação e o trabalho. Nesse sentido buscou-se analisar que tipo de educação que abarcaria a necessidade deste educando adolescente que estuda no noturno.

No segundo capítulo aborda-se a correlação entre escola, trabalho e adolescência dialogando as interrelações entre a educação, ensino profissionalizante e o trabalho, tendo como princípio formativo do ser social o trabalho na concepção marxista. Buscou-se analisar a forma devassadora das ações do capitalismo sobre a sociedade e por extensão os sujeitos adolescentes. Discutiu-se a escola unitária como uma possibilidade de proposta de educação para estes sujeitos adolescentes, filhos da classe trabalhadora que buscam a EAJA para a conclusão do ensino fundamental. Compreendendo a necessidade de se trabalhar na perspectiva da contra-ideologia com intuito de se gerar o germe da transformação.

No terceiro capítulo, mediante as análises dos dados coletados na entrevista, analisou-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual configura uma possibilidade de se chegar à profissionalização, para os sujeitos desta pesquisa pelo viés da escola unitária de Gramsci. A qual busca superar a dualidade entre: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Cria-se a possibilidade da formação integral.

Conclui-se que é urgente pensar e propor políticas públicas para os adolescentes, não somente os da EAJA, mas a todos que estão nesta fase e em especial os filhos da classe trabalhadora, por entender que são eles os que mais sofrem com a forma societal na qual estão inseridos. A proposta do PROEJA apresenta-se com caráter de provisoriedade e não como um elemento de política pública que gere continuidade das ações.

Mas faz-se necessário o apropriar deste programa com o intuito de usá-lo como um elemento para buscar saídas formativas, educacionais e transformadoras desta

realidade, na qual os adolescentes filhos da classe trabalhadora estão, o do assujeitamento ao capital.

## I-O SUJEITO ADOLESCENTE DA EAJA

“o educando da EAJA é um aluno trabalhador ou em vias de se inserir no mundo do trabalho; portanto, a categoria trabalho deve estar presente no cotidiano escolar da EAJA.” (GOIÂNIA, 2008, p. 22)

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO atende a Educação Infantil, de zero a cinco anos de idade, o Ensino Fundamental de seis a quinze anos de idade com a proposta de Ciclo de Desenvolvimento Humano e a Educação de Adolescente, Jovens e Adultos, que recebe educandos a partir de quinze anos e sem limite de idade para os anos subseqüentes.

A Rede Municipal de Ensino de Goiânia apresenta a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA- de diferentes formas: a) Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado, criado em 2001, com financiamento do Tesouro Municipal, a partir de 2003 o Programa firmou parceria com o Brasil Alfabetizado que em 2004 iniciou a primeira turma. O atendimento acontece em parceria com entidades da sociedade civil objetivando a alfabetização; b) Projeto AJA, é uma proposta pedagógica de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos, aprovada inicialmente pelo Conselho Estadual de Educação, e atualmente, pelo Conselho Municipal de Educação. Este Projeto ao longo de dezesseis anos de existência tem se destacado pela especificidade do trabalho e do atendimento; c) Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de 1ª a 8ª série. (GOIÂNIA, 2005)

A nomenclatura *Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos* foi utilizada, inicialmente, pela Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia-GO, no ano de 1999 para as turmas de 1ª a 4ª série, após dois anos de seminários e discussões sobre essa modalidade de ensino. No ano de 2000, as turmas de 5ª a 8ª foram denominadas de Base Curricular Paritária<sup>1</sup> a partir de um processo de pesquisa participante ocorrida em escolas da rede Municipal envolvendo alunos, professores e demais profissionais presentes nas escolas. Neste ano ocorreu, também, a unificação de todo atendimento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Em 2002 essa modalidade foi denominada “Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos” de 1ª a 8ª série - EAJA.

---

<sup>1</sup> Base Curricular Paritária: Forma de organizar em que todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aulas. Não existe relação de privilegio ou hierarquia entre os componentes curriculares, sendo todos e cada um entendido como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando. (GOIÂNIA, 2008, p.15)



A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia busca reconhecer as especificidades dos sujeitos presentes na Educação de Jovens e Adultos-EJA, nesse sentido a inclusão do termo Adolescente em sua nomenclatura expressa uma busca de reconhecimento destes sujeitos na EAJA. Vale ressaltar o quão significativo é o número de educandos na faixa etária de quatorze a vinte e cinco anos na EAJA. Conforme o Movimento Escolar de 2004 da SME, a proporção de educandos e educandas com essa faixa etária atendida na EAJA foi de 50,44% em relação ao total de educandos da EAJA. (GOIÂNIA, 2008)

A proposta político pedagógica desta modalidade tem como eixo norteador princípios fundamentais que visam a dialogicidade entre os sujeitos participantes em todo o processo do trabalho pedagógico, são eles: a cidadania, a identidade, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo. O princípio da identidade demonstra a busca de garantir as especificidades da realidade diversa dos sujeitos da EAJA, compreendendo-o como movimento de construção contínua e por meio das interrelações dos mesmos.

A identidade não é definida como algo dado, mas como metamorfose, um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade. Sujeitos esses/as que não se constroem sozinhos, mas a partir da relação com outros no convívio social. Isso significa que a identidade é construída em comunhão, pois à medida que as pessoas se constroem também constroem os outros e são por eles construídos. (GOIÂNIA, 2005, p.12)

Para o conceito de adolescente considera-se fase de transição entre o mundo infantil e o mundo adulto, entre infância e maturidade, ou seja, um período intermediário. O qual se inicia fisicamente na puberdade, com alterações físicas, psíquicas e sociais, e termina quando atinge a maioridade. Tomar o conceito de adolescente como transição é compreendê-lo como processo, temporal e histórico.

A possibilidade de correlação da construção da identidade proposta pela EAJA e o conceito de adolescência consiste em que um pertence ao outro, ou seja, a construção da identidade dos sujeitos da EAJA, o adolescente, acontece em um momento em que o mesmo se constitui adolescente, em transição do mundo infantil para o mundo adulto. E no próprio conceito de identidade da EAJA está presente o processo de vir a ser, tornar-se sendo. Então, tanto a adolescência é transformação como a construção da identidade do sujeito da EAJA, também o é. Logo, existe um processo de construção de identidade do sujeito adolescente da EAJA, pois ocorrem transformações bio-psico-sociais neste sujeito e concomitantemente a proposta política pedagógica da EAJA indica caminhos

que podem auxiliar essa constituição no contexto escolar. Entretanto, ocorrem diferenciais neste processo, pois alguns fatores sociais e psicológicos contribuem para tornar esta fase muito mais complexa para uns do que para outros.

Outro elemento é que, não existe um consenso em relação ao tempo em que acontece a adolescência. A Organização Mundial da Saúde afirma que a adolescência acontece entre os dez e vinte anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil, afirma que a faixa etária é de doze anos aos dezoito. A EAJA não define a idade de início e término da adolescência, mas segue as orientações de oferta para estes sujeitos em conformidade com a legislação nacional quanto aos limites de acesso destes sujeitos na modalidade EAJA, no que se refere ao noturno. Outras problemáticas, quanto a esta fase, estão no que concerne aos direitos e deveres dos mesmos.

Na Constituição Federal de 1988, a idade para iniciar no trabalho é a partir de quatorze anos como aprendiz, e ainda para garantir a aprendizagem do adolescente, enquanto trabalho aprendiz, posteriormente a essa data de 1988, a Lei 10097/00, da aprendizagem, instala alguns critérios para que o adolescente atue como aprendiz no trabalho e para que a empresa esteja respaldada legalmente. Josviak (2005, p. 68-69) discute esses critérios para o adolescente como aprendiz na perspectiva da Lei 10097/00, quanto à contratação deste e levanta as mudanças legais a serem observadas. Assim a autora diz:

Para que haja a contratação de aprendizes de 14 a 18 anos conforme o artigo 7º, inciso XXXIII da Constituição Federal, de modo que a aprendizagem encontre respaldo na lei, é necessário observar os seguintes pontos:

1. Deve ser respeitada toda a legislação referente ao assunto, a saber: Lei 10097/00, que modificou os artigos 428 a 433 da CLT, CF/88, art.7º, inciso XXXIII; Lei 8069/90, Portaria 702/01 do MT. Portaria 20/01 do MTE e Instrução normativa 26/01.
2. O contrato de aprendizagem é um contrato especial, firmado entre a empresa ou instituição sem fins lucrativos e o adolescente, ajustado por escrito e por prazo determinado, com anotação na carteira de trabalho, não podendo exceder o período de dois anos.
3. O adolescente aprendiz não pode exercer atividades insalubres, perigosas, penosas e em horário noturno (art. 7º, XXXIII/CF, art.405, I E § 5º/ CLT e art. 67, I e II/ ECA e Portaria 20/01 do MTE).
4. É imprópria aprendizagem em locais prejudiciais à formação do adolescente, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, em horários e locais que prejudiquem a sua frequência na escola.
5. O adolescente aprendiz deve receber assistência dos pais e responsáveis, bem como ter seu processo de aprendizagem na empresa acompanhado por um funcionário capacitado.

