

ROSENILDA TRINDADE DA COSTA

**JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA, 2009

ROSENILDA TRINDADE DA COSTA

## **JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

GOIÂNIA

2009

C837j Costa, Rosenilda Trindade da.  
Jovens negras em processo de escolarização na EJA / Rosenilda Trindade da  
Costa. – 2009.  
123 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de  
Educação, 2009.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Canezin Guimarães”.

1. Educação de jovens e adultos – gênero – raça – Goiânia (GO). 2. Jovem –  
mulher – negra – escola. 3. EJA. I. Título.

CDU: 374.3/.7(=424)-055.2(043.3)



**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães - UCG  
(UCG/presidente)

---

Dra. Maria de Araújo Nepomuceno  
(UCG)

---

Dra. Maria Margarida Machado  
(FE/UFG)

Data: \_\_\_\_\_

A minha mãe, mulher guerreira, que me ensinou os primeiros passos em direção a luta pela vida e à valorização do humano. Às jovens negras que, na sua luta diária, expressam o desejo em “serem mais”.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por estar presente na minha vida e pela graça de ter concluído este trabalho.

À professora doutora. Maria Tereza Canezin pela acolhida no grupo de pesquisa Juventude e Educação, pela orientação solidária e crítica, pela confiança e por acreditar em minha capacidade.

Ao professor José Maria Baldino, pelo incentivo, apoio e contribuições como integrante da banca de qualificação.

À professora Margarida Machado, pelas contribuições e incentivo como membro da banca de qualificação, pela firmeza e dedicação em prol de uma educação para os jovens e adultos do país.

À Iraídes Campos da Luz, pelo companheirismo, pelo incentivo e apoio na superação dos obstáculos.

À Magaly Borges companheira de muitas lutas, que acompanhou de perto esta conquista, pelo carinho, pela confiança e amizade em todos os momentos.

À menina Sofia Neves, em nome dos companheiros e companheiras atuantes na luta pelos direitos das crianças e adolescentes.

Ao grupo de pesquisa Juventude e Educação pela prontidão, pelo incentivo e troca de idéias no processo da pesquisa.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

## Lágrima do Sul

Marco Antônio Guimarães e

Milton Nascimento

Reviver  
Tudo o que sofreu  
Porto de desesperança e lagrima  
Dor de solidão  
Reza pra teus orixás  
Guarda o toque do tambor  
Pra saudar tua beleza  
Na volta da razão  
Pele negra, quente e meiga  
Teu corpo e o suor  
Para a dança da alegria  
E mil asas para voar  
Que haverão de vir um dia  
E que chegue já, não demore, não  
Hora de humanidade, de acordar  
Continente e mais  
A canção segue a pedir por ti  
(a canção segue a pedir por nós)  
África, berço de meus pais  
Ouço a voz de seu lamento  
De multidão  
Grade e escravidão  
A vergonha dia a dia  
E o vento do teu sul  
É semente de outra história  
Que já se repetiu  
A aurora que esperamos  
E o homem não sentiu  
Que o fim dessa maldade  
É o gás que gera o caos  
É a marca da loucura  
África, em nome de deus  
Cala a boca desse mundo  
E caminha, até nunca mais  
A canção segue a torcer por nós.



## RESUMO

O propósito deste trabalho foi investigar os vínculos entre escola, relações sociais de gênero e raça na constituição de jovens negras em processo de escolarização, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A dissertação de mestrado denominada *Jovens negras em processo de escolarização na EJA* insere-se na produção da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG). Pretendeu-se investigar quem são as jovens negras, quais os mecanismos de inserção na educação escolarizada e os sentidos que atribuem à escola e ao trabalho. Para essa finalidade, foram realizadas pesquisa bibliográfica e de campo. Os instrumentos técnicos utilizados na investigação foram questionário, observação com registro de campo e entrevista realizada com recurso de gravação, com seis jovens do sexo feminino. Os critérios para a escolha das entrevistadas foram: faixa etária entre 15 e 24 anos, ser negra, moradora da Região Leste de Goiânia, estudante da EJA regularmente matriculada. Foram aplicados 47 questionários, e posteriormente realizadas seis entrevistas aprofundadas com as seis jovens alunas negras, considerando os critérios de autodeclaração racial indicada nos questionários. Os dados e as informações obtidas em confronto sistemático com pesquisas e estudos teóricos que têm como temática juventude, gênero e raça, particularmente aqueles com recortes no campo da EJA, possibilitaram apreender aspectos importantes das condições e situações juvenis das jovens negras. Quanto aos resultados, a pesquisa possibilitou perceber a dinâmica sócio-cultural das jovens negras, assim como o significado da escola e o sentido que elas atribuem à escola e à família, permitiu perceber também algumas questões peculiares à condição feminina, o que revelou que as jovens negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas. A escola figura entre as expectativas e preocupações das jovens negras como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de autonomia familiar e possibilidade para garantir a sobrevivência.

**Palavras-chave:** Jovens, educação de jovens e adultos, gênero e raça.

## **ABSTRACT**

The aim of this work was to investigate the connection between school, gender and race social relations in the constitution of young black girls in the process of schooling in young and adult education in a public school in Goiania. The dissertation named - Young black girls in the process of schooling in young and adult education- is an academic production of a research field of Education, Society and Culture of the post-graduation program of Catolica University of Goias (UCG). This work aimed to investigate young black girls, the mechanisms of insertion in the schooling process and the meanings that they attribute to school and work. For this purpose, it was carried out a bibliographic and field research. The technical instruments used in the investigation were: a questionnaire, observation and recorded interviews with six female young people who aged between 14 to 25 years old, be a Regiao Leste de Goiania ( East Region) resident, be enrolled in young and adult education program and be black. From forty-seven students who answered the questionnaire, six of them, who considered themselves being black, were interviewed. The data and the obtained information as well as researches and theoretical studies in the field of youth, gender and race, specially those focused on young and adult education, provided important aspects regarding the condition and the situation of young black girls. In the results, the research allowed us to realize the socio-cultural dynamics of African girls as well as the significance of the school and the sense that they Arbues the unionists and the family, enabled us also some issues peculiar to the female condition, which showed that young black still have little access to schooling and, mostly, are in the informal labor market, particularly in domestic activities. The school is among the expectations and concerns of young black women as the value, necessity, duty or even search for acquisition of family autonomy and ability to ensure survival.

**Key words:** youth, education of young and adults, gender and race.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
CPC	- Centro Popular de Cultura
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAJA	- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Indicadores de Desenvolvimento Humano
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NUECS	- Núcleos de Educação Comunitária
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAD	- Pesquisa por Amostra de Domicílios
PROALFA	- Programa de Alfabetização
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RME	- Rede Municipal de Educação
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TID	- Trabalho Infantil Doméstico
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS APONTAMENTOS</b> .....	21
1.1 Escolarização de Jovens e Adultos: visão retrospectiva .....	21
1.2 Jovens e as Identidades Juvenis.....	32
1.3 O Jovem no Contexto da EJA .....	37
1.4 As Questões de Gênero e Raça na Educação de Jovens e Adultos .....	41
<b>CAPÍTULO II - JOVENS ALUNOS E ALUNAS DA REGIÃO LESTE: CONDIÇÕES E SITUAÇÕES JUVENIS ADVERSAS</b> .....	45
2.1 A Região Leste de Goiânia.....	45
2.1.1 Jovens da região leste .....	48
2.2 A Escola e Aspectos Referentes aos Jovens Alunos .....	51
2.3 As Jovens Negras da Escola do Cerrado e o Modo de Viver a Juventude .....	61
2.4 As Jovens Negras e a Família.....	65
2.5 A Migração Presente na Trajetória das Jovens Negras .....	70
2.6 As Jovens Negras e a Religião .....	72
<b>CAPÍTULO III - JOVENS, GÊNERO, RAÇA E A ESCOLA</b> .....	75
3.1 Conceito de Gênero .....	75
3.2 Conceito de Raça .....	77
3.3 As Questões de Gênero e Raça .....	80
3.3.1 Jovens, gênero e raça na Escola do Cerrado .....	82
3.4 Trabalho e Inserção Juvenil Negra.....	83
3.5 Os Jovens e o Racismo.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	108
ANEXO 1 – Questionário.....	108
ANEXO 2 – Roteiro para entrevista.....	118

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Idade dos alunos da Escola do Cerrado .....	56
<b>Figura 2</b> - Gênero dos alunos da Escola do Cerrado .....	57
<b>Figura 3</b> - Trabalho dos jovens alunos da Escola do Cerrado .....	58
<b>Figura 4</b> - Inserção no mundo do trabalho dos jovens da Escola do Cerrado .....	59
<b>Figura 5</b> - Identificação por raça e etnia dos jovens da Escola do Cerrado .....	59
<b>Figura 6</b> - Origem dos jovens da Escola do Cerrado .....	60

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, denominado Jovens negras em processo de escolarização na EJA, aborda a escolarização de jovens negras, estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas turmas de quinta a oitava séries da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Goiânia, e os vínculos criados e recriados por elas na escola, em virtude das relações de gênero e raça e condição juvenil.

Essa problemática resulta das condições objetivas e subjetivas que nortearam minha trajetória como educadora atuante no campo da educação e como mulher negra. A partir da década de 1990, iniciei minha atuação na Educação de Jovens e Adultos como educadora e comecei a estabelecer reflexões sobre as relações entre as jovens negras e a escolarização na EJA. Tratava-se de reflexões ainda muito incipientes, mas que foram ganhando força com minha atuação militante no Programa de Alfabetização (Proalfa), Movimento de Alfabetização (Mova) e nas turmas de Elevação de Escolaridade e Qualificação Profissional de Trabalhadores Rurais no estado do Pará, pelo Programa Vento Norte da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Por meio dessas experiências, pude vivenciar situações reais em que mulheres das camadas populares, negras, empregadas domésticas e profissionais do sexo buscavam a escola como uma possibilidade de realizar mudanças no seu cotidiano.

A importância de uma reflexão mais rigorosa sobre a temática na EJA e o desejo de realizar uma pesquisa sobre o assunto tornaram-se viáveis com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), na condição de mestranda e como bolsista do Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), integrando o subprojeto *Agrupamentos e culturas juvenis: espaços de sociabilidade e formação*.