6. O adolescente aprendiz tem garantidos todos os direitos trabalhistas e previdenciários, tais como férias, 13º salário, fundo de garantia, auxílio-doença, auxílio-acidente, aposentadoria por invalidez, salário família, licença maternidade, salário mínimo, direitos coletivos previstos em instrumentos normativos e vale transporte.
7. É proibido o fracionamento das férias (art.134, § 2º, CLT).
8. A jornada do aprendiz que ainda não concluiu o ensino fundamental é no máximo seis horas podendo ser ampliada até oito horas após a conclusão do mesmo para viabilizar a escolaridade e a efetiva profissionalização.
9. Ao aprendiz são vedadas a compensação e a prorrogação de jornada (horas extras). Nem mesmo em caso de força maior, o empregador pode exigir que o aprendiz prorrogue sua jornada. O aprendiz não é contratado para produzir e sim para aprender, recebendo formação técnica-profissional para exercer um ofício.
10. Os encargos trabalhistas são os mesmos previstos pela CLT para os demais trabalhadores da empresa. A única diferença é a redução para 2%, da alíquota de recolhimento do FGTS.
11. O contrato de aprendizagem se extingue no seu termo, quando o aprendiz completa 18 anos (recentemente, a medida provisória 251/05 alterou a idade máxima para 24 anos) ou quando termina o curso de aprendizagem. Pode também ser rescindido quando houver desempenho insuficiente, inadaptação do aprendiz, falta de disciplina grave nos termos do art. 482 da CLT, ausência injustificada à escola regular que implique em perda do ano letivo, ou a pedido do aprendiz.

A garantia dos direitos trabalhistas para os adolescentes é assegurada pela lei 10.097/00, relação do custo da empresa em contratação no molde de aprendiz não difere do legalmente vigente. Quanto aos encargos trabalhistas a lei diz que a única diferença é a redução para 2%, da alíquota de recolhimento do FGTS. Assim, a empresa tem uma contrapartida nos gastos ao tratar com a oferta para o trabalho aprendiz. Ao adolescente, acima de quatorze anos tem-se a proposta de trabalho como aprendiz e esta proposta pode chegar aos de vinte quatro anos de idade. Observa-se o prolongamento para a oferta de trabalho como aprendiz, entretanto para se responder legalmente pelos seus atos continua com dezoito anos. Entende-se, assim, que o adolescente é responsável legalmente para responder por atos ilegais após os dezoito anos, mas para continuar como aprendiz e a empresa contratá-lo como tal pode ocorrer até a idade de vinte e quatro. O tempo de vida do adolescente para a empresa recebê-lo como aprendiz é maior. Logo, a contratação de trabalhador no conforme da lei de aprendiz e com o salário nas características da função é prolongado para a empresa.

Assim, pergunta-se: será que a relação de favorecimento ocorre a ambos ou só a um dos lados? A legislação tenta garantir o direito a ambos. A contrapartida da empresa acontece, como é o caso dos 2% do recolhimento do FGTS e um salário mínimo ao contratado, também, como a garantia de um trabalho onde se possa aprender

enquanto se trabalha com os direitos de um trabalhador comum. Assim, ao adolescente garante-se direito ao conhecimento sobre o trabalho, o processo de construção da aprendizagem do mesmo, enquanto trabalha.

Observa-se também que com relação à vida política ocorre outro descompasso legal. Aos dezesseis anos, o adolescente, já pode votar, porém só poderá ser votado aos dezoito anos para o cargo de vereador e os demais cargos com idade superior. Compreende-se que para ser um representante político, ser eleito para cargo de vereador a constituição exige maior tempo de vida, mas para eleger os seus representantes políticos, aqueles a quem delega a autoridade de governar em seu nome, pode ser com idade inferior aos dezoito anos.

Percebe-se que esse tipo de legislação favorece a um dos lados desta questão. O lado do cidadão adolescente comum, filhos da classe trabalhadora é que não é. Pois a relação de necessidade do adolescente ao trabalho acontece, no Brasil, para com os filhos da classe trabalhadora. Para os outros adolescentes, que não são filhos da classe trabalhadora o trabalho como meio de manutenção da vida não é buscado pelos mesmos, por não necessitarem de salário, pois estão economicamente supridos. A legislação é assim, diretiva a uma classe e não a todas devido à própria divisão de classes. Legisla-se na ausência da igualdade social.

Observa-se que no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contém outra contradição, na perspectiva das ações mediante a idade, o artigo 4º prevê

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Prevê, também, no artigo 60 e no 54, inciso VI

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) V- oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do adolescente trabalhador (BRASIL, 1990)

Ao poder público compete assegurar, com perspectiva de prioridade, a efetivação destes direitos de adolescentes de dez anos aos dezoito anos, a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador”, porém a Constituição da República no artigo 428, parágrafo 1º, afirma que até os quatorze anos de idade, é

proibido o trabalho mesmo em condição de aprendiz, após essa data é permitido em situação de aprendiz. (BRASIL, 1988). A relação entre período da idade dos adolescentes e direitos assegurados dos mesmos, como o da profissionalização, e da idade de se entrar no ensino noturno, não é equilibrada, pois o exercício destes direitos fica inviável diante da idade inicial exigida pela legislação no que tange a esta fase da vida.

Dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária dos adolescentes que estão previstos no ECA percebe-se o evocar para a vida adulta na palavra “profissionalização”. Logo, o ECA, nessa dinâmica, conduz a um ajustamento social por necessidade da classe trabalhadora e não por compreender o ensino profissional como constituição de uma formação geral no sentido holístico da educação, na qual se dá preferência ao todo, ou seja, a correlação entre os saberes formais, técnicos, culturais e valorativos.

Na configuração da educação brasileira, o ensino profissionalizante está posto para a classe trabalhadora e a formação acadêmica para a classe não trabalhadora. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem a política de educação profissional a partir da revogação do Decreto n. 2.208/97 e afirmam que a problematização da política de educação profissionalizante perpassa pela produção de conhecimento na área e nas lutas sociais. Na perspectiva das lutas sociais o que se apresenta é terreno de contradição conflituoso.

Entende-se que uma lei é elaborada mediante a necessidade dela enquanto contraponto a algo infringido no que concerne aos direitos humanos, bem como mediante os interesses dos cidadãos. O ECA tem como característica a busca da minimização das desigualdades ao garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, entretanto, a profissionalização não é possibilitada aos adolescentes, enquanto política pública visto que para estes não efetivaram nenhuma proposta de atuação na perspectiva do direito.

Nesta perspectiva, a classe social e o momento histórico no qual o adolescente está podem repercutir de modo a prolongar o tempo da adolescência ou não. Em tempos de guerras, na história da humanidade, a fase da infância terminava mais cedo e a vida adulta chegava por necessidade da adultez para aquele momento histórico. Logo, o lugar social-classe-tempo histórico ao qual pertencem os sujeitos adolescentes pode possibilitar a constituição de sujeitos forçados a uma vida adulta mais precoce.

A especificidade dos educandos adolescentes, na atualidade, que buscam a EAJA consiste em que são filhos de pais da classe trabalhadora e trazem consigo o desafio de contribuir com a manutenção da família, pois muitas destas famílias vivenciam situação de miséria. Os adolescentes ao buscarem o emprego e conseqüentemente o salário, adquirem certa autonomia com potencial de aquisição de bens financeiros e capacidade de manutenção da sua própria vida, embora, este universo, do trabalho, carregue o chamativo à responsabilidade e às regras de uma vida adulta.

Segundo, Bardagi (2002), os adolescentes que trabalham, ainda não percebem o grau da responsabilidade no qual estão inseridos, o que provoca um conjunto de situações desfavoráveis: rotina, estresse e maior desgaste nas tarefas que lhes são designadas em relação a um adulto. Para a mesma autora, esta situação se contrapõe ao processo dinâmico, complexo, de diferenciação e maturação desta fase de desenvolvimento humano, a adolescência. Se a perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê o ensino profissionalizante para os adolescentes é um direito, então a profissionalização para os adolescentes seria uma antecipação para a adultez ou um caminho para a autonomia? E que tipo de autonomia seria esta dentro de uma sociedade dividida em classes?

O ECA criado nos anos 1990 demonstra uma busca de minimizar os reflexos de uma sociedade desigual, injusta, dividida em classes e capitalista que tem na sua configuração política, social, econômica e cultural um percurso histórico de longos anos de contradições e lutas de classe. Assim, busca minimizar as diferenças socioeconômicas.

Vale ressaltar, contudo, que segundo Frigotto (1999, p. 69), a década de 1970 explicitou a crise que o capital viveu de caráter planetário, porém as suas raízes tiveram origem na década de 1930, pois

as políticas do Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo crescente de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social. Este modelo de desenvolvimento com base na teorização Keynesiana, tem sido caracterizada como sendo o *modelo fordista e noefordista de produção*.

No plano da superestrutura, a partir da década de 1930, iniciou-se a noção do Estado de Bem-Estar, sobre a qual se configura políticas sociais com a finalidade da estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos produtivos e de previdência

social, isso inclui seguro desemprego, direito à educação, subsídios ao transporte, entre outros. Consiste em uma busca de viabilizar a combinação de produção em grande escala com o consumo de massa, dentro do modelo fordista. Na relação escola, trabalho e mercado os movimentos correlacionados por Frigotto (1999), o keynesianismo, o fordismo e o neofordismo, neste percurso histórico entre as décadas de 1930 e 1970, apresentam a busca do desenvolvimento do Brasil por meio, também da educação. Porém, o sentido, consistia em dar resposta ao movimento do capitalismo crescente no país, sendo assim, o convite à educação se fazia de varias formas com o intuito de servir ao capital.

A promulgação da Constituição brasileira, que veio subsequente ao período de desencadeamento das políticas dos direitos, no ano de 1988, pode ser relacionada ao movimento da elaboração do ECA, pois, a mesma é resultado de um período de democratização, porém marcado pelas contradições a fim de assegurar os direitos à educação e as políticas de sustentação para esses direitos. Um dos motivos das contradições marcantes nesta fase é a questão financeira para investir na educação como direito. A quantidade de investimento não corresponde à necessidade da realidade no sentido de garantir o direito de todos à escola.

Nas questões de ordem econômica surgem novos conceitos como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, e qualidade total. Nas questões da formação humana, também surgem: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Assim, segundo Frigotto (1999, p. 55), inicia um movimento de discurso unânime da “modernidade” em defesa da escola básica com qualidade. Elege-se a “sociedade do conhecimento” como articuladora de melhores condições de vida. Cria-se uma esfera de lutas na busca de alternativas que dêem conta da complexidade da Educação devido a sua natureza específica.

Para Mészáros (2005, p. 35) essa busca seria apenas alternativa de enquadramento da educação na sociedade capitalista, não mudanças genuínas que deveriam focar na educação do ser humano em sua totalidade. O mesmo autor parafraseando a epígrafe de José Martí diz: “as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais.”. Nessa relação de enquadramento do trabalho e da educação a própria forma de oferta da EJA, com suas variáveis, são expressões de busca por caminhos para as superações das contradições. Nesse sentido, de busca de superação das contradições e do enquadramento encontra-se, como exemplo, o movimento da população goianiense de tentar burlar as exigências das leis, no que concerne à idade

mínima de entrada no ensino noturno como expressão de enfrentamentos dos conflitos presentes em uma sociedade capitalista, pois conforme dados abaixo, filhos da classe trabalhadora buscam, mesmo em idade imprópria, o noturno para a finalização do ensino fundamental. Este movimento pode ser interpretado como uma tentativa de superação do modo desigual da vida e de busca de sobrevivência, pois os educandos que poderiam estudar no diurno buscam a educação no noturno, para assim, terem tempo no período diurno para o trabalho, tendo em vista contribuir com a renda familiar.

Alguns dados da SME informam este movimento de ingresso de alunos abaixo da idade indicada pela legislação no noturno. Observou-se que, no ano de 2006 a EAJA atendeu quatro educandos com idade abaixo de quatorze anos de 1ª a 4ª série e 65 educandos de 5ª à 8ª série. No ano de 2007 foram cinco educandos com idade abaixo de quatorze de 1ª à 4ª série e 38 educandos de 5ª a 8ª série. Estes educandos estavam fora do limite etário de aceitação no ensino noturno, segundo o ECA e a Constituição Federal.

Entretanto, diante da configuração desta situação, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia estabeleceu limites para o ingresso no turno noturno. Nesse sentido a SME busca assegurar a estes sujeitos a entrada precoce no ensino noturno somente em caso de justificativa de trabalho ou em situação de aprendiz. Conforme o ofício 064/2006 emitido pela 38ª Promotoria de Justiça de Goiânia à Secretaria Municipal de Educação, a idade limite de entrada no noturno em conformidade com a Constituição da República no artigo 428, parágrafo 1º, é de quatorze anos, uma vez que até os quatorze anos de idade, é proibido o trabalho mesmo em condição de aprendiz. (GOIÂNIA, 2007)

O período de um ano, entre quatorze e quinze anos é um tempo curto de vida para configurar maior maturidade a ponto de garantir a matrícula no ensino noturno. O movimento de saída dos adolescentes do diurno para o noturno sinaliza em que classe esses estão, que perspectiva de vida eles têm e que está posto o lugar social de assujeitamento ao capital em detrimento do processo de desenvolvimento humano de aquisição dos saberes escolares. Pois, para entrar no noturno com esta faixa etária requer que o adolescente esteja trabalhando como aprendiz.

Entende-se, inicialmente, que buscam o estudo no turno noturno por necessitar de auxílio na manutenção da sua sobrevivência e assim se condicionam às situações subalternas de trabalho. E os saberes escolares podem ser levados à deriva pela falta de



condições físicas e psicológicas de atuarem como trabalhador e estudantes enquanto adolescentes.

Saberes estes pertencentes a uma sociedade dita como “sociedade de conhecimento”, que segundo Drucket (1997) se caracteriza por uma serie de inovações, mudanças e transformações, onde o conhecimento e a informação se propõem a terem um papel fundamental como articuladores de melhores condições de vida. Entretanto, ainda, se tem milhões de pessoas morrendo de fome. Para quem é esse conhecimento ou ainda para o quê, se na realidade não altera as condições de vida dos sujeitos presentes nesta sociedade.

Segundo Arroyo (2007, p. 26) torna-se necessário repensar a discussão sobre currículo, tendo como fim o trabalho enquanto direito do ser humano e condição de se constituir humanamente. A proposição deveria se consistir em saberes sobre o trabalho para todos, logo conhecimentos pertinentes ao trabalho como condição de humanização perpassaria pela lógica da busca pela justiça como elemento de igualdade.

O direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

Nesta discussão do trabalho, e ainda longe de se efetivar como condição humana de direito para todos, o adolescente da EAJA sai da educação básica no diurno, a qual é, também, um direito assegurado na constituição e vai para a educação básica no noturno, novamente um direito mediante o trabalho, interrompe um percurso compreendido na sociedade atual como natural, o adolescente estudar de dia. Porém, natural para a classe não trabalhadora configurando-se um antagonismo posto às classes: trabalhadora e não trabalhadora. O modelo de educação, no qual estes adolescentes estão requer enfrentamentos na construção de respostas coerentes com as necessidades reais destes.

Ao que parece, para estes sujeitos, seria o *trabalho* dentro de uma proposta de educação, a perspectiva de ruptura, ou na melhor das hipóteses, atenuante das diferenças entre o trabalhador intelectual e o manual. O modo reificado do senso comum seria superado e poderia se dar a clareza da situação de excluídos na qual os adolescentes estão inseridos, bem como, a compreensão das condições subalternas de vida que possuem. A busca nesta proposta de educação seria a construção da contra-ideologia, da

contra-hegemonia da classe dominante, o que Gramsci apud Soares (2001), chama de “guerra de posição”.

A escola, posta nesta dinâmica seria a que une cultura geral, humanística, formativa com equilíbrio no desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das habilidades de trabalhar intelectualmente. Nesse sentido, a educação perpassaria pela perspectiva da formação humana *omnilateral*.

Para esta construção Frigotto (1999, p. 179) afirma que se faz necessário uma escola democrática, a qual seja capaz de construir, a partir do dialeto, que envolve o lingüístico, gnoseológico, valorativo, estético, cultural, uma ordem mais avançada, mais universal. Frigotto (1999, p. 175), ao descrever a construção da escola pública *unitária* apresenta como um dos problemas básicos que a sociedade brasileira deverá enfrentar é a mudança que se faz necessária para que a democracia tenha condições objetivas de se efetivar.

Machado (1991) ao discorrer sobre o pensamento de Gramsci em relação a escola *unitária* afirmava que para Gramsci, no que concerne às mudanças na escola, que as mesmas se fazem de homens e com todo complexo social do qual os homens são expressões. Frigotto (1999), afirma que no Brasil a concepção da escola *unitária* tem sido trabalhada de modo a-histórico, sem o processo. Logo, as experiências vividas, até então, não deram respostas na perspectiva de transformações necessárias para a construção da escola *unitária*. Conforme afirma Frigotto (1999, p. 176):

depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais... No contexto dos embates que se travam hoje na sociedade brasileira na busca de romper com todas as formas de exclusão social e, nos interstícios das possibilidades concretas de construir-se um *industrialismo de novo tipo* e processos educativos não imediatistas que concorram para a formação omnilateral e, portanto, para os processos de emancipação humana, a busca do sentido radical de *escola unitária*, no plano do conhecimento e no plano político-organizativo, é fundamental.

Frigotto (1999) continua discorrer sobre o assunto e afirma que para que tal ação de mudança aconteça, requer dos atores sociais que estão excluídos, que perderam o campo da visibilidade do confronto privado, que ocupem o público, ou seja, que estejam na proporção diretamente correlacionada na medida em que se fazem necessários no

campo de regulação pública. Ou melhor, é necessário o engajamento nas instâncias de regulação pública, que os homens que estão engajados sejam representações dos excluídos e a sociedade esteja toda engajada com uma perspectiva real de modelo novo de sociedade.

Assim, a escola que pode corresponder aos anseios dos adolescentes da EAJA, educandos filhos da classe trabalhadora, na perspectiva de colocação de lugar social mais justo e igualitário deverá pertencer ao sentido “radical” da *escola unitária*. Logo, pensar a construção desta escola para a EAJA é pensar na busca da construção de uma nova sociedade, mas a partir de atores sociais presentes na atual.

Nesta proposta de escola, o adolescente não teria a necessidade de se retirar dos estudos no horário diurno para ter a oportunidade de trabalhar e estudar de noite. Mas sim, teria a educação e trabalho em um mesmo momento histórico e um mesmo tempo de desenvolvimento humano. Nesta perspectiva os conteúdos trabalhados teriam a realidade como elemento gerador dos saberes científicos e técnicos e de modo interdisciplinar. Na qual se busca superar a dualidade entre: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Tendo a formação humana integral como fim.

## II - ESCOLA E TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA

O fragmento da vida de Mészáros (2006, p. 10), um dos autores que subsidiam esta escrita, pode demonstrar uma tentativa de correlação entre o movimento realizado por Mészáros com os dos sujeitos adolescentes da EAJA.

István Mészáros nasceu em 1930, em Budapeste... Com apenas doze anos, o jovem István alterou seu registro de nascimento para alcançar a idade mínima de dezesseis anos e ser aceito na fábrica. Passava, assim - como homem “adulto” -, a receber maior remuneração que a de sua mãe, operaria qualificada Standard Radio Company.

Este burlou a lei para se fazer homem “adulto” na busca da sobrevivência na década de 1940, em um país distante do Brasil. A aproximação, deste fato, se dá na medida em que uma criança de dez anos de idade, entrando na adolescência, busca se fazer adulto com um único fim - trabalhar para manter a sobrevivência. O número de educandos que buscaram a educação de adulto, descrito no capítulo anterior, apresenta essa triste relação - a busca do trabalho ainda em idade imprópria.

A falta de políticas públicas que dêem conta de resposta na perspectiva de superação destes números e do modelo de sociedade posta, ainda é presente neste dias atuais. São diferentes *os postulados existentes* para que a sociedade permaneça tal com está. Frigotto (2005) ao analisar as políticas públicas do Governo Lula e as interferências do governo passado revela as articulações de instâncias diversas nas políticas educacionais produzindo uma situação de subserviência da educação ao mercado, nas configurações das indústrias, dos comércios e demais representações do mercado na ação educativa-formativa. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1107) concluem sua análise dizendo que uma das soluções para que ocorram mudanças desta situação consiste em

Buscar compreender as diferentes determinações que conduzem a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo.