A pesquisa que realizei está vinculada ao subprojeto citado, que tem como eixo central investigar jovens pobres, seus agrupamentos e culturas juvenis em termos de representações sociais que elaboram acerca das instituições sociais clássicas, como a escola, a família e a religião, e da rede de sociabilidade nas quais estão inseridos em territórios urbanos caracterizados pela exclusão social. O subprojeto referido, por sua vez, integra-se ao projeto maior denominado *O Proeja*

*indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades*<sup>1</sup>, que tem como uma de suas prioridades investigar a área temática voltada para a diversidade sociocultural dos jovens adultos como fundantes da formação humana e da produção de identidades sociais. Investigar o processo de implantação do Proeja no estado de Goiás e no Distrito Federal pode contribuir para a consolidação de um referencial pedagógico para o campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional. Assim, um dos seus objetivos do projeto global é identificar, com base nas identidades juvenis que residem na periferia dos centros urbanos, os referenciais possíveis de uma qualificação profissional para esses sujeitos.

Nesse contexto, esta pesquisa propõe investigar as jovens mulheres negras na EJA e suas identificações simbólicas.

A temática da juventude ganhou nos últimos anos destaque em vários espaços sociais, estimulando significativos debates acerca da condição juvenil nas sociedades contemporâneas. Consta-se que diversos segmentos da sociedade civil e do Estado têm expressado o interesse pela temática. Universidades, movimentos sociais, instituições governamentais e não governamentais, em seus programas, desenvolvem ações voltadas para a área da juventude.

Organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceram o critério da faixa etária para delimitação do tempo de vida referente à juventude. Assim, a população jovem compreende a faixa etária entre 15 e 24 anos. Para os estudiosos da temática, o referido critério é ponto de partida, mas insuficiente para compreender o que significa ser jovem nos diferentes tipos de sociedade. Para aqueles que não têm direito à infância por vários fatores, por exemplo, a juventude começa mais cedo.

---

<sup>1</sup> Esse projeto tem por foco a investigação dos processos de implementação da educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Proeja em Goiás e na rede pública de ensino no Distrito Federal e conta com o financiamento da Capes e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). É constituído por uma rede interinstitucional, formada por três instituições de ensino superior: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade de Brasília (UNB), e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), com vistas a desenvolver pesquisas e formar recursos humanos voltados para a educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Espera-se, com esse projeto, fortalecer essa rede institucional, como uma referência para a Região Centro-Oeste, fazer avançar em suas investigações para a necessária compreensão da relação concreta entre a educação e o mundo do trabalho, no caso específico, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme Novaes (2006), independentemente da faixa etária estabelecida, “os jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (p. 107).

Estudiosos da temática chamam a atenção para a importância em utilizar a terminologia juventudes, em virtude da diversidade de modos de ser jovem, considerando, ainda, a condição histórica e social que compõe a conjuntura em que o jovem está inserido. Para Branco e Abramo (2005), é preciso atentar para

as definições muito generalizantes e a necessidade de abordar a multiplicidade do perfil da juventude brasileira, considerando as diferenças e as desigualdades de condições (de posição na estrutura social, renda, gênero, etnia, meio em que vivem etc.), assim como as variedades de práticas e opiniões, a partir do que se estabelece a importância de falar em juventudes, no plural, e não no singular (p. 16).

A temática, portanto, requer pesquisas que investiguem o que significa ser jovem na atualidade ou que apreenda as múltiplas facetas do modo de viver, agir e sentir dos diferentes segmentos juvenis.

As sociedades criam e reproduzem representações acerca do ser jovem, imagens que são construídas com base em vários olhares e lugares. Um dos desafios de quem estuda os jovens é questionar tais imagens, sustentadas em modelos socialmente construídos que afirmam estereótipos negativos acerca do ser jovem, muitas vezes atribuindo-lhes características pejorativas, tais como violento, bagunceiro, desocupado e/ou outras, que os potencializam como agentes de mudança.

Diante das várias representações acerca da juventude que, dependendo do contexto ou interesses, que situam os jovens na condição de vítimas ou vilões, torna-se relevante investigar jovens tomando como referência os recortes de gênero e raça.

Segundo Novaes (2006), gênero e raça são recortes que afetam diretamente a constituição das jovens mulheres negras. Para a autora,

as moças pobres podem até se “beneficiar” do crescimento do emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, a “boa aparência” exigida para os empregos exclui os jovens e as jovens mais pobres, e este “requisito” atinge particularmente jovens negros e negras. Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de viver a juventude (p. 106).



Na discussão sobre juventudes, devem-se considerar aspectos relevantes, tais como condição juvenil, classe social, grau de escolaridade, situações de gênero e raça como elementos indispensáveis para localizar o “tipo” de jovem, em projetos de pesquisa ou até mesmo em programas sociais. Ao abordar jovens de camadas populares, outros recortes vão se somando e devem ser considerados, tais como local de moradia, endereço, pertencimento a projetos sociais, sobretudo no tocante a jovens dos grandes centros urbanos. Esses critérios funcionam como diferenciação. Como afirma Novaes (2006), “ao preconceito e a discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito a discriminação por endereço” (p. 106).

A pesquisa *Perfil da juventude brasileira*<sup>2</sup> aponta um percentual de 47% de negros, aproximadamente dezesseis milhões de jovens pretos e pardos (classificação por cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE). Os dados obtidos evidenciam maior concentração dos jovens negros nas regiões Norte e Centro-Oeste, com 50%, seguidos de 42%, no Nordeste, e apenas 17% de jovens negros na região Sul, do país (SANTOS; BORGES; SANTOS, 2005).

Quando se investigam os jovens negros, em especial, as jovens negras das camadas populares, verifica-se a presença de uma série de aspectos discriminatórios e de exclusão por sexo, raça, etnia e emprego. Aspectos da desigualdade são revelados por Castro (2004):

De acordo com dados do IBGE, no Brasil em 2002, 34,1 milhões de pessoas se encontravam na faixa-etária entre 15 e 24 anos, o que equivalia a 20% da população do país. Cerca de quase 50% de pessoas em tal ciclo etário estão fora da escola. [...] São os jovens negros que apresentam as mais baixas taxas de atividade e as mais altas de desemprego. Os jovens negros entre 15 e 18 anos, nas áreas metropolitanas do Brasil, têm taxa de desemprego superior à média para a população adulta total (cerca de 8%), com uma variação entre 17% e 23% (p. 291).

O racismo, segundo estudos de Castro (2004), constitui-se em um fator que contribui para as desigualdades sociais, ao dificultar o acesso às riquezas materiais

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de parceria entre o Instituto Cidadania, o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e o Instituto de Hospitalidade. As informações empíricas foram coletadas entre novembro e dezembro de 2003, por meio de questionários aplicados a 3.501 jovens de 15 a 24 anos de idade, em seus domicílios, distribuídos por 198 municípios de 25 estados brasileiros.

e espirituais, frutos do trabalho humano. Pesquisar o processo de escolarização de jovens negras como sujeitos envolvidos na EJA, modalidade de ensino que possibilita o acesso ao mundo do trabalho por meio da educação, sugere analisar a escola do ponto de vista do seu papel e função social na sociedade capitalista.

Para Frigotto (2003), historicamente a perspectiva das classes dominantes em relação aos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação, de forma controlada, para responder às demandas do capital.

No tocante às oportunidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo considerando que o trabalho para os jovens das camadas populares se constitui em uma das poucas oportunidades de mobilidade social, há, na divisão do trabalho, uma reprodução do tipo de ocupação destinada a essa parcela da juventude. São ocupações destinadas expressivamente aos que possuem pouca escolaridade, baixa qualificação, pois “as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre estão conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho” (POCHMANN, 2004, p. 231).

Nas últimas décadas, um fenômeno que se manifesta na EJA diz respeito à forte presença de pessoas cada vez mais jovens, em grande parte em razão de problemas de não permanência e insucesso no chamado ensino regular. Observam-se algumas questões peculiares à condição feminina. As jovens negras ainda têm pouco acesso à escolarização e, em sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho, particularmente em atividades domésticas. O preconceito racial é um fato social que atinge as relações cotidianas, e a jovem negra torna-se um de seus principais alvos. De acordo com Souza (2006), os “atuais indicadores sociais sobre educação demonstram a existência de uma estreita relação entre a realidade sócio-histórica e a exclusão dos (as) alunos (as) negros (as), agravadas à medida que aumentam os anos de escolarização” (p. 85).

Trata-se de um retrato diagnosticado por vários estudos, dentre eles o realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), baseado em pesquisa de 2002 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a documentação citada, a população negra possui, em média, 5,3 anos de estudo, ao passo que a branca tem 7,1 anos. Quanto à frequência escolar,

a população negra na faixa de 15 a 17 registra o índice de 78,6%, portanto, abaixo da média do país (81,5%).

Diante dessa constatação, pode-se ressaltar a relevância de um estudo que se propõe a investigar a inserção das jovens negras na EJA, na perspectiva de conceber a escola como um espaço social privilegiado de convivência com a diversidade étnico cultural. Para entender os nexos entre jovens negras e os processos de escolarização, é fundamental abordar questões relacionadas ao universo sociocultural no qual os jovens se inserem e à diversidade das condições materiais e simbólicas.

No contexto de dificuldades de acesso e permanência dos jovens nas chamadas turmas regulares, um conjunto de jovens retorna à escola provavelmente acreditando na EJA como uma possibilidade de movimentação no espaço urbano. Assim, cabe as perguntas: quem são as jovens negras da EJA? Como elas se situam no espaço urbano e em relação às instituições clássicas? Elas buscam a EJA como um campo específico de formação e, conseqüentemente, de inserção no mercado de trabalho? Para essas jovens, a escolarização constitui-se em uma das saídas para superação das barreiras etnicorraciais e sociais?

### **Aspectos Metodológicos**

Para a realização da pesquisa, foi escolhida uma escola municipal que ministra ensino de quinta a oitava séries da Educação de Jovens e Adultos, situada na Região Leste de Goiânia, que recebeu para esse fim o nome de Escola do Cerrado. A escolha da escola ocorreu com base em critérios de pesquisa delineados no subprojeto *Agrupamentos e culturas juvenis: espaços de sociabilidade e formação*, que investiga jovens pobres situados territorialmente em Goiânia, particularmente na região Leste que, em termos dos índices de desenvolvimento humano, tem uma população em condições de vida extremamente precárias.