Ao pensar em proposições de ações que relacionam as modalidades EAJA e Ensino Profissionalizante podem representa uma busca de alternativas para minimizar as desigualdades postas para os sujeitos adolescentes na EAJA, bem como para com

sujeitos presentes em outras esferas da sociedade. Entende-se ainda que articular essas duas modalidades, como modo formativo, perpassa pela perspectiva da formação integral. A formação integral, ou a escola unitária abarcam a correspondência da formação humanística, na qual o conhecimento é articulado ao trabalho, apontando para uma formação “omnilateral”, na qual os homens se tornam capazes de atuações que superem o modelo da sociedade capitalista. Um outro elemento, para essa discussão, é essencial, os governados podem ser formados para serem governantes.

Nessa perspectiva o trabalho adquire a centralidade da esfera do ser social, o qual pode ser entendido como princípio educativo, segundo Marx e Engels (1982, p. 27-28):

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação com o resto da natureza.(...) Mas eles próprios (os homens) começam a se diferenciar dos animais tão logo comecem a *produzir* seus meios de vida. (...) Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincidem, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, dependem das condições materiais de sua produção.

Esclarece que somente através do trabalho que o homem se apropria da natureza por motivo de necessidades de subsistência. Este processo envolve habilidades humanas físicas, com características intencionais que se configura na constituição do ser social. Para Machado(1991, p. 159) a aplicação deste princípio educativo na escola tem como pressuposto a dialeticidade entre noções científicas e noções sociais, o mesmo necessita de que o embate às concepções mágicas do mundo e às inclinações à barbárie individualista sejam efetivadas com o fim de garantir um caráter humanizador.

Essa articulação, para ser eficiente, requer a categoria consciência de classe trabalhadora, a qual é gestada mediante ações pedagógicas de denúncia, críticas ao sistema capitalista e no fortalecimento cultural desta classe.

A escola unitária, para Gramsci, seria uma das possibilidades “para não se criar mamíferos de luxo”, entendendo que a perspectiva do trabalho estava posta a todos. (NASCIMENTO; SBARDELOTT, 2008, p. 275).

Nesta dinâmica, a escola profissionalizante para adolescentes, ainda no Ensino Fundamental, consiste em uma busca de corresponder às necessidades educativas e formativas deste na relação da educação integrada. Entende-se educação integrada como aquela que articula a formação acadêmica, humanística e profissional, envolvendo

conteúdo vinculado à cultura, cidadania, ética e por meio do desenvolvimento de habilidades individuais e trabalho coletivo. Nesse sentido, a formação formal consiste na elaboração dos saberes historicamente acumulados e científicos, e acontece concomitantemente às atividades de trabalho e de vida entendendo esta como unidade dialética.

Machado (1991, p. 161) ao explicar o processo da passagem da escola ativa à criadora, constituição da escola única em Gramsci, descreve que este processo permite ao educando: "...adquirir consciência das relações que o envolvem e entender os nexos que ligam o desenvolvimento da sua personalidade e ao conjunto das relações."

Esta consciência dos nexos dos conjuntos das relações sociais que envolvem a sua própria constituição, a qual é carregada do devir, do vir a ser. Ou seja, entendendo as relações sociais como modo de se constituir quanto ser dialeticamente em constituição, e que estas relações, com os seus nexos, envolvem a totalidade da sociedade. Assim, as relações sociais têm o potencial de gerar um novo ser em contínuo vir a ser. O movimento da transformação forja a própria identidade do ser. Existe, assim neste processo, um germe para a ação, para a transformação social.

A escola dentro do sistema capitalista consiste em um instrumento indispensável para a manutenção do sistema produtivo. Não obstante a educação integrada neste modelo de sociedade torna-se um elemento com possibilidade de superação da mesma, por meio da formação dos educandos presentes nela. A educação integrada requer a relação entre os conhecimentos gerais e específicos, teórico e prático, humanista e técnico. Nesta direção, os conhecimentos devem acontecer de modo interdisciplinar na busca da compreensão da totalidade concreta. Abarca-se assim, os eixos do trabalho, da ciência e da cultura em todo o processo.

Nesta perspectiva, segundo Adorno (2000, p. 151), a educação se tornaria emancipatória e construtora de uma formação integral.

... aquilo que caracteriza propriamente consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo --- a relação entre as formas e estruturas de pensamento dos sujeitos e aquilo que este não é. Este sentido mais o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente á capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Nesse sentido, a correlação da realidade com conteúdos imbricados às experiências reais e intelectuais possibilita um espaço de disputa social para a

perspectiva emancipatória. Passam a existir, assim, implicações derivadas da não passividade destes sujeitos. Entretanto, entende-se que não bastam a não passividade dos sujeitos envolvidos nesta perspectiva educativa, as proposições idealistas ou meras reformas, mas tratar a essência da formação da sociedade capitalista, pois a educação neste modelo é meramente mercadoria e os sujeitos presentes nela, também os são. Nesta proposta de formação integral a busca consiste em uma luta contra o processo da reificação da consciência dos homens. Logo, quanto mais trabalhar-se pedagogicamente com a compreensão de todo o processo social do capitalismo no sentido de desvelar o assujeitamento da classe trabalhadora mais se terá a possibilidade de enfrentamento do modelo societal dominador do capital.

A disputa entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo repercutem na problemática posta sobre a política de educação profissional e os confrontos das lutas sociais.

Nesta disputa uns dos protagonistas principais é o Estado em suas representações, visto que a ele compete regular e garantir os direitos e deveres dos cidadãos, enquanto articulador da e na sociedade. Assim, os deveres do Estado para com a educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 confirma o papel deste para com Ensino profissionalizante e a EJA, enquanto garantia de direitos. O artigo 4º remete ao dever do Estado com a educação pública à garantia de ensino obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996). Cabe dizer, no entanto, que não se trata de qualquer ensino que possibilitará a construção da autonomia dos educandos, mas de uma educação com cunho emancipatória.

A escola pública brasileira se destina aos filhos da classe trabalhadora, nesta direção é interessante ao governo o pouco investimento, o posicionamento evasivo no que concernem as proposições de trabalhos na área da educação não são significativas, no sentido de subsidiar os filhos da classe trabalhadora, quer sejam adolescentes, jovens ou adultos para o movimento da superação do local cativo, no qual eles estão. Cativos pela miséria, pela baixa expectativa de mudança, pela falta de crença em si mesmos, pelos sonhos dos dominadores, dentre outros modos de aprisionamento. Mesmo remetendo ao caráter reparativo da Educação de Jovens e Adultos, quando as leis afirmam: “inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). Tornam-se necessários maiores investimentos, por entender que quanto maior

compreensão da totalidade das relações postas na sociedade capitalista, melhores serão na ação educativa transformadora.

Paulo Freire (1996) compreende a educação como uma ação inteiramente política e correlaciona todo ato como ação educativa. A educação que se busca com caráter emancipatória, já está posta na legislação que nos rege, pois a mesma é a expressão da ação educativa no sentido formal da sua direção, ou seja, normatiza-se o modo de operar a educação. Criam-se modelos e caráter ideológicos legalmente, entretanto a real ação se dá na sala de aula. A sala de aula consiste no local do poder pedagógico, ou melhor, o local da ação educação com o fim transformador. Mas, ainda não é apropriada de modo a transformar a realidade, compete aos sujeitos do fazer pedagógico a compreensão da suas ações educativas como ato político.

O sistema educacional compõe parte de um todo da sociedade, interligado e inserido às relações sociais deste todo. Nesta direção a educação tem representações do modo societal no qual ela está inserida, bem como, suas razões de ser da própria educação por entender que ela corresponde aos interesses de classe. Estas razões possibilitam intercâmbios entre diferentes instrumentos e instituições. Ao possibilitar essas interrelações instauram-se o processo de interiorização que consiste em um dos entraves para a superação do que está posto como modelo societal. Mészáros (2008, p. 7) conceitua a interiorização como:

... a 'interiorização' é um processo pelo qual os indivíduos adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como limites inquestionáveis de suas próprias aspirações, contribuindo desta forma para a manutenção de uma concepção de mundo e de uma forma de intercambio social."

A conformação posta aos indivíduos pelo processo de interiorização assegura o *status quo* dos mesmos. Assim, os educandos filhos da classe trabalhadora tendenciam-se a corresponder ao que é necessário ao reino da mercadoria, tanto como trabalho produtivo como ausência de luta de classe.

Outra questão posta ao próprio modelo capitalista são as soluções propostas para resolver os problemas enfrentados pela sociedade. Estas soluções se mostram limitadas a começar pela proposição da "sociedade do conhecimento" que não deu respostas à sociedade na perspectiva de uma sociedade melhor, já que o conhecimento está de certo modo "para todos" e isto implica em minimizar os efeitos das desigualdades sociais e da miséria. Ou seja, a "sociedade do conhecimento" promete minimizar ou até acabar com



as desigualdades sociais, porém isso não parece se confirmar. Vale ressaltar, como discorre Antunes (2001, p. 122), que a própria produção das ciências não supera a base material da relação entre capital e trabalho. O que move a ciência é o capital, não se tem a possibilidade da produção da ciência sem interesses do capital.

Não se trata de dizer que a teoria do valor-trabalho não reconhece o papel crescente da ciência, mas que a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual ela não pode superar. E é por essa restrição estrutural, que *libera* e mesmo *impede* a sua expansão para o incremento da produção de valores de troca, *mas impede o salto qualitativo societal* para um sociedade produtora de *bens úteis* segundo *a lógica do tempo disponível*, que a ciência não pode se converter na principal força produtiva.

Torna-se assim, inquestionável e natural a conformação da classe trabalhadora ao mercado, ou melhor, a interiorização das próprias limitações mediante a não superação da exploração pelo capital. Já que o conhecimento não chega a todos de modo igualitário, em especial, nesta discussão, ao adolescente da EAJA, mas sim fragmentado e com conteúdo direcionado à manutenção da sociedade capitalista.

Na sociedade brasileira o assujeitamento dos adolescentes, jovens e adultos, enquanto inseridos, participativos e reivindicativos, se manifesta na ausência de trabalho digno (que possibilite a sobrevivência com qualidade de vida nas esferas referentes à moradia, saúde, educação, lazer...) para a manutenção da própria sobrevivência. O não trabalho, o não salário, a não vida de direitos assegurados tem sido a rotina de muitos brasileiros por várias décadas. São gerações que repassam para gerações a herança da miséria e da subserviência aos dominadores.

Que tipo de trabalho está se discutindo? O trabalho presente no mundo moderno pertence à categoria marxista de trabalho alienado e seus variantes. Para Lukács, segundo nos afirma Antunes (2001, p.137-138)

só poderia falar razoavelmente em ser social quando entendemos que sua gênese, seu elevar-se em relação à sua própria base e a aquisição de autonomia, se baseia no trabalho, na realização contínua de posições teleológicas... O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana.

A necessidade de colocação de finalidade na existência do ser –teleologia- como ser social e o ato teleológico, como demonstração da materialidade dada pela causalidade, ajudam a compreensão da formação do ser social. Assim, no trabalho

existe a finalidade e a materialidade, então toda ação humana consiste em um ato de trabalho. Logo, as gerações brasileiras que foram de algum modo desprovidas do trabalho assalariado, não deixaram de ser, mas deixaram de usufruir dos bens materiais que propiciam a existência com qualidade de vida e tornaram-se, de certo modo, dependentes das políticas públicas atuais de auxílio aos menos favorecidos.

A superação do modelo atual de sociedade pode passar pela superação das atuais formas das políticas do Estado, das ações da sociedade civil e principalmente, por meio de lutas sociais. A preservação deste modelo de sociedade decorre das múltiplas formas de dominação do capital. Este se movimenta de modo cíclico, ou seja, de crise e superação e nova crise e superação, em um ir e vir, com o intuito da auto-preservação, auto-gestão e manutenção da sociedade como tal. Para melhor esclarecimento, Harvey (2000, p. 3007) define bem o capital como:

... um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidade, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida...

A dominação expressa por Harvey apresenta quanto o capital demonstra-se engendrado na formação humana e em suas relações. O capital tem exigido da educação sujeitos que dêem respostas ao mercado de trabalho com características específicas para sua manutenção. Segundo Frigotto (1999, p. 26) existe uma correlação de subordinação controlada da função social da educação com o objetivo de responder ao capital. Nesse sentido tem-se trabalho, porém, não para todos, e uma das justificativas impróprias do mercado é a falta de formação para os indivíduos assumirem os locais de trabalho. O próprio capital faz com que não seja para todos e ao mesmo tempo, para o capital tem que existir aqueles que usufruirão dos bens. Isso ocorre devido à necessidade que o capital tem de se renovar e de se manter. Porém a crise que o capital apresenta, segundo Frigotto (1999, p.64), demonstra-se por meio da superacumulação estatalmente regulada, organicamente engendrada na natureza das relações sociais capitalista e assim, de modo paradoxalmente, têm-se dois terço da humanidade passando fome ou morrendo de fome. A superacumulção regulada estatalmente não chega aos necessitados, nesse sentido o estado se ocupa em regular, mas não em distribuir de modo igualitário. Isso

ocorre devido aos interesses da classe hegemônica que controla o Estado em seus mais diversos prolongamentos.

Nesse sentido o capital requer, ainda, da educação escolar, que no ensino fundamental, médio ou superior que os sujeitos oriundos dela sejam capazes de se articularem intelectualmente com estratégias de interações para com os recursos relacionados à informática e midiáticos.

As dificuldades das políticas públicas de Estado de darem respostas às necessidades do capital e dos sujeitos presentes na sociedade são inúmeras. Segundo, Berger Filho (1999), um dos caminhos escolhidos para a educação brasileira consiste na terceira via, ou melhor, uma educação geral com a presença marcante do seguimento científico e tecnológico e a complementaridade da educação profissional, em escolas técnicas ou nas empresas.

No entanto, a visão epistemológica de novo tipo, deverá conciliar a formação humanística em uma sociedade tecnológica, ou ainda, que concilie o humanismo e a tecnologia. A formação geral deverá ser a base de uma formação profissional. Esta contemplará alguns princípios norteadores, tais como a flexibilidade e a laborabilidade. Princípios estes que tem como constituição a dialeticidade na formação humana social, vir a ser contínuo. Assim, supera-se a dicotomia entre formação geral e a formação técnica, pois se entende que no contexto de formação profissional as exigências quanto à correspondência aos movimentos do capital não se estancam, mas se reinventam continuamente devido às novas tecnologias e por necessidade de maior acumulação do capital. Caberia dizer que, segundo Paracelso “a aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até a velhice”, citado por Mészáros (2005, p. 22), tanto o é para a manutenção da sociedade atual como para a busca de superação dela.

O decreto 2208/97 artigo 7º propõe para as diretrizes curriculares do ensino técnico a realização de estudos de identificação do perfil de competências necessárias às atividades requeridas e para isso deverá ouvir os setores interessados como os trabalhadores e os empregadores (BRASIL, 1997). Nesta relação posta ao ensino profissionalizante as atividades produtivas perpassam por três seguimentos: produção de bens; produção de conhecimento; produção de serviços. Cada um desses seguimentos tem os seus processos próprios, as suas demandas de funções, suas normas técnicas, dentre outras. A diversidade, portanto, é a marca do Ensino Profissionalizante, porque se têm sujeitos com necessidades do e no trabalho cada vez mais heterogêneos.

Somados a esta questão temos ainda a realidade dos estudantes da EAJA que consideradas suas particularidades, também compõem o universo de alunos trabalhadores que assim como os demais, também, possuem trajetórias escolares e formativas marcadas pela heterogeneidade e descontinuidade.

A descontinuidade na EAJA se constitui de várias formas. A própria necessidade da Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos já é uma expressão da descontinuidade do processo formativo escolar da vida destes educandos. A estes que não tiveram a sua educação formal no tempo certo buscam a EAJA para vivenciá-la, na perspectiva de superação dos anos que não foram à escola por diversos motivos e dentre eles o trabalho, uma vez que no tempo quando ainda deveriam estar na escola, estavam no trabalho ou em busca dele. Em relação aos Adolescentes da EAJA a descontinuidade se configura de modo temporal (demora-se mais tempo para concluir o ensino fundamental), bem como, de modo a usufruir o tempo do dia para trabalhar e a noite para estudar e ainda a descontinuidade se deve ao movimento de mudanças destes por motivo de trabalho. Outro elemento é a evasão, pois na rede municipal de Goiânia os índices de evasão variam entre os anos de 1997 a 2007 de 35,2% a 48,2%, mas a rede entende que é considerada uma variação positiva em relação aos índices nacionais. (GOIÂNIA, 2008),

Ainda, nesta discussão, muitos alunos da rede municipal de Goiânia são oriundos de outros Estados, em especial da região do nordeste que vêm à procura de melhores condições de vida e muitos não conseguem estabilidade de trabalho e retornam às suas cidades de origem.

Entende-se que estes sujeitos também vivenciam processos formativos em outras instâncias que não sejam a escola. A escola que busca abarcar estas vivências tem a possibilidade de abreviar o tempo destes alunos na escola por articular o currículo formal às experiências vividas, possibilitando aos mesmos os nexos entre conhecimento formal e realidade. Nesse sentido, deve-se compreendê-los como seres individuais e como seres humanos que contém uma série de relações ativas: consigo mesmo e com a natureza ao mesmo tempo. Entende-se, nesse sentido, a existência da unidade do ser dialeticamente, na qual se constitui no contínuo devir.

Assim, a proposição de educação profissionalizante na adolescência traz consigo elementos que auxiliam o processo de aprendizado de modo curricular mais integral. Logo, espera-se que a educação profissionalizante voltada para o resgate destes educandos possa constituir em ações concretas na busca de transformação do *status quo*

destes educandos. Remetendo-se ao ECA no sentido da prioridade que se deve tratar os adolescentes em relação a profissionalização. Logo, tem-se na proposta do PROEJA o lugar de garantia e efetivação desta ação formativa.

### III- O ADOLESCENTE E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Qual o motivo que fez você estudar a noite?

Para ter uma possibilidade de emprego.

(J.C.G.A.J. 16 anos, Escola Municipal-GO, 2009)

Na resposta dada pelo educando, da EAJA, ao ser questionado sobre o motivo dele estudar a noite observa-se a clareza que este tem da sua realidade, “para ter uma possibilidade de emprego”. Esta é uma dentre varias repostas que chamam a reflexões sobre o universo de limites destes alunos. Limites ligados à classe social, ao gênero, à função na família, e outros, como se trabalhará no decorrer desta abordagem. A pertinência desta resposta evoca o princípio fundante do ser social, o trabalho, na esfera da vida cotidiana como princípio educativo, uma vez que este está na vida genérica de todo ser, quer da EAJA, como é caso deste educando acima citado, quer no Ensino Profissionalizante.

Entretanto, este educando com desesseis anos de idade que mudou os seus estudos para o noturno na busca do que ele chama de *possibilidade* o faz por necessitar de emprego. Vale ressaltar que o emprego não existe para todos, em esfera mundial a configuração do não trabalho abarca um grande número de pessoas.