A pesquisa foi predominantemente de natureza qualitativa, que, como afirmado por Bogdan e Biklen (2003), tem o pesquisador como principal instrumento de investigação, e uma de suas características fundamentais é apreender o significado que os sujeitos dão ao mundo que os cerca: experiências, atitudes,

crenças, etc. Esse tipo de pesquisa considera a perspectiva ou o lugar no qual os sujeitos expressam seus modos de pensar e agir.

Assim, no trabalho de campo, a entrevista é uma técnica muito utilizada. Trata-se mais do que uma conversa entre um sujeito que indaga e um outro que responde. Como afirma Souza (1996), “ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivem uma determinada realidade que está focalizada” (p. 57). Nesse sentido, Minayo (1994) ressalta que, nas ciências sociais, existe uma *identidade entre sujeito e objeto*. Para a autora,

a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975): ‘Numa ciência, onde o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação (MINAYO, 1994, p. 14).

Um trabalho de pesquisa exige a relação entre fundamentação teórica e os dados do campo delimitado, porque, assim, pode olhar para os dados e ir além do que está sendo mostrado na aparência. Deste modo, a pesquisa valeu-se da proposição teórica que concebe o jovem como sujeito social (DAYRELL, 2003).

As jovens negras, portanto, são percebidas como sujeitos sociais posicionadas em uma sociedade e com capacidade de refletir sobre sua realidade, ações, e se posicionarem diante dela.

Com esse propósito, foi realizado um estudo envolvendo a pesquisa bibliográfica e de campo, para investigar a realidade socioeconômica e cultural na qual estão inseridas as jovens negras. A opção pela pesquisa qualitativa deu-se em razão de ser mais apropriada para tratar o tema, tendo em vista os aspectos objetivos e subjetivos da temática.

Os instrumentos técnicos utilizados na investigação foram os seguintes: o questionário, utilizado como uma técnica de obtenção de informações a respeito dos jovens da escola e sobre as jovens negras, a observação com registro de campo e a realização da entrevista semi-estruturada com recurso de gravação com seis jovens do sexo feminino. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: faixa etária entre 15 e 24 anos, moradoras da Região Leste, estudante da EJA regularmente

matriculada, ser negra, de acordo com o critério de autoidentificação contemplado no questionário. Foram aplicados 47 questionários, e, posteriormente, realizadas seis entrevistas aprofundadas com as seis jovens alunas negras, considerando os critérios de autodeclaração racial<sup>3</sup> indicada nos questionários.

Após analisar o conteúdo do discurso das alunas, percebeu-se a importância de ouvir outros profissionais da escola, optando-se então pela coordenadora e professores do período noturno.

Fez-se o uso também de relatório de observação, que permitiu o registro da participação dos jovens nas várias atividades desenvolvidas na escola, assim como da dinâmica de participação criada pelos próprios jovens. Os dados e as informações obtidas por meio dos instrumentais utilizados na pesquisa tiveram como propósito compreender a realidade das jovens negras que frequentam a EJA na Escola do Cerrado. De posse desses dados, a proposta consistiu em dialogar com pesquisas e estudos que têm como tema a juventude, particularmente aqueles com recortes no campo da EJA.

Os dados obtidos na pesquisa, após seu registro, transcrição e organização, foram analisados e resultou em um trabalho de dissertação composto por três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Sobre a Educação de Jovens e Adultos: alguns apontamentos”, abordou de forma geral, o histórico da EJA, a discussão sobre os jovens e as identidades juvenis com a intenção de problematizar a temática, situando o jovem no contexto da EJA.

No segundo capítulo, denominado “Jovens alunos e alunas da Região Leste: diversidades em condições juvenis semelhantes”, buscou-se apresentar dados da realidade empírica. Inicialmente, apresenta-se uma descrição da Região Leste e da escola como ambiente da pesquisa e, em seguida aborda-se o modo de ser jovem, particularmente, dos jovens alunos moradores da Região Leste.

O terceiro e último capítulo, “Jovens, gênero e raça: recorte em questão no interior da escola”, discute prioritariamente as questões de gênero e raça como

---

<sup>3</sup> Segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quesito é denominado de “cor ou raça” e não apenas de “cor” ou apenas de “raça”, porque as categorias que englobam podem ser entendidas pelo entrevistado de forma bastante diversa. Desde o Censo de 2000, utilizam-se, nas pesquisas sobre cor e raça da população brasileira, os termos: amarela, branca, indígena, parda ou preta. Segundo determinação da Portaria Inep /MEC nº. 156, de 20 de outubro de 2004 (BRASIL, MEC, Inep, 2004), a raça/cor deve ser declarada pelo próprio aluno quando ele for maior de dezesseis anos; quando for menor, a indicação de sua raça/cor é de responsabilidade dos pais ou responsáveis.

componentes constituintes da condição juvenil dos sujeitos da pesquisa. Por meio da análise das falas das jovens negras, buscou-se apreender o significado da educação escolar e discutir os recortes de gênero e raça como elementos presentes no cotidiano das jovens negras nos espaços da escola e do trabalho.

Este trabalho tem como expectativa contribuir para o avanço dos estudos da temática juventude com base nos recortes de gênero e raça no campo da EJA, assim como proporcionar um olhar para as desigualdades no acesso à educação dos jovens, em especial dos jovens negros e das jovens negras, possibilitando compreender alguns elementos que influenciam as desigualdades sociais, colaborando, assim para, as políticas públicas voltadas para a juventude.

## **CAPÍTULO I**

### **SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS APONTAMENTOS**

O propósito deste capítulo é focar a escolarização de jovens e adultos no Brasil, levando em conta a perspectiva das jovens negras. Para tanto, faz-se necessário conhecer, inicialmente, o contexto histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, trazer à tona a concepção de jovens e identidades juvenis e, por último, abordar o jovem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

#### **1.1 Escolarização de Jovens e Adultos: visão retrospectiva**

De acordo com a legislação, entende-se por educação de jovens e adultos a modalidade da educação básica que, no que concerne ao ensino fundamental, deve ser obrigatória e gratuita, assegurada pela Constituição federal (BRASIL, 1988) e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), como direito de todos os brasileiros. Conforme ressalta o artigo 37 da LDB, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Para aqueles que não frequentam o ensino regular por algum motivo, a EJA se apresenta como uma possibilidade de acesso e direito à educação, como uma alternativa legal, acompanhada de garantias legais, desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988)<sup>4</sup>, quando se tornou um direito de todos.

Diante da dimensão tomada pela EJA nos vários campos, muito se discute sobre a finalidade, princípios e instituições que, em suas ações, priorizam a educação de adultos. Para Arroyo (2001), a configuração da EJA aparece como uma pauta em andamento, como uma das frentes do momento presente, pois os indicadores apontam universidades, centros de pesquisa e de formação assumindo os jovens e adultos em seus processos de formação. A criação dos grupos de

---

<sup>4</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso I, obriga o Estado a garantir o ensino fundamental também para jovens e adultos que não o fizeram no período regular. O art. 214, inciso I determina como um dos objetivos de Plano Nacional de Educação (PNE) a integração de ações do poder público, para “produzir” a erradicação do analfabetismo, visando eliminar, ou pelo menos minimizar, o número de excluídos, do quadro educacional seletivo, existente no país.

trabalho possibilita a troca de pesquisas na área, e as universidades voltam-se para a EJA em ações de ensino e pesquisa.

Ainda segundo o autor, a EJA tem uma história tensa, atravessada por diversos interesses nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina essa modalidade de ensino têm condicionado diferentes concepções de educação.

Os alunos/sujeitos da EJA, importantes no processo de escolarização, precisam ser considerados, e Arroyo (2001) define-os da seguinte maneira:

Desde que EJA é EJA esses jovens são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos, oculta identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas (p. 29).

Discutir a EJA, em um contexto de reformas e conquistas políticas na área da educação, pressupõe avaliar o espaço a ela reservado no conjunto das políticas públicas oficiais. A EJA é ainda considerada o lugar social destinado aos setores populares na sociedade brasileira, principalmente porque o público a ela pertencente é constituído de “trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p. 10).

São vários os limites que se impõem à EJA como modalidade de ensino, dentre eles, os relativos a financiamento, formação dos educadores e até mesmo concepção. Na rede pública de ensino, o crescimento da EJA e a demanda com a entrada dos jovens é permeado por tensões. Um conflito diz respeito ao currículo, que tem implícito uma concepção flexível, que ora se aproxima da tradição da educação popular, ora dos sistemas regulares de ensino.

Em que pese a recente institucionalização, a referida modalidade de ensino tem em sua trajetória um histórico de luta e participação de vários segmentos sociais. Os estudos realizados por Cunha e Góes (1996) apontam que, nas décadas de 1950 e 1960, os movimentos populares abriram espaço para o pensamento renovador em educação, com uma peculiaridade, a de absorver intelectuais com experiências em lutas políticas e oriundos das classes chamadas subordinadas, que



atuavam como intelectuais orgânicos de uma política voltada para a educação popular<sup>5</sup>.

A luta por uma educação de qualidade no Brasil foi marcada por embates políticos na década de 1960, que, por meio de ações populares, teve na educação popular significativas reivindicações por um ensino que garantisse o direito à educação básica e com qualidade. A educação popular surgiu nesse contexto como uma educação comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos da população marginalizada. É inegável a contribuição da educação popular na configuração da educação de jovens e adultos a partir da década de 1960.

Brandão (2008), ao referir-se à educação de jovens e adultos, debruça-se sobre a temática educação popular como fundamento de uma ação que se origina das práticas do movimento social e que perdura até os dias atuais. Afirma o autor que as idéias e as práticas da EJA, nascidas de uma cultura popular, foram mais tarde denominadas de educação popular<sup>6</sup>. Para o autor,

a educação popular continua sendo um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias organizações não governamentais e inúmeros movimentos sociais em todo país e de uma maneira crescente e diferenciada (BRANDÃO, 2008, p. 18 ).

Assim, a educação popular passou a ser discutida não apenas pelo viés das diferenças entre as classes sociais, mas também como práticas para a transformação da realidade social por meio da educação.

Para Paiva (1986), a conscientização e a reflexão sobre a prática formaram a categoria de organização da educação popular como um elemento básico para a transformação da realidade social pela educação, e a sociedade civil organizada foi referência como instância de promoção e sistematização da educação popular.