Torna-se importante resgatar o pensamento de Gramsci, analisado por Machado (1991) em relação a EAJA e o Ensino Profissionalizante, pois o que ele denomina como intelectual orgânico pode ter espaço fecundo neste contexto de formação a ser constituído. Por entender que o seu papel pode ser considerado como o que faz as relações entre as diferentes classes sociais possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. Este possui uma função orgânica bastante importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupa espaços sociais de decisões práticas e teóricas. Mas a principal função deste apresenta-se na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra-hegemonia, a serviço da construção de um novo modelo social.

Esta discussão pode se remeter às articulações do Ensino Fundamental ao Ensino Profissionalizante por entender que nas ações pedagógicas em forma de conteúdo ideológico-político emancipatório contempladas no currículo escolar tendem a uma formação integrada. Tanto Freire (2006), como Gramsci, Apud Soares (2001), contribuem para esse olhar, pois para Freire (2006) existe um opressor que não deseja

libertar o oprimido, entretanto a liberdade poderá ocorrer no processo dialógico e em comunhão com os outros da relação. E Gramsci, apud Soares (2001), apresenta o princípio de restauração moral e intelectual por meio dos intelectuais orgânicos presentes nas camadas sociais.

Logo, a autonomia e a emancipação são elementos necessários à Educação de Jovens e Adultos e ao Ensino profissionalizante, mas a construção da autonomia e da emancipação nestes e com estes sujeitos e às suas efetivações perpassam por níveis macro-estrutural e micro-estrutural, pois envolvem todas as esferas da sociedade, quer seja ideológica, política, econômica, cultural, educacional. Pois, a base da formação da sociedade capitalista é a mercadoria, uma das mais avassaladoras formas de atuação de desmonte do Estado, o Neoliberalismo. Discute-se o modo antagônico, contraditório que a sociedade se apresenta no modelo capitalista. Requer sim, de fato, o engajamento dos sujeitos que nela vivem e que sofrem os efeitos do capital nas formas mais desumanas para que se possam gerar outra forma de sociedade no movimento histórico.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme decreto nº 5.840 de 2006, traz a perspectiva de uma formação integrada tendo o foco da formação o trabalho. Sendo assim, pode existir a possibilidade de direcionar o olhar daqueles que articulam as políticas públicas para as complexidades dos educandos adolescentes da Rede Municipal de Goiânia, pois estes educandos que estão na escola no noturno, ao buscarem o noturno, a primeira exigência é que estes estejam trabalhando com carteria assinada ou como aprendiz. Existe um vínculo entre a escola da noite e o trabalho. A existência do PROEJA possibilita políticas que podem constituir mola propulsora para os sujeitos da EAJA. Segundo o decreto nº 5.840:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006)

Quando o decreto orienta que deve-se considerar as características dos jovens e as dos adultos, evoca-se a necessidade de ver quem são estes sujeitos atendidos em

salas de aulas. Assim, olha-se para quem são e o que se busca construir por meio do papel da escola faz-se preponderante o repensar no currículo que atenda as especificidades destes no PROEJA. Lança-se a possibilidade de atuação com o currículo integrado. A perspectiva do currículo integrado visa a unidade das disciplinas, bem como a relação entre os saberes pertencentes à prática e ao conhecimento científico. Nesta lógica, a de relações, o que se toma como fundamental está na totalidade das relações sociais. Nesse sentido, a educação, por meio do PROEJA, pode ser vista como um dos meios pelo qual os educandos adolescentes tem a possibilidade de se fazerem sujeitos históricos produtores de sua existência e com clareza para os devidos enfrentamentos da realidade. Pois, esse movimento dialético de continuidade e rupturas promove as transformações nos sujeitos participantes. Nesta discussão, os sujeitos adolescentes são os que vivenciariam esta construção formativa.

Ao que parece, o MEC tenciona as discussões de transformações de realidade ao declarar a sua intenção diante o decreto nº 5.804/06 de elevar o nível de escolaridade do trabalhador. Seria uma correspondência ao mercado de trabalho? O documento base do PROEJA - MEC (2007) que discorre sobre o decreto, ressalta a necessidade desta implementação política, para com a educação brasileira, que busque minimizar as desigualdades dos educandos trabalhadores. Diante deste decreto, os autores do documento apresentam a necessidade de uma política definitiva e perene destinada ao Ensino Fundamental e Médio tendo como perspectiva a integração da Educação Profissionalizante e tecnológica com a Educação Básica. A integração torna-se o elemento propulsor da construção dialética de sujeitos cômicos como agentes de transformações.

A educação integrada torna-se um elemento que poderá superar alguns problemas referentes à educação básica, por meio do enfrentamento da realidade educacional. É sim, uma busca de subsidiar o aluno trabalhador com a formação integral para melhor se posicionar frente ao mundo do trabalho.

Diante dessa realidade, a integração da Educação Profissional/formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas. (BRASIL-2007,p.22)



A perspectiva desta formação perpassa pela centralidade do trabalho tendo o mundo do trabalho como especificidade a ser considerada na formação dos alunos trabalhadores. Assim sendo, não se pode desconsiderar os conflitos ideológico-políticos presentes na sociedade. O primeiro elemento a ser considerado é que a formação do educando pode recair no mero direcionamento para o mercado na busca de serviência ao mesmo, banalizando a proeminência do currículo integrado. O segundo elemento; o processo pode fragilizar a formação com o fim de dar respostas rápidas ao mercado. Porém, o caráter essencial desta formação é o trabalho, como centralidade da formação perpassando pelo conceito de educação integrada de Gramsci, apud Machado (1991) e Soares (2001), já discutido anteriormente, tem vigor curricular de não possibilidade do desvio no processo.

Mas é importante lembrar que se deve ficar atento em todo o processo, pois o mercado ainda se manifesta como um *sujeito egocêntrico* capaz de se articular das mais diversas formas para chegar ao seu objetivo, a acumulação de capital. E os educandos, deste contexto, necessitam de sobrevivência, logo de trabalhar e por vezes se assujeitam de modo a terem as suas subjetividades cativas ao modelo societal posto.

Logo, faz-se necessário o tratamento dado ao trabalho, segundo Arroyo (2007, p. 26), como direito, e direitos aos saberes sobre o trabalho. Existe nesta discussão a perspectiva da proposta do PROEJA presente, pois se entende o trabalho como central na formação para além da mera mercantilização dos saberes, perpassando pela pertinência do currículo integral.

O direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

Diante de tal compreensão, a pesquisa realizada em duas Escolas Municipais de Goiânia, da EAJA, estas com o maior número de adolescentes no noturno pode auxiliar no desvelar a realidade destes adolescentes goianos no que tange escola-adolescente-trabalho.

A pesquisa foi destinada aos menores de dezoito anos de idade presentes no noturno. Com a seguinte pergunta: Qual o motivo que fez você estudar a noite?

As respostas obtidas foram: ter filho e cuidar da casa 3,22%; cuidar dos irmãos menores 6,45%; ter o tempo no diurno livre para fazer curso tendo o trabalho futuramente como objetivo 8,06%; não há vaga nas escolas no diurno 11,29%; o

trabalho com 77,41%. O quantitativo de alunos entrevistados, entre quatorze e dezoito anos aparecem da seguinte forma: com quatorze anos 9,67 %; com quinze anos 22,58%; com dezesseis anos 33,87 %; com dezessete anos 19,35 %; com dezoito anos 16,12%.

A pesquisa demonstra que o trabalho faz parte da vida diária dos educandos desde cedo, nas vivências com seus pais no trabalho, ou no desemprego destes. São adolescentes de camadas populares que colaboram com a renda familiar garantindo a sobrevivência da mesma.

Algumas respostas chamam a atenção devida às suas especificidades:

“Por que é melhor, e porque eu queria e olho os meus irmãos”. J. G. M. 18 anos.

“Por que eu tenho um filho de 1 ano e 6 meses.” V. F. S. 17 anos.

“Cuidar da casa na ausência dos meus pais” R. E. 17 anos.

“Foi por que eu estou atrasada e por que me casei.” C. S. L. C. 16 anos

“Bom o motivo é que tenho 3 irmãos menores que eu. Uma estuda de manhã e devo ficar com elas.” L. P. T. 16 anos.

“1º motivo para trabalhar, 2º motivo para ajudar minha mãe à tarde, 3º motivo para fazer projevem”. J. S. 16 anos

Neste núcleo de respostas observa-se a relação destes educandos com as responsabilidades da casa e da família. A eles é dado o cuidado de irmãos menores ou de casa e a constituição de família. Torna-se necessário falar destas repostas e abordar a difícil realidade sócio-econômica destas famílias. São, de fato, filhos da classe trabalhadora e a subsistência de todos na família *evoca* o auxílio dos adolescentes que estão, precocemente, indo estudar no noturno. Ao mesmo tempo, há aqui nestas respostas a presença do trabalho também, considerado trabalho doméstico. É um trabalho não formal e que possibilita outros da família trabalhar também, enquanto os adolescentes assumem a casa, os irmãos, ou ainda quando se constituem em família. Nesse sentido, a de formar outra família, evoca outra responsabilidade que não é mais cuidar de alguns que são seus irmãos, mas formar uma nova célula de família, os que são seus, e continuar estudando. Ao que parece, o cuidado do adolescente com a própria família traz para o mesmo maiores exigências ao constituir-se e integrar-se ao mundo das responsabilidades adultas.

Outro núcleo de resposta chama a atenção para o ser desejante, adolescente:

“Por que é melhor e mais fácil pra mim.” M. J. S. S.18 anos.

“O motivo que ainda não estou trabalhando, mas breve trabalharei de manhã até a tarde. E por que é mais confortável estudar a noite.” L. C. T. 16 anos

“É por que aprendo mais por causa do silêncio e por causa do meu trabalho.” M. J. F. 16 anos.

“Por que eu quis ser independente trabalhar e estudar de manhã não dava para trabalhar.” P. H. M. S. 18 anos.

Mesmo algumas respostas estando coligadas a relação trabalho e escola, essas respostas “... é melhor e mais fácil para mim”, “... é mais confortável estudar a noite...”, “... aprendo mais por causa do silêncio...”, “... eu quis ser independente...” apresentam-se como a expressão dos desejos dos adolescentes diante do que é melhor para eles. Buscar o melhor lugar de se aprender, as facilidades e os modos mais produtivos no processo revelam adolescentes conscientes do que querem e de quem são. Pode-se configurar um grau de maturidade diante das possibilidades de escolha na vida e impossibilidade de melhores condições de vida. Porém, escolhas já limitadas. Por que seria mais fácil o estudo no noturno? O que teria na escola do noturno que no diurno não se tem enquanto favorecimento da aprendizagem? O educando constata o modo melhor de aprender, o *silêncio* e compreende como os seus processos mentais atuam melhor. Este ato, de se perceber em seus processos mentais, perpassa pela consciência de ser um ser aprendente e objetivante, ou seja, que dá direção ao seu ato de aprender. Os adolescentes destas escolas conseguem se posicionar diante das dificuldades postas a eles, de modo a não se deixarem estagnar no percurso escolar, pois estes buscam a continuidade dos estudos no noturno. A fala “eu quis ser independente” demonstra a auto-imposição do adolescente de não se deixar dobrar diante das dificuldades familiares, mas que está à busca da auto manutenção e por conseqüência ameniza-se os gastos da família para com ele.

As respostas abaixo desvelam a dificuldade encontrada pelos educandos de vaga no diurno. Configura-se a ausência de política pública que resguarde os direitos destes adolescentes, o da oferta de escolas no horário diurna e próxima das suas casas.

“Por que eu gosto de ficar perto de casa.” N. P. G. 17 anos.

“Por que não havia vaga em outra escola de dia. G. G. E. 17 anos.

Mesmo tendo os critérios para a matrícula no noturno, a idade superior á quatorze anos e meio, trabalhar como aprendiz, e após os dezesseis anos de idade com a apresentação da carteira de trabalho, entende-se que o trabalho é o motivo para se buscar a educação no noturno. Está implícito e explícito o motivo diante a legalidade, as outras respostas aparecem demonstrando brecha, lacunas nas políticas que subsidiam os adolescentes.

Porém, observam-se as respostas abaixo que se apresentam de modo idiossincrático a sua relevância para a pesquisa:

“Faço curso de trabalho todos os dias, o dia todo e logo estarei trabalhando.” M. T. M. F. 16 anos.

“O motivo que fez eu estudar a noite é que é mais fácil arrumar trabalho e fazer curso.” W. L. S. 15 anos.

É um dado que se apresenta sem muita expressividade, a questão do educando estar na escola à noite perpassa pela busca deste por curso no diurno com o objetivo de aprimoramento para o trabalho, 8,06%. Vale situar que ambas as escolas, pesquisadas, estão nas extremidades de Goiânia, sendo escolas periféricas. À distância para o centro é grande e o acesso difícil devido ao deslocamento do transporte coletivo passa por vários terminais. Logo, o tempo gasto para este deslocamento é representativo.

A busca pela preparação para o trabalho, também é um dos motivos de se estudar a noite. Para este estudo, no qual se busca pensar a relevância do PROEJA para os adolescentes da educação básica, a constatação que estes estão matriculados no noturno devido à necessidade de estudar os saberes escolares e ao mesmo tempo estudar os saberes profissionais confirma esta relevância. A conexão da Educação Básica e o Ensino Profissionalizante se apresenta de modo claro nestas falas destes alunos. Pode-se afirmar que para estes adolescentes o tempo é o presente. É ao mesmo tempo, o tempo da profissionalização. Não se tem tempo para esperar o término dos estudos, ensino fundamental, para então se articularem no ensino profissionalizante. O que evoca é o fazer enquanto, logo fazer integral.

Constata-se que 77,41% das respostas confirmam o trabalho como motivo de estudarem no noturno, entretanto o trabalho não é garantido aos mesmos.

“Eu trabalho durante o dia com minha mãe, costurando.” M. F. B. S. 16 anos.

“Ter mais tempo para o trabalho.” L. O. S. 16 anos.

“Por que iria trabalhar em uma loja.” J. N. C. 15 anos.

“Para ter uma possibilidade de emprego.” J. C. G. A. J. 16 anos.

As falas dos adolescentes acima expressam desejos, buscas, limites e prazeres. Assim, a possibilidade de se estudar a noite consiste em uma saída diante da realidade posta. Sendo legalmente aceito o educando estudar a noite com idade acima de quatorze anos, como aprendiz, observa-se que nas respostas o trabalho como aprendiz não aparece nos registros destes educandos, entretanto a informalidade pode configura-se

em um modelo de trabalho no qual o adolescente está no processo de aprendizagem, ou seja, está como aprendiz. Nesse sentido, os direitos destes adolescentes não estão garantidos politicamente. Tanto da oferta de escola, como de trabalho como aprendiz. Nesta direção requer um olhar mais focado para estes sujeitos, os adolescentes. Com proposições de políticas públicas que busquem minimizar estas rupturas da escola do dia para a da noite.

Como garantir esse educando na escola no diurno? Ou não estaria para esta classe a garantia do ensino fundamental no diurno? Será que o que esta posto, ou melhor, o “normal” é o adolescente, filho da classe trabalhadora, estudar a noite para assim trabalhar durante o dia?

A efetivação do PROEJA seria uma possibilidade de garantia destes alunos na escola de dia com formação profissionalizante. Novamente, chama-se a atenção para a essência desta perspectiva educativa e suas conseqüências para estes sujeitos, a formação integral.

Nesta direção, observa-se também o alto índice de educando que atualmente trabalha na informalidade. Ao responderem a pesquisa: Atualmente trabalha? Se trabalha, o trabalho é formal ou informal? Os dados constatados demonstram a informalidade presente na vida dos adolescentes. Tem-se em trabalho informal 53, 22% e no formal 11,29 % e os que não trabalham são 27,41%. Torna-se importante para esta discussão registrar algumas respostas que os adolescentes pontuaram sobre essa pergunta:

“Vou começar a trabalhar ao termino do curso.” M. T. M. F. 16 anos.

“Sou dona de casa.” 16 anos.

“Ainda não, mas trabalharei no informal.” L. C. P.T 16 anos.

Pode-se compreender então, que ao irem para o noturno o que os espera não é o trabalho formal como garantia, mas sim a informalidade. A busca por fazer curso vem configurar outra perspectiva para os adolescentes, filhos da classe trabalhadora. A perspectiva de melhor se colocarem para o mercado de trabalho.

Observa-se que em relação ao trabalho informal, ainda tem-se muito a ser pensado e realizado pelas políticas públicas na garantia destes adolescentes com condições vitais de sobrevivência. É sim uma questão sócio-política-econômica, que o Estado não quis se propor a solucionar de modo digno para os filhos da classe trabalhadora, pois o Estado demonstra-se representante da classe dominante na

confirmação das contradições desta realidade do adolescente no noturno, mediante o trabalho informal no diurno. Duas vezes contraditório: primeiro o adolescente está no noturno; segundo este trabalha na informalidade. Sobre o assunto Tiriba (1998, p. 190) afirma que:

... a dura realidade nos tem demonstrado que as práticas sociais dos setores populares reproduzem, de alguma maneira, o sistema de dominação que tenta tornar universal a concepção de mundo das classes economicamente dominantes...

A informalidade continua nas formas de sobrevivência dos adolescentes e nas expressões sociais do trabalho. A economia informal, segundo Tiriba (1998), não é nova como estratégia individual ou coletiva de se organizarem para garantir a sobrevivência diante das injustiças. O que o autor chama de novo é o fato desta economia representar um fenômeno generalizado dentre os países latino-americanos e como parte integrante de um contexto de ordem internacional.

Assim, a informalidade no trabalho destes adolescentes nada mais é do que uma pequeníssima fração do problema global: a falta de trabalho assalariado em uma esfera internacional. A questão levantada (o adolescente no trabalho informal) parece, assim, tão insignificante diante do seu contexto global, porém o que se deve perceber é que por ser uma questão de ordem global faz-se necessário, ainda mais incisivamente, a ação do Estado em propor soluções que superem as ações manipuláveis do capital, no sentido de garantir aos adolescentes sua formação em condições de vida, não de sobrevivência.

Observa-se, ainda na resposta abaixo, que o educando pesquisado na tentativa de justificar a sua presença no noturno usa uma justificativa não coerente.

“Não trabalho, porque faço projovem.” J. N. 15 anos.

Ao usar este motivo, o educando justifica estudar no noturno, entretanto o programa Projovem é oferecido em Goiânia só no noturno e a partir dos dezoito anos. O educando tem quinze anos e se estuda no noturno deverá fazer o curso no diurno. Assim, fica clara a situação, que no mínimo é de desconforto ao responder a pesquisa. Outro olhar pode ser lançado nesta resposta, algo se faz no diurno que necessite de estudar no noturno.

Os adolescentes são mais uma parte da sociedade que busca a sua sobrevivência de modo digno, assim estes adolescentes estudam de noite para garantir a vida durante o dia. Sendo este direito ufanado deles pela falta de ação do Estado.

## CONCLUSÃO

Após a análise dos dados acima, percebe-se que os motivos dos alunos, da rede municipal de Goiânia buscarem o noturno são distintos e ao mesmo tempo comuns. Os diferenciais se manifestam nas formas como cada um busca solução para a sua vida. Tanto há interesses individuais como sociais, entende-se que a existência de cada um se dá em uma sociedade, na qual, as relações acontecem, predominantemente pela via da exploração e da dominação de cada indivíduo pelo capital.