Na década de 1960, algumas instituições e o movimento popular da época estavam mais à frente dessa luta e objetivavam mudanças sociais com base na educação. Dentre elas destacam-se a Igreja Católica e a União Nacional dos

---

<sup>5</sup> Brandão (1984) concebe educação popular como um saber da comunidade, o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, refere-se a formas imersas ou não em outras práticas sociais, por meio das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas.

<sup>6</sup> Ainda, segundo o autor, a educação popular é um fenômeno situado e datado na história da educação de alguns países da América Latina, tendo o Brasil como um foco de origem.

Estudantes (UNE) que já desenvolviam práticas de cultura popular que iam de encontro à educação conservadora da época.

Inseridos no crescimento político e cultural do país, nos anos 1960, em Pernambuco, estruturou-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) que abriu espaço para um pensamento renovador em educação. Segundo Cunha e Góes (1996), esse movimento colocou em pauta questões fundamentais à história do país, tais como o confronto entre educação elitizada e cultura elitizada, educação popular e cultura popular. Com um amplo alcance na cidade do Recife e depois em todo o estado de Pernambuco, o MCP conseguiu desempenhar um papel fundamental, não só no âmbito educacional e na promoção e divulgação culturais, como também na articulação e participação da população nos programas e atividades desenvolvidos por eles.

Conforme Cunha e Góes (1996), no âmbito do MCP<sup>7</sup>, ocorreu a primeira “gestação do sistema freireano”. A década de 1960 foi composta de vários movimentos que visavam à educação e a cultura popular, dentre os quais se destacavam, além do MCP, o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>8</sup>, o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (Ceplar). A atuação desses movimentos estava voltada para a alfabetização de jovens e adultos, contudo, após o golpe de 1964, vários desses movimentos foram extintos, provocando o recuo de propostas populares de educação e de experiências de alfabetização.

A década de 1970, ainda sob a ditadura militar, teve o pensamento educacional direcionado para os desafios do “Brasil Grande Potência”, e trouxe como proposta o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o papel de coordenar os esforços nacionais em termos de educação, e assim extinguir o analfabetismo do país em apenas dez anos. Esse movimento, que se opunha à proposta dos movimentos (MCP, MEB, CPC, Ceplar) que visavam a educação e a cultura popular, assumia a educação como preparação de mão de obra para o desenvolvimento econômico. Ainda nesse período, destacou-se a determinação contida na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que extinguiu o exame de admissão ao

---

<sup>7</sup> Dentre as várias ações do MCP, ocorreram a alfabetização de adultos e a edição de uma cartilha com o objetivo de alfabetizar adultos, respeitando seu universo cultural, nos moldes propostos por Paulo Freire.

<sup>8</sup> Segundo Cunha e Góes (1999), o MEB foi o único movimento de educação e de cultura popular que sobreviveu ao golpe de Estado de 1964, por força do convênio com a União, no período de 1961 a 1965.

ginásio e fundiu diversos ramos do ginásio, ligando-os sem solução de continuidade ao primário. A duração da escolaridade obrigatória passou de quatro para oito anos. O período obrigatório de escolaridade deixou de ser um dos mais baixos, tornando-se um dos mais altos do mundo. Era o tempo do “Brasil Grande; ame-o ou deixe-o” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 56).

O ensino supletivo, regulamentado pela mesma legislação de 1971, foi um marco na história da educação de jovens e adultos do Brasil. Foram criados centros de estudos supletivos no país, com a proposta de serem um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, com baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

Com o fim do regime militar, a década de 1980 foi um momento de nova emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Em 1985, o Mobral foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação Educar, que abriu mão da proposta de executar diretamente os projetos de alfabetização de jovens e adultos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. Naquele período, os projetos de alfabetização desdobraram-se em turmas de pós-alfabetização.

Ao situar historicamente a EJA, Cury (2000) afirma que, durante o processo de redemocratização do Brasil dos anos de 1980, ocorreu um significativo passo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e adultos:

Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na constituição de 1934 (p. 28).

A luta pelo acesso à escola pública e de qualidade pelas camadas populares tem uma longa trajetória, em que a proposta da educação popular assumiu significativa importância. Pode-se afirmar que ela mesma foi e ainda é impulsionadora da educação de jovens e adultos, considerando que a EJA, em sua origem, baseia-se nos princípios da educação como prática social, compreendida como um processo histórico e social. Brandão (1989) assinala:

A educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de

saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (p. 73).

Na visão do autor, a educação é uma prática instituída por uma sociedade para formar os sujeitos requeridos para essa mesma sociedade em um dado momento de sua história. Os sujeitos são formados ao buscarem assegurar, por meio dos processos de ensino, da aprendizagem dos saberes, o domínio das idéias e crenças próprias da cultura da sociedade em que estão inseridos. Desse modo, estão implicados no processo educacional, fundamentalmente, sociedade e sujeito.

Na década de 1990, os efeitos do neoliberalismo<sup>9</sup> foram sentidos de forma visível no governo Collor de Melo (1990-1992), refletindo-se na educação do país e, conseqüentemente, nas políticas da EJA. No início do governo Collor, com a extinção da Fundação Educar, o governo federal eximiu-se do compromisso com a EJA, deixando-o a cargo de estados e municípios. Analisa Machado (1998):

Mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado (p. 2).

---

<sup>9</sup> Silva (1994) discute o neoliberalismo na educação com base na perspectiva e na lógica do mercado e das técnicas de gerenciamento. Aborda também o esvaziamento do conteúdo político e de cidadania da educação de tais conteúdos por direitos, comparando-os aos *direitos do consumidor*. Para o autor, o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos como consumidores, seguem a recomendação do Banco Mundial que indica a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. O projeto neoliberal para a educação não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola (pública e privada) aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do próprio mercado. Modernização da escola, qualidade total, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, são palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação. A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina alguns de seus objetivos, o atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho e da pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura o autor que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação convertem-se em questões administrativas e técnicas, e propõe que a escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno transforma-se em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo. Portanto, a educação, no discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado.

Conforme Machado e Rodrigues (2002), algumas ações na década de 1990 contribuíram tanto para avanços quanto para os recuos da EJA. Como entrave nesse período, as autoras destacam a exclusão da contagem dos alunos de EJA para a obtenção dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o lançamento do Programa Alfabetização Solidária, em 1996, como ações do Ministério da Educação (MEC), que mantiveram o caráter descontínuo na política educacional brasileira, contradizendo o que era defendido pelos setores organizados da sociedade atuantes na EJA.

Em relação a ações e propostas que beneficiaram a EJA, segundo as mesmas autoras, ressaltam-se as discussões e encaminhamentos das comissões nacionais de EJA, o Plano Decenal de Educação para Todos, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a realização de encontros estaduais, regionais, o seminário nacional de preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), em 1997.

O ano de 1996 foi um período em que aconteceram vários encontros estaduais com a intenção de mapear as ações e as instituições envolvidas com a EJA. Depois dessa etapa, houve a realização de encontros regionais que tinham como referência os documentos elaborados nos encontros estaduais, que culminaram no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), em Natal-RN<sup>10</sup>.

Ainda na década de 1990, ocorreram as etapas de preparação V Confintea e houve conhecimento, aproximação e uma articulação de segmentos envolvidos com a EJA. Conforme Soares (2002), apesar de ocorrerem impasses no processo de preparação das etapas V Confintea, realizada em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, esse encontro foi um acontecimento que impulsionou as iniciativas relacionadas à EJA e que possibilitou grande articulação dos atores envolvidos.

Ainda na década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), manteve o mesmo caráter descontínuo da política educacional brasileira. Para Machado (1998), a mobilização realizada no país para a elaboração da LDB, assim como os encontros estaduais, regionais e nacional, realizados no ano de

---

<sup>10</sup> O documento de Natal, segundo Soares (2002), era o retrato da EJA no país em relação ao atendimento, segmentos envolvidos e metas. Esse documento não teve eco, e foi lamentável que o MEC não lhe desse importância devida, ignorando à por discordar do seu “tom realista” .

1996, em um processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA<sup>11</sup> e às propostas de avanço, foram desconsideradas com a promulgação da Lei nº 9394/96 e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996.

Com a LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, até mesmo com a redução da idade para a prestação dos exames, o que incentivou os jovens a abandonarem as das classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro representou um golpe em todo o processo democrático de discussão de uma proposta que englobava a educação para todos.

O Programa Alfabetização Solidária sequer havia sido colocado em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, e os delegados foram surpreendidos com o lançamento do tal programa. No processo de continuidade das discussões no seminário, foram solicitados esclarecimentos aos representantes do Ministério da Educação que se limitaram a definir o programa como uma iniciativa da então primeira dama, Ruth Cardoso, que deveria coordenar o Conselho do Programa Comunidade Solidária, uma iniciativa de alfabetização. Diante do cenário apresentado nos diversos contextos, é possível perceber que a EJA, no decorrer de sua história, teve momentos de significativos avanços, mas também de recuos no que diz respeito às políticas a ela direcionadas.

Nesse sentido, nos anos 1990, as políticas para a educação de jovens e adultos, se comparadas às décadas anteriores, tiveram perdas consideráveis, comprometendo o ensino e ocasionando prejuízos para o público que busca na EJA uma oportunidade de escolarização. Embora esteja assegurada como uma oportunidade para um grande número de jovens e adultos ainda excluídos da escolarização, ainda muito se questiona a respeito da identidade e das ações voltadas para público que está presente na EJA.

No contexto histórico da EJA, cabe destacar os diversos encontros referentes à Educação de Jovens e Adultos ocorridos no Brasil no final da década de 1990, em preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (Unesco). Desde o início desse processo de mobilização e até os dias atuais,

---

<sup>11</sup> Um dos parâmetros legais da EJA, a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL/MEC/CNE/CB, 2000) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e define, em seu parágrafo único, a EJA como modalidade das etapas da educação básica.

educadores, gestores públicos, pesquisadores e representantes de universidades e organizações não governamentais reúnem-se anualmente no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), promovido pelos fóruns de EJA do Brasil<sup>12</sup>, em parceria com o governo estadual e organismos internacionais, com o objetivo de avaliar, discutir e elaborar propostas para as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.

Inicialmente, o propósito dos Enejas era aprofundar o cenário da educação de adultos, chamando a atenção para EJA como direito. Esse movimento foi de grande valia para a articulação dos diversos interlocutores que se propuseram a discutir e propor políticas públicas para a EJA, em âmbito nacional.