Como estes sujeitos poderão “fazer história” por meio de suas próprias histórias? As condições de vida são fatores limitantes destes sujeitos, pois para “fazer história” é necessário condições materiais, ou seja, condições de vida. A busca pelo trabalho é um caminho em que os adolescentes tentam a sobrevivência individual e no coletivo. Novamente remete-se a Marx e Engels(1982), pois as condições e produções de vida se entrelaçam nas relações naturais e sociais concomitantemente de modo a satisfazer as necessidades vitais. O sentido posto é o da relação de cooperação entre os indivíduos.

A tarefa que os adolescentes vivenciam cotidianamente, de constituição do ser social, enquanto filhos da classe trabalhadora, na ausência da plenitude dos direitos sociais torna-se desafio aos sujeitos aqui pesquisados. Constata-se o fato de que as políticas do Estado de Bem-Estar, segundo Frigotto (1999), não abarcaram as necessidades dos sujeitos da EAJA. Isso se demonstra na exclusão social na qual estes sujeitos se apresentam.

Nesta dinâmica o PROEJA pode se caracterizar como uma busca de construção da contra-ideologia, da contra-hegemonia da classe dominante por compreender que existem possibilidades de mudanças na formação humana de modo a subverter o capital. Visto que, o PROEJA envolve um complexo social, no qual, os participantes, quer alunos, quer professores, quer Estado enquanto interventivo e propositivo tem a possibilidade de travarem “guerra de posições”. Gramscinianamente, poderia ocorrer elevação da consciência política da classe trabalhadora devido ao desenvolvimento das capacidades de participação ativa, compreensão acerca do desenvolvimento do processo de construção histórico e o engajamento a partir da participação na busca da formação de um Estado mais social.



A compreensão das possibilidades presentes no processo de constituição do sujeito adolescente da EAJA dentro da perspectiva do PROEJA, no que se refere ao que Machado (1991) analisou ao dizer que se devem considerar as características dos sujeitos atendidos, assim, podem evocar aquisição da consciência das relações que envolvem o desenvolvimento da personalidade do sujeito e os nexos presentes em todo o conjunto de relação societal. Nesse sentido, o PROEJA apresenta-se como possibilidade de forjar, dialeticamente, nos sujeitos presentes no processo a construção, enquanto ser, do vir a ser. Poderá compreender a idéia de pertencer a uma sociedade não pronta e final, mas uma sociedade que demonstra brechas no modo desigual de se configurar. Esta compreensão é preponderante para a busca de mudanças. Sendo eles mesmos a configuração mais clara do modo desigual do capitalismo se apresentar.

Entende-se que o caráter formativo que configura o PROEJA apresenta-se de forma democrática, pois pode envolver aquilo que é próprio do local, como a cultura, o valorativo, a linguagem, a economia, e ao mesmo tempo a formação do homem omnilateral. Possibilita, assim, atuação de modo social na ação humanizadora e emancipatória das relações, por entender que o trabalho, na proposta do PROEJA, pode se configurar como sinônimo de transcendência para a humanização, a qual é a essência da hominidade. A dicotomia entre estudar e trabalhar, ou ainda, a espera de se fazer um curso e posteriormente iniciar o trabalho poderá ser superada na proposta do PROEJA.

É importante discutir os limites do PROEJA. No que concerne à oferta, esta não é para todos. Este se apresenta como formação inicial para trabalhadores com caráter reparador. Existem aqui limites postos ao que poderia configurar a escola unitária, uma vez que esta deve ser ofertada a toda a sociedade, mesmo respeitando as classes e as diversidades dos sujeitos presentes. Porém, ressalta-se a importância do PROEJA para os que são filhos da classe trabalhadora e para a própria classe trabalhadora.

Nesta discussão ainda, deve-se considerar emergencial a proposição do Arroyo (2007) sobre o direito ao trabalho como inerente à condição humana, logo o trabalho como um direito humano de todos traria para o PROEJA um caráter peculiar. Existiria a perspectiva formativa do trabalho enquanto direito de todos, bem como, o trabalho enquanto direito de existência. Não de troca, nem de mais-valia, mas de plataforma humanizadora. O PROEJA pode configurar-se em uma busca de uma sociedade melhor em um contínuo devir.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Jovens em situação de pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências*. Cad. Pesquisa. n° 116, São Paulo. July 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200007&script=sci_arttext) Acessado em: 20-11-2008.
- ADORNO, Theodor W. *Educação E Emancipação*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4.ed. São Paulo: Boitempo. 2001. 4°ed.
- ARROYO, Miguel G. *Indagações sobre Currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. MEC. 2007
- BARDAGI, M. P., Arteche. A. X., Neiva- Silva, L. *Projetos Sociais com Adolescentes em situação de risco: discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégia de intervenção*. Apud EMC. Hutz (org), *Violência e risco na infância e na adolescência: Pesquisa e intervenção* (p.101-146) São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.
- CAMARANO, Ana A. et all. *Caminhos para a Vida Adulta; As Múltiplas Trajetórias dos Jovens Brasileiros*. Última Década n° 21, CIDPA Valparaíso. Diciembre 2004, p.11-50. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/txt/21artil.pdf> Acessado em: 20-11-2008
- CASAL, J. *Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta*. Política y Sociedad. Barcelona, n. 1, 1988, p. 97-1004,
- DRUCKET, Peter. *O próximo desafio*. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL, ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990.

BRASIL, PARECER CNE, Relator: Carlos Roberto Jamil Cury

FILHO, Ruy Leite Berger. *Educação Profissional no Brasil: novo rumos*. OEI-Ediciones -Revista Iberoamericano de Educación, Revista20, maio-agosto.1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie20a03.htm> Acessado em: 08-5-2008.

BRASIL, MEC. DECRETO N 5.840, De junho de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pgf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pgf). Acessado em: 15-05-2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 44.ed.São Paulo: Paz e Terra. 2006. 44º ed.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 3.ed. São Paulo: Cortez.1999.

\_\_\_\_\_.(org) *Educação e Crise de trabalho: perspectiva de final de século*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A Política De Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1113 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 06-05-2008.

GOIANIA. Secretaria Municipal de Educação - *Proposta Política Pedagógica da Educação de Adolescentes, jovens e Adultos*. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. 2005.

GOIANIA, Secretaria Municipal de Educação – *Dados Pedagógicos e Administrativos – segundo semestre/2007*. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. 2008.

GOIANIA, Secretaria Municipal de Educação – *Dados do Movimento Escolar da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)*. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. 2008.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 38.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. S.A. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7022051/Antônio-Gramsci-Os-Intelectuais-e-a-Organização-da-cultura>. Acessado em: 23-05-2008.

HADDAD, Sergio; PIERRO, Maria Clara Di. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. n. 014, mai-ago. 2000. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf> Acessado em; 26-06-2008.

HARVEY, David. *Condições Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola. 2000.

JOSVIAK, Marlene. *Lei 10097/00- Lei da Aprendizagem: profissionalização e inclusão social*. Apud FUNDAÇÃO BRINQUE, *Seminários regionais 2003 Programa Prefeito Amigo da Criança*. Coletânea de Palestras e Experiências, maio 2005. Disponível em: [http://www.fundabrinq.org.br/-Abrinq/documentos/publicados/compromisso\\_livro2.pdf](http://www.fundabrinq.org.br/-Abrinq/documentos/publicados/compromisso_livro2.pdf) Acessado em: 05-07-2009.

MACHADO. Lucília R. de Souza. *Politecnia. Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez. 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissionalizante no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2003.

MARI, César Luiz de. *O Papel Educador dos Intelectuais na Formação Ideológica e Hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana*. UFSC. GT:

Filosofia da Educação/ n. 17. Disponível em: [www.ccsa/ufm.br/ccsa/docente/rodson/ftp/Gramsci.rtf](http://www.ccsa/ufm.br/ccsa/docente/rodson/ftp/Gramsci.rtf)- Acessado em: 16-02-2009.

MARX, Karl., ENGELS, Friededrich. *A ideol6gia Alemã*. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MÉZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Editora Boitempo. 2006.

NASCIMENTO, Maria I. M. & SBARDELOTTO, Denise K. *A Escola Unitária:: Educação e Trabalho em Gramsci*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:P3IYGrEpdYIJ:www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf+%22autores+Nascimento+e+Sbardelotto+\(+2008,+p.275\).&hl=pt-BR&gl=br](http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:P3IYGrEpdYIJ:www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf+%22autores+Nascimento+e+Sbardelotto+(+2008,+p.275).&hl=pt-BR&gl=br) Acessado em: 23-04-2009

OLIVEIRA, Maria C. M; NASCIMENTO, M. L. B. *A Organização da Cultura na Perspectiva Gramsciana*. Revista On-line de Educação e Ciência Humanas. Nº 8, Ano IV, Maio de 2008. Disponível em: [http://74.125.93.132/search?q=cache:OuYTWuKO5jYJ:www.verinotio.org/Verinotio\\_revistas/n8/r8artigo4.pdf+A+ORGANIZA%C3%87%C3%83O+DA+CUTUR A+NA+PERSPECTIVA+GRAMSCIANA&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://74.125.93.132/search?q=cache:OuYTWuKO5jYJ:www.verinotio.org/Verinotio_revistas/n8/r8artigo4.pdf+A+ORGANIZA%C3%87%C3%83O+DA+CUTUR A+NA+PERSPECTIVA+GRAMSCIANA&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br) Acessado em: 8-04-2009

OLIVEIRA, Thiago C., FELISMINO, Sandra Cordeiro. *Formação política e Consciência de Classe no Jovem Gramsci (1916-1920)*. Disponível em: <http://www.estudotrabalho.org/anais6seminariodotrabalhochagas.pdf>. Acessado em:24-08-2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes C; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo freire*. São Paulo: Vozes. 2006.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens e adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. <File://F:\artigo-01.htm>. Acessado em:17-8-2007

UNESCO, 1997. V- CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo. 1997. Disponível em: [www.unesco.org/education/uie/confintea/](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/) - **4k Acessado em: 19-08-2008**

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a Escola*. São Paulo: Unijuí. 2001.