Os Enejas estão estruturados como representação macro dos fóruns de EJA, pois eles estão definidos como espaço legítimo de discussão, elaboração de propostas e legitimação de idéias no campo da EJA, como expresso em documento:

Os ENEJAs tinham como objetivo criar condições e meios para uma maior articulação nacional entre os diversos Fóruns, além de ser um espaço para criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal (RELATÓRIO SÍNTESE, II ENEJA, 2000, p. 3).

Os Enejas, como espaço legítimo e representativo da educação de jovens e adultos, vêm contribuindo com propostas significativamente políticas e legais, com o objetivo de qualificar as discussões nessa área e contribuir para as políticas públicas da educação no país.

Destacam-se também as discussões sobre as diretrizes curriculares para EJA, evidenciadas com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL/MEC/CNE/CB 2000a), que resultaram no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000. Tendo como relator o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o parecer homologado pelo Ministro da Educação, em 5 de julho de 2000 (BRASIL/MEC/CNE/CB 2000b), resultou na Resolução CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a

---

<sup>12</sup> Os fóruns de educação de jovens e adultos estão presentes em todos os estados do Brasil sendo constituídos pelos vários segmentos organizados que atuam na educação de jovens e adultos, promovendo em suas instâncias locais a construção coletiva da educação para jovens e adultos. A organização e a luta dos fóruns de EJA assim como as ações desenvolvidas, repercutem nas proposições das políticas para a área da educação de jovens e adultos nas instâncias dos governos, federal, estadual e municipal. ([http://forumeja.org.br/files/iieneja\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/files/iieneja_0.pdf)).

Educação de Jovens e Adultos (BRASIL/MEC/CNE/CB 2000c, p. 1), após amplo processo de debate nacional.

Nesse documento, há dois eixos básicos que podem ser tomados para a discussão da EJA como política pública. O primeiro é a superação do conceito de ensino supletivo, que está posto como desafio para os sistemas que ainda atendem à EJA como modalidade do ensino fundamental e médio, e que, portanto, devem repensar a sua forma de oferta. O segundo eixo refere-se à necessidade de tratar com equidade os direitos de jovens e adultos no tocante ao acesso à escola e sua permanência nela, para o que deve ser garantido financiamento adequado a essa modalidade.

O Parecer nº 11/2000 institui os fundamentos e funções da EJA, suas bases legais, e suas diretrizes, recuperando sua evolução histórico-legislativa no país, detendo-se na legislação vigente, assumindo como marco a Constituição Federal e a LDB. Nele consta, ainda, o estado atual da EJA no país, distinguindo  *cursos de educação de jovens e adultos dos exames supletivos*, e as possibilidades pedagógicas que, flexivelmente, a LDB permite e encoraja. Outras questões são tratadas, tais como a peculiaridade de cursos a distância e no exterior, bem como os cursos semipresenciais; as bases históricas da EJA no Brasil, as iniciativas públicas e privadas os indicadores estatísticos e a importantíssima questão da formação docente.

O sentimento de dívida social atribuído à EJA como bem social, conforme citado no Parecer nº 11/2000, refere-se aos cidadãos que não tiveram acesso ao processo de alfabetização. Conforme o documento, “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” (BRASIL/MEC/CNE/CB 2000, p. 5). A função reparadora da EJA decorre da exclusão de muitos jovens e adultos na história da educação no país, e uma das finalidades da EJA é a igualdade de oportunidade no processo de escolarização. Nesse sentido, a função reparadora, segundo o Parecer, significa

não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.



Logo não se deve confundir a noção de reparação com a de um suprimento (p. 6).

A função reparadora sugere o reconhecimento das desigualdades a que os jovens e adultos estão submetidos historicamente no sistema de ensino, também que o público de jovens e adultos deve receber proporcionalmente maiores oportunidades que os demais.

O parecer representa uma significativa contribuição para o público da EJA e se constitui em referência e subsídio indispensável à compreensão e ao equacionamento da oferta de oportunidades educacionais à população constituída por jovens e adultos de todas as idades e condições sociais.

Ainda nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL/ DCN/MEC/CNE, 2000) em seu parágrafo único ao referir-se à identidade da EJA, apontam que, se devem se considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, pautando-se nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade<sup>13</sup> na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais, assim como na proposição de um modelo pedagógico próprio. Expõe ainda o documento que a construção da EJA está marcada politicamente pelo envolvimento dos vários segmentos sociais, o que caracteriza e legitima a inclusão de grupos distanciados das oportunidades de escolarização formal, garantidas como direito e como responsabilidade pública.

Inúmeros desafios foram estabelecidos ao longo da história da EJA. Recentemente, um deles diz respeito aos jovens que adentra a escola noturna e que apresenta em sua história aspectos que vão desenhando uma nova dinâmica, possibilitando novas linguagens e exigindo da EJA a superação de práticas formais de educação. Assim, pretende-se em seguida refletir a respeito da categoria juventude e as identidades juvenis como fenômenos presentes na EJA, e como contribuições à educação de jovens e adultos

---

<sup>13</sup> Quanto à equidade o documento refere-se à “distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; (...). Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; (...). Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica” (BRASIL/MEC/CNE, 2000).

## 1.2 Jovens e as Identidades Juvenis

A categoria juventude tem sido amplamente discutida por vários pesquisadores da educação e da sociologia da educação, tais como Sposito (1996), Dayrell (2005), Melucci (2004), Carrano (2007), Novaes (2005), Canezin (2007) dentre outros. De maneira consensual, os estudiosos da temática chamam atenção para a importância de utilizar a terminologia “juventudes”, em virtude da diversidade de modos de ser jovem, considerando ainda as condições históricas e sociais que compõem a conjuntura em que o jovem está inserido.

Segundo Abramo (2005), até a década de 1960 a visibilidade da juventude no Brasil era restrita aos jovens escolarizados de classe média e, de uma maneira ou de outra, o jovem da classe média apresentava-se como modelo e definia o significado e a representação da condição juvenil no Brasil. O ideário era o jovem como responsável pelas mudanças do sistema cultural e político e com atribuições que recebiam como herança. No entanto, o debate sobre a juventude ressurgiu e assumiu novamente um lugar na sociedade atual.

Embora a juventude seja uma construção social e histórica, a condição<sup>14</sup> juvenil, no Brasil atual, traduz os diferentes percursos vividos pelos jovens com base em diversos recortes de classe, gênero, etnia, dentre outros, o que contribui para a percepção de que os segmentos juvenis populares vivem mais amargamente a condição juvenil, encontrando-se em situação de maior vulnerabilidade social.

Nessa direção, Dayrell, (2005) focaliza o termo juventude de forma ampla. Em suas análises, o tempo que *circunscreve* a juventude não é meramente biológico, mas é também um tempo psicológico e social. O autor trata o conceito de juventudes (no plural) demarcado por especificidades socioeconômicas, culturais, etnicoraciais, históricas e de gênero.

Não se pode falar de juventude em toda e qualquer época ou sociedade com a mesma extensão que o termo assume na sociedade contemporânea. Para definir

---

<sup>14</sup> Abramo (2005) sintetizando as idéias de Abad e Sposito apresenta os conceitos de distinção social e condição social. Para autora, a condição juvenil é o “modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional. (42)”. E a situação juvenil que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes: classe, gênero e etnia, entre outros. A situação juvenil traduz os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta.

juventude, é fundamental perceber a condição na qual os jovens estão inseridos. Para Dayrell (2005), à juventude das camadas populares, pode-se constatar que

a vida da juventude das camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis ao lado da condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil (p. 3).

A diversificação à qual se faz referência em se tratando de juventudes contribui para desmistificar imagens construídas pejorativamente e enfatizadas em maior ou menor grau, de acordo com determinadas épocas. Ao constatar aspectos da diversidade juvenil, torna-se significativo apreender o sentido de ser jovem na atualidade ou as múltiplas facetas do modo de viver, agir e sentir dos diferentes segmentos juvenis.

Como um agente social que vivencia condições advindas da sua situação de classe social, raça, gênero e território, o jovem pode ser percebido dialeticamente na rede de relações sociais em que está inserido. Na relação com a realidade objetiva, ele aprende a lidar com estratégias. Segundo Canezin (2002), o conceito de estratégia

refere-se ao sentido prático que advém da capacidade de participação no jogo de que o agente participa nos diferentes campos sociais, acerca da apropriação ou da manutenção de diferentes espécies de capital (p. 140).

Em suas trajetórias, os jovens transitam por diferentes campos, educacionais, religiosos, culturais apreendendo bens simbólicos e recriando estratégias que revelam o modo de se situar no mundo como agente social. Os campos, na abordagem sociológica de Bourdieu, conforme Canezin et al (2007),

são entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio (p. 141).

No estudo citado, Bourdieu compreende a escola como espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra, nela a herança, o legado econômico da família, transforma-se em capital

cultural. A posse do capital cultural relaciona-se com o desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que aprenderam na formação familiar, assim como por várias heranças, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Para Nogueira (2004, p. 152) "só os alunos oriundos das camadas superiores da sociedade têm como responder às expectativas do sistema de ensino". Assim, as trajetórias de vida dos jovens das camadas populares, sua participação nos diferentes espaços e agrupamentos, estão marcadas pelos recortes de raça, gênero, idade e classe social.

Na compreensão das diferentes juventudes como sujeitos plurais, é fundamental apreender as identidades juvenis. O uso do conceito de identidade recebeu grande influência da psicologia com o foco na identidade individual dos sujeitos. Porém, o conceito de identidade constitui-se em algo mais abrangente, tendo dimensões no individual e no coletivo, tornando-se um também objeto de múltiplas interpretações.

Stuart Hall (2001) compreende e formula sua reflexão sobre a identidade com base na perspectiva dos estudos culturais. Para o autor, a identidade é resultado de um processo, sobretudo, histórico. A identidade é realmente algo que se forma ao longo do tempo. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". Segundo a formulação do autor,

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos "eus" (HALL, 2001, p. 39).

A discussão acerca das formações das identidades indica uma questão em relação às identidades juvenis – a diferença no tocante ao universo do adulto e à especificidade da juventude. No processo de identificação com um grupo, o reconhecimento da identidade é sempre marcado pela diferença, que pode definir a inclusão ou a exclusão em determinados grupos ou espaços. Para Melucci (2004), é possível falar de identidade a propósito de um indivíduo ou de um grupo, contudo, em ambos os casos, estão presentes três características: a continuidade do sujeito, a delimitação desse sujeito em relação ao outro e a capacidade de reconhecer e ser

reconhecido. A identidade, representada como um sistema de relações e representações, configura-se como

um sistema de vetores em tensão entre si, à constante procura de um equilíbrio entre a identificação que operamos e aquela realizada pelos outros, entre a diferença como a afirmamos e como ela é reconhecida pelos outros (MELUCCI, 2004, p. 50).

A discussão sobre identidade juvenil e a sua compreensão na multiplicidade do ser jovem e do universo juvenil tornam-se elementos que permitem compreender as várias maneiras de ser jovem e a dinâmica juvenil.

A expressão “juventudes” diz respeito à forma diversa de viver a juventude, diante do que se subentende que elementos da realidade contribuem para entender que o modo de vida também é diverso.

De acordo com Carrano (2002), os enfoques teóricos e metodológicos, são diversos e têm como centralidade pressupostos biológicos, sociais ou psicológicos que contribuem para análises parceladas sobre a realidade das diversas juventudes. Nesse sentido, o ponto de partida para estudiosos das diversas áreas do conhecimento consiste em delimitar as identidades juvenis e entender a dinâmica das relações sociais em que os jovens se movimentam.

Segundo o autor, a identidade juvenil se apresenta como um processo de contínua transformação, individual e coletiva no jogo de experiências, e observa, que o critério da faixa como “simplista.

A identidade juvenil no ambiente escolar precisa ser entendida em um processo de interação e também como relações de reciprocidade e conflito dentro ou fora da sala de aula. Carrano (2008) permite qualificar essa idéia, ao dizer que “os sujeitos, ao elegerem uma identidade, colocam-se em conflito com outros que a contesta” (p. 112). Ao discutir identidades juvenis torna-se necessário retomar vários critérios sociais nos quais se encontram as jovens negras, objeto deste estudo.

Carrano (2008), sintetizando as idéias desenvolvidas pela pesquisadora da temática Rossana Requilo Cruz, ressalta que as identidades juvenis podem ser compreendidas com base em três recortes. O primeiro refere-se ao espaço, que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade (física, material) que preexiste aos indivíduos, e o território é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. Para a autora, o espaço, nessa perspectiva, torna-se uma extensão do próprio sujeito, em

que se mesclam a identidade e a memória do grupo. O segundo recorte relaciona-se com a alteridade, a necessidade do outro, para a constituição do “nós” do grupo. O terceiro recorte remete à necessidade de a identidade mostrar-se para manter-se. Os jovens atores urbanos transformam o espaço dado e anônimo da cidade em território no qual constroem laços objetiváveis, comemoram, celebram, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar, fazer recordar quem são. Essas marcas relacionam-se com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço (CRUZ apud CARRANO, 2008).

Para o autor, a compreensão do que vem a ser identidade juvenil faz-se com base na dimensão de espaço dado e território como espaço construído.

O último recorte remete-se à necessidade de a identidade mostrar-se para manter a demarcação do território, de espaço, e pode configurar afirmação do grupo e da identidade individual.

Os jovens deixam sinais que muitas vezes são vistos como “marcas” que expressam comportamentos individuais e coletivos, no modo de falar, de vestir, de se comunicar entre si e com adultos. “Signos de identidade em escolas” são pouco ou nada aceitos como referência dos jovens no espaço escolar. Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes, transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Segundo Carrano (2008), “este parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que incomodam aqueles que não pertencem ao grupo, mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos” (p. 113).

As imagens reproduzidas acerca do ser jovem são representações construídas com bases nos vários lugares e olhares. Um desafio para quem desenvolve estudos sobre a juventude consiste em questionar tais imagens. Muitas vezes, elas estão sustentadas em modelos socialmente construídos e permitem visões negativas a respeito do jovem, assim como atribuições pejorativas, tais como, violento, bagunceiro, desocupado ou outras que os potencializam exigindo deles práticas e ações que alterem o rumo da sociedade, como legítimos agentes de mudança.

Os jovens das camadas populares, ao produzirem territórios identitários, deixam suas marcas, que, de acordo com estilos que produzem, vão se transformando em estigmas ou em símbolos de afirmação coletiva.

A indiferença dos adultos acerca dos sentidos e das práticas juvenis pode muitas vezes originar mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias quando não se consideram tais identidades.

### **1.3 O Jovem no Contexto da EJA**

A presença de indivíduos cada vez mais jovens na EJA é um fato que vem chamando a atenção de pesquisadores da área da educação. O número de jovens nessa modalidade de ensino tem crescido, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esse espaço. Ainda nesse sentido, Carrano (2007) assinala que

a preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou a quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade (p. 103).

Essa constatação leva à reflexão dos limites que os jovens das camadas populares enfrentam, que vão desde conciliar a escola com alguma alternativa de trabalho até as de interação com outros sujeitos.

Brunel (2004) define tal situação como um fenômeno dos anos 1990, em que os “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (p. 19). Cabe então a indagação: quais os possíveis motivos que levam jovens a migrarem para a EJA cada vez mais precocemente? Fatores como a não permanência e o chamado insucesso desse jovem no ensino regular podem colaborar para a configuração desse cenário. A autora, ao analisar a entrada precoce dos jovens na EJA, define-a como “processo de rejuvenescimento”, e chama atenção para seu aspecto legal, uma vez que a escola passou a oferecer as séries finais do ensino fundamental e possibilitou o acesso de alunos com quinze anos, como a idade mínima para o ingresso na EJA. Destaca a autora que o parecer do CNE, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, em seu

capítulo IV<sup>15</sup>, serviu de estímulo para a grande procura nessa modalidade de ensino não somente pelos jovens, mas também por adolescentes.

O chamado processo de juvenilização nas turmas de EJA coloca como um desafio, dentre outros, conhecer o perfil cada vez mais heterogêneo do público da EJA, em relação à faixa etária e outros aspectos considerados relevante, Brunel (2004) ressalta que

os jovens, quando chegam nessa modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho (p. 9).

Considerar o jovem como um sujeito de direito reforça os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade conforme documentos da EJA. O respaldo e o cumprimento de tais princípios consistem em fazer valer o direito da inclusão, e a escola tem grandes contribuições a oferecer. É necessário que as escolas da EJA busquem propostas inovadoras identificadas com o público presente e conectadas com as mudanças que ocorreram em diferentes contextos sociais e culturais. Conforme Carrano (2008),

para enfrentar o desafio disso que temos chamado de “juvenilização da EJA”, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens - e não apenas alunos - histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas (p. 104).

Uma indagação pertinente quando se fala em juventude no ambiente escolar é saber quais as perspectivas e os interesses da escola em relação à vivência e à bagagem cultural da juventude. Na dinâmica escolar, pouco se percebe a interação com agrupamentos juvenis como parte da proposta pedagógica.

---

<sup>15</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece, em seu art. 38, que os sistemas de ensino devem manter cursos e exames supletivos, que devem compreender a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Em seu § 1º, dispõe que os exames a que se refere esse artigo, para conclusão do ensino fundamental, atinge os maiores de quinze anos, e para o nível de conclusão do ensino médio, os maiores de dezoito anos. Com a mudança houve, portanto, o rebaixamento da idade mínima, para os exames supletivos, de 18 para 15 e de 21 para 18, nas etapas de ensino fundamental e médio respectivamente. Quando se trata de cursos com avaliação no processo, os alunos matriculados só podem concluir os correspondentes estudos ao atingirem a idade estabelecida para cada nível de estudo.



É importante considerar que, atualmente, turmas de EJA são formadas não somente por aqueles que nunca foram à escola, mas também por jovens que frequentaram o ensino diurno e ingressaram na EJA para finalizar os estudos. Dentre as inúmeras reflexões sobre o processo de escolarização da juventude na EJA estão as que dizem respeito às políticas de inclusão da juventude.

Arroyo (2005), ao abordar a configuração da EJA e a juventude nesse cenário, afirma:

o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura. Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação (p. 21).

Por outro lado, as desigualdades educacionais continuam a perpetuar-se, sobretudo no tocante à EJA. Como já foi mencionado, o público da EJA atualmente não se compõe mais unicamente por aqueles que nunca foram à escola, nem somente por adultos, mas igualmente por jovens que frequentaram os bancos escolares, abandonaram os estudos, e eles retornaram, e sua trajetória de idas e vindas não lhes permitiram concluir o período chamado ensino regular.

Um outro agravante na trajetória escolar dos jovens alunos presentes nas turmas de EJA tem a ver com a “distorção” entre idade e série. Leão (2005) assinala:

Quando se olha a relação idade-série, muitos jovens que já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ainda estão estudando. Além disso, permanecem altas as taxas de analfabetismo funcional, particularmente nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, afirmando que as distorções são mais acentuadas quando as diferenças por cor e sexo são consideradas (p. 70).

As características diversas dos alunos da EJA, tal como citados pelo autor, levam a pensar em quais espaços estão os jovens na educação, pois as marcas deixadas pelas desigualdades nas instâncias social, cultural, econômica estão impressas na vida dos jovens, e legalmente asseguram o direito da juventude ao acesso à educação.

Leão (2005), ao refletir sobre as políticas para a juventude e o campo da educação, relaciona duas questões. Uma diz respeito à dimensão educativa, pois, de maneira geral, os programas tendem a escolarizar as suas ações, constituindo práticas que muitas vezes contribuem para exclusão dos jovens da escola. Outra questão refere-se à (re) inserção escolar dos jovens, pois a idéia da educação como *alternativa da inatividade* em relação aos jovens torna-se uma prática frequente. O autor ainda descreve que o processo pedagógico se torna

insuficiente se não há efetivamente uma integração entre as políticas sociais e educacionais para garantir tanto as oportunidades e condições de acesso, como projetos educativos que reconheçam os jovens pobres como sujeitos de direitos. Ou seja, parece ser urgente o desenvolvimento amplo de políticas de integração social de trabalho, educacionais, culturais, de saúde, de lazer e de esporte-, mas é preciso repensar também as concepções e formas de atuação que superem a tentação de assistir e tutelar a juventude (LEÃO, 2005, p. 72).

Alguns programas buscam criar condições para que os jovens permaneçam na escola, por outro lado, aos jovens em condições mais desfavoráveis, que não estudam e nem trabalham, por fatores inerentes à sua condição, são oferecidos cursos de elevação de escolaridade, financiados com recurso público em parceria com as instituições de ensino. Os jovens da classe popular que frequentam a EJA, muitas vezes, são atraídos pela possibilidade de acesso a programas implementados como um apêndice da prática educativa, mas que são percebidos como uma oportunidade de ganho complementar a outras atividades desenvolvidas pelos jovens.

Leão (2005) chama à reflexão a idéia de tempo livre atribuída a juventude enquanto aguarda a idade adulta. O autor afirma que os jovens contemporâneos têm maior chance de vivência da subjetividade juvenil e de afirmação, de autonomia em relação às gerações passadas. No entanto, isso não significa dizer que não haja diferenças nas experiências da juventude de acordo com seu pertencimento social e sua identidade de classe, gênero ou raça. Observa o autor que a condição juvenil atual se caracteriza pela ampliação e liberação de um tempo vivido de diferentes formas, de acordo com a sua origem social, pois para os jovens pobres, não há possibilidade de escolha. Trata-se da “imposição de um tempo vazio, desumanizado, de marginalidade e exclusão. Em geral, esse tempo livre tem sido objeto de

suspeição, sobretudo quando recai sobre os jovens negros, pobres e moradores das periferias urbanas” (LEÃO, 2005, p. 74).

É evidente o abandono das questões sociais pelo poder público, cujas políticas públicas desenvolvidas, mesmo em relação juventude, são esparsas, fragmentadas, contribuindo cada vez mais para o acirramento da exclusão da juventude. Por fim, concorda-se com Andrade (2004):

Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo (p. 45).

Com base nesse contexto, verifica-se a necessidade de compreender o jovem aluno da EJA como sujeito que vivencia inúmeras dificuldades, seja no campo da educação, na inserção no mercado de trabalho, no alcance das políticas para a juventude. No entanto, mesmo diante de tantos obstáculos apresentados pela realidade em que vivem, os jovens ainda se fazem presentes na EJA com a intenção de adquirir a escolaridade.

#### **1.4 As Questões de Gênero e Raça na Educação de Jovens e Adultos**

Embora a EJA seja uma modalidade educativa que agrega experiências de aprendizagens realizadas em diversos âmbitos, (dentro e fora da escola), pretende-se neste estudo, dialogar sobre as práticas educativas desenvolvidas em um processo de escolarização formal. Para Gomes (2005) a EJA é compreendida como processos, políticas e práticas educacionais voltadas para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar. Para a autora, a EJA constitui um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade.

Ao abordar as jovens negras como alunas e sujeitos na EJA, buscam alguns elementos que compõem suas identidades, tendo como referências algumas especificidades: são mulheres, pertencem a um segmento juvenil, pertencem a um segmento racial e estão matriculadas em uma modalidade de ensino que busca se

afirmar. Apesar das leis e políticas que a legitimam, para estudiosos da EJA quando se trata da questão racial dos segmentos atendidos, percebe-se que prevalece uma discussão ainda em construção. De acordo com Gomes (2005)

a compreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA vêm sendo construídos, lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como maior desafio da produção teórica sobre o negro, EJA e educação no Brasil (p. 94).

Se a discussão sobre a questão racial ainda é escassa nos espaços de produção teórica, cabe realizar algumas indagações relacionadas às práticas da EJA: qual a articulação entre a questão racial e as ações da EJA em relação ao que se chama de enfrentamento às práticas de racismo na escola e quais as contribuições da EJA para as jovens negras no tocante à superação das barreiras raciais na sociedade?

Conforme publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, SECAD, 2006), os atuais indicadores sociais sobre a educação demonstram a existência de uma estreita relação entre a realidade sócio-histórica e a exclusão escolar dos alunos negros que se agrava à medida que aumentam os anos de escolarização. A *pesquisa Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) retrata as desigualdades raciais com base em indicadores que abrangem faixa etária, condição de moradia, empregabilidade, educação, dentre outros, destinados à população negra, sobretudo, no que se refere à situação dos jovens e adultos negros (IPEA, 2001). Os dados sobre a escolarização dos jovens negros apresentados por essa pesquisa revelam uma profunda desigualdade nas trajetórias de negros e brancos, e revelam a seguinte realidade:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembramos que trata-se de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos (IPEA, 2001, p. 25).

Quando se investigam os jovens negros, em especial, as jovens negras das camadas populares, verifica-se a presença de uma série de aspectos discriminatórios e de exclusão por sexo, raça, etnia e emprego. Castro (2004) descreve aspectos dessa desigualdade:

De acordo com dados do IBGE, no Brasil em 2002, 34,1 milhões de pessoas se encontravam na faixa-etária entre 15 e 24 anos, equivalia a cerca de 20% da população do país. Cerca de 50% de pessoas em tal ciclo etário estão fora da escola. (...) São os jovens negros que apresentam as mais baixas taxas de atividade e as mais altas de desemprego. Os jovens negros entre 15 e 18 anos, nas áreas metropolitanas do Brasil tem taxa de desemprego as mais baixas taxas de atividades e as mais altas taxas de desemprego superior à média para a população adulta total( com uma variação entre 17% e 23% (p. 291).

A aprovação, em 2003, do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2003), aponta um modelo de educação que abrange os diferentes processos educacionais formais e informais. Além dessa proposta de educação, esse plano compreende que o processo de conhecimento se desenvolve por meio da cultura, da arte e da comunicação. Nesse contexto, apresentar como princípio uma educação ampla, capaz de afirmar identidades como gênero e etnia na cultura e na sociedade.

Dados da pesquisa Perfil da juventude brasileira revelam uma realidade na qual a discriminação racial, a desigualdade socioeconômica e a falta de acesso ao lazer, dentre outros fatores, apresenta-se como uma *constante* na vida de grande parte dos jovens negros. De acordo com Santos, Santos e Borges (2005), no que se refere à discriminação cotidiana, a pesquisa evidencia que a “a juventude negra tem encarado com mais dificuldade essa fase da vida, porque convive com a discriminação no seu dia-dia, principalmente na educação e no mundo do trabalho” (p. 295).

Ao tratar de jovens de camadas populares dos grandes centros urbanos, outros recortes vão se somando e devem ser considerados: local de moradia, endereço, pertencimento à projetos sociais. Trata-se de critérios de diferenciação, e Novaes (2005) assinala que, ao preconceito e a discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito a discriminação por endereço, mais um dentre tantos já cristalizados.

Por fim, dentre os vários desafios enfrentados na EJA, a discussão sobre a questão racial apresenta-se como urgente, não somente pela inclusão da disciplina no currículo demandado pela Lei nº 10 639 (BRASIL, 2004), mas também pela diversidade do público atendido.

Na tentativa de compreender um agrupamento de jovens pertencentes à Região Leste do município de Goiânia e estudantes da educação de jovens e adultos, no capítulo a seguir busca-se conhecer o modo de ser desses alunos considerando a realidade na qual estão inseridos.

## CAPÍTULO II

### JOVENS ALUNOS E ALUNAS DA REGIÃO LESTE: CONDIÇÕES E SITUAÇÕES JUVENIS ADVERSAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar dados referentes à Região Leste da cidade de Goiânia como cenário urbano em que os jovens e as jovens se movimentam, delinear aspectos da Escola Municipal do Cerrado como lócus da pesquisa e construir um perfil das jovens negras matriculadas nas turmas de quinta a oitava séries na modalidade de Eaja. Além dos dados quantitativos, propõe-se também a analisar os depoimentos dessas jovens a respeito do sentido atribuído à família, à escola, assim como sobre o modo de ser jovem.

#### 2.1 A Região Leste de Goiânia

Goiânia, capital do estado de Goiás, polariza a região metropolitana, localizada no centro do país e se constitui em cidade-entreponto das várias regiões do estado. O município de Goiânia expandiu-se em seus setenta e seis anos de existência, alterando substancialmente o projeto urbanístico inicialmente proposto. De acordo com a projeção da Secretaria Municipal de Saúde (GOIÂNIA, SMS, 2004)<sup>16</sup>, Goiânia abriga 1.167.659 habitantes, distribuídos em 6.674 na zona rural e 1.154.505 na zona urbana.

A pesquisa *Juventude, escolarização e poder local*<sup>17</sup>, com enfoque na juventude, realizada de 2003 a 2005, em âmbito nacional, tem contribuído para o desvelamento da realidade goianiense. Segundo Queiroz, Andrade e Canezin Guimarães (2007),

a constituição da Região metropolitana de Goiânia se deu nas últimas décadas, quando o estado sofreu mudanças estruturais significativas, a modernização da agricultura, o esvaziamento do campo e o êxodo rural são elementos que contribuíram para o

---

<sup>16</sup> Informações constatadas no Mapa da exclusão/inclusão social de Goiânia (GOIÂNIA, SMP, 2004).

<sup>17</sup> A pesquisa foi uma investigação nacional, iniciada em 2003 e concluída em 2005, em nove regiões metropolitanas brasileiras, incluindo a região metropolitana de Goiânia. Teve por objetivos conhecer e descrever ações públicas destinadas aos jovens, implementadas por esses municípios, analisando o modo como são estabelecidas as relações com os próprios segmentos juvenis destinatários das políticas implantadas pelo governo municipal, além de uma análise dos modos como vêm sendo construídas na região as políticas públicas destinadas aos jovens.

crescimento da população nas áreas urbanas com destaque para a grande Goiânia e o entorno de Brasília (p. 34).

Em relação à população goianiense, conforme as autoras, em algumas zonas há um inchaço populacional. Em 1996, o estado de Goiás tinha uma população de 4,5 milhões de habitantes, e o censo de 2000 indica um incremento de mais de 300 mil jovens dos quais 31,4% tem menos de 14 anos de idade, e 30% de 15 a 29 anos.

Ainda de acordo com Queiroz, Andrade e Canezin Guimarães (2007), a maioria quase absoluta da população goiana concentra-se no entorno de Brasília e Região Metropolitana de Goiânia. A faixa etária de 15 a 24 anos correspondente aos critérios da juventude abarca 21,98% da população. Segundo as autoras, os dados da pesquisa *Juventude goianiense*, realizada no município de Goiânia (2001) assinalam que as condições socioeconômicas se constituem em “fator que implica sérias consequências na formação escolar da juventude, que se reflete em outros aspectos da vida, também detectados pela pesquisa, como no trabalho, no lazer, na participação sociopolítica, dentre outros” (p. 265).

De acordo com dados do IBGE (2000), a Região Leste de Goiânia tinha em média 128 mil habitantes aproximadamente, com a divisão em cinco microrregiões totalizando 24 bairros<sup>18</sup>. O bairro Jardim Novo Mundo, lócus em que se realizou esta pesquisa, constitui-se como o maior bairro da região e o segundo maior bairro de Goiânia e abriga metade dos habitantes da Região Leste, o equivalente a 68 mil moradores e a realidade social da região apresenta um grande contraste social.

A Região Leste encontra-se ainda em fase de urbanização e nela se concentra um grande número de migrantes oriundos do interior do estado de Goiás e de outros estados do Brasil. O maior número busca emprego, tratamento de saúde e melhores condições de vida. A população da Região Leste vivencia uma realidade marcada por grandes contradições. Uma significativa parcela da população é formada por subempregados, em consequência do processo migratório e dos limites da infraestrutura para acolher e absorver a mão de obra masculina e feminina, também caracterizada por baixa qualificação profissional. Quanto aos equipamentos sociais na área da educação, contava-se, em 2003, com um total de dezoito escolas municipais, dezessete escolas estaduais, onze creches (municipais e estaduais),

---

<sup>18</sup> Os dados estão disponíveis em [http: <www.goiania.go.gov.br/comunitarios/leste.htm>](http://www.goiania.go.gov.br/comunitarios/leste.htm). Acesso em: mar. 2009.



seis creches conveniadas, três Núcleos de Ensino Comunitário (Nuecs). Em relação aos espaços de lazer na Região Leste, havia um ginásio para atividades esportistas, e as igrejas promoviam atividades específicas com os agrupamentos juvenis. E também quadras esportivas de algumas escolas públicas. Outras organizações atuavam na comunidade com ações e atendimentos específicos à juventude, dentre elas, a Escola de Formação da Juventude (GOIÂNIA, SEPLAM, 2003).

A Região Leste caracteriza-se segundo o Mapa da exclusão/inclusão social de Goiânia<sup>19</sup>, por índices que indicam a precariedade das condições de vida da população. Aproximadamente 23% dos jovens da Região Leste encontravam-se na faixa etária de 15 a 24 anos. O Distrito da Vila Pedroso é um dos maiores distritos da Região Leste, e 10,38 % dos chefes de família que ali habitam tinham rendimentos, mas apenas 0,28 %, respectivamente, possuíam renda superior a vinte salários mínimos. A faixa salarial dos trabalhadores desse distrito situava-se entre dois a três salários mínimos. Quanto aos indicadores de desenvolvimento humano (IDH), o distrito apresentava um dos piores desempenhos relativos à longevidade e escolaridade. 40% de crianças não eram alfabetizadas e apenas 3,6% dos chefes de família tinham doze anos de estudos e 15% deles chefes de família não eram alfabetizados ou tinham menos de um ano de estudo. Nesse distrito, cerca de 20% dos chefes de família eram mulheres alfabetizadas, e mais de 10% delas não dispunham de renda. Em relação ao acesso aos serviços públicos de saúde ou educação, o distrito especificado apresentam um dos piores desempenhos. Desta forma, pode-se perceber, tendo como referência o Distrito Censitário da Vila Pedroso, um significativo quadro de exclusão social da população da Região Leste de Goiânia (GOIÂNIA, SMP, 2004).

A intenção de descrever de forma breve a Região Leste tem como finalidade localizar os vários aspectos do cenário em que se desenvolveu a pesquisa, assim como configurar a realidade em que vivem os jovens e as jovens participantes da Escola do Cerrado.

---

<sup>19</sup> Mapa da exclusão/inclusão: uma cartografia social da cidade, com seus territórios intraurbanos busca identificar o movimento da exclusão/inclusão social com base nos dados censitários do IBGE, Censo 2000, bem como nas informações produzidas pela administração local, em suas diferentes políticas setoriais.

### 2.1.1 Jovens da região leste

Em toda análise que se pretenda produzir sobre os jovens, o ponto de partida deve ser as condições objetivas, econômicas, políticas e sociais em que estão inseridos. A apreensão das demandas juvenis e suas especificidades requer um olhar cauteloso, sobretudo quando o eixo de análise busca situar os jovens pobres na rede de relações que mantêm com instituições socializadoras e os diversos grupos sociais com os quais interagem.

Os dados da pesquisa *Perfil da juventude goianiense* (2001) colaboram para estabelecer uma caracterização sobre a realidade dos jovens no município de Goiânia e da Região Leste. Esses dados revelam que 48,1% dos jovens estavam trabalhando, e 27,6%, desempregados, e 54,4% contribuíam parcial ou integralmente para a renda familiar. Os jovens que trabalhavam, os que estavam desempregados e os que estavam buscando o primeiro emprego – situações diferenciadas constitutivas da inserção do jovem no mundo do trabalho – atingiu 90,7% dos entrevistados entre 15 e 24 anos. O levantamento também revela a precariedade de como os jovens e as jovens estavam inseridos no mundo do trabalho – dentre os que trabalhavam apenas 35,6% tinham os direitos trabalhistas garantidos por possuírem carteira de trabalho assinada, 68,2% tinham um rendimento mensal de até dois salários mínimos e 28,0% trabalhavam acima de oito horas diárias.

O grau de escolaridade dos jovens e das jovens entrevistados apresentava uma inadequação em relação à faixa etária, pois 33,2% dos jovens de 15 a 24 anos declararam ter cursado até a oitava série do ensino fundamental e 34,8%, o nível médio incompleto (os jovens de 15 a 19 anos representavam 40% do universo estudado). Apenas 1,2% dos entrevistados até 24 anos tinham curso superior completo e 11,0% encontravam-se cursando a graduação.

Dentre os jovens que estudavam, 43,7% estavam no período noturno, representando, em especial, aqueles que necessitam conciliar trabalho e estudo. A prioridade que os jovens acabam conferindo ao trabalho é percebida pelo significativo índice de entrevistados (31,3%) que declararam ter parado de estudar para trabalhar. Dos entrevistados, os que não estavam estudando representavam mais de um terço do universo pesquisado (36,1% dos jovens), o que revela uma situação desfavorável, considerando a faixa etária de 15 a 24 anos.

Ainda, segundo a pesquisa *Retratos da juventude goianiense* (2001)<sup>20</sup>, os jovens, que por algum motivo interromperam os estudos, tinham uma intensa percepção de que essa atitude ocasionou prejuízos para suas vidas, uma vez que 90,2% responderam afirmativamente a essa questão. Tais prejuízos foram relacionados à impossibilidade de um melhor futuro profissional, de ascensão funcional no emprego atual e a problemas familiares. Em relação às faixas de renda familiar mensal, dentre os 10,2% de entrevistados da Região Leste, 62% recebiam até três salários mínimos, e para essa mesma faixa de renda, na cidade de Goiânia o percentual foi de 43,2%. Em relação ao estado civil dos jovens entrevistados, os dados apresentam uma tendência mais alta de constituição precoce de família do que os demais entrevistados da pesquisa. Dentre os jovens de 15 a 24 anos da Região Leste, apenas 79% eram solteiros, 8,1% casados legalmente e 12,9% moravam juntos, sem vínculos legais. Para a cidade de Goiânia, esses índices foram de 82%, 7,3% e 9%, respectivamente.

Os dados relativos aos extratos sociais demonstram que maior concentração de jovens situava-se nos extratos C (36,3%) e D (42,2%) e, para o total de entrevistados, esses índices foram de 35,8 e 28,3%, respectivamente. Dentre o grupo de entrevistados que trabalhava, o rendimento mensal com maior ocorrência (43%) ocorria na faixa de até um salário mínimo, seguido, em importância, por aqueles que recebiam de um a dois salários mínimos (38,9%). Para a cidade de Goiânia, as faixas salariais foram de 34,3% e 33,9%, respectivamente.

No tocante ao trabalho, a citada pesquisa informa que 34,4% dos jovens da região estavam trabalhando, 39,3% eram desempregados e 26,3% nunca trabalharam. Para a cidade de Goiânia, os índices obtidos foram de 48,1%, 27,6% e 24,3% respectivamente. Dentre os que estavam desempregados, os principais motivos alegados para o abandono do trabalho foram: “para poder estudar”, “porque foi despedido”, e “porque estava insatisfeito com o salário”.

A pesquisa indica que os jovens evidenciavam uma concepção idealizada da juventude, definindo-a como uma *fase de fruição, consumo e lazer*. Essa visão

---

<sup>20</sup> A pesquisa juventude goianiense realizada em 2001, no município de Goiânia com jovens de 15 a 24 anos, totalizou 22,1% da população da cidade e mostrou que a maior parte dos 601 jovens entrevistados tem escolaridade média incompleta (34,8%) e 33,5% deles ainda não completaram a oitava série do ensino fundamental. Esses dados mostram uma defasagem escolar, visto que se espera a conclusão do ensino fundamental até os quinze anos de idade.

permeia todas as classes sociais. Ainda que não faça parte de sua realidade cotidiana, é concebida como um modelo de juventude a ser alcançado.

A Região Leste agrega bairros que têm um significativo número de famílias das camadas populares e nela se situa um contingente de jovens que vivenciam sua condição juvenil interagindo com os elementos culturais, sociais, educacionais presentes na localidade.

Os dados da pesquisa nacional *Perfil da juventude brasileira*, realizada pelo Instituto Cidadania a partir de 2003, possibilitou uma análise mais abrangente que resultou em dois livros: *Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação* (2004) e *Retratos da juventude brasileira* (2005). Segundo a pesquisa, com base no Censo 2000 do IBGE, o Brasil tinha 34,1 milhões de jovens, correspondente a 20,1% do total da população. O índice de negros era de 47%, aproximadamente 16 milhões de jovens pretos e pardos (classificação por cor/raça do IBGE), quando observado a distribuição espacial da juventude negra no território nacional. Os dados obtidos demonstram maior concentração dos jovens negros nas regiões Norte e Centro-Oeste com 50%, seguido de 45% no Nordeste e 42% no Nordeste, e apenas 17% de jovens negros na Região Sul do país. (SANTOS, 2005).

Conforme a interpretação de Castro (2004), em relação aos dados apresentados na pesquisa citada, a faixa etária entre 15 e 24 anos equivalia a cerca de 20% da população do país, e cerca de 50% de pessoas desse ciclo etário estavam fora da escola. Os jovens negros eram os que apresentavam as mais baixas taxas de atividade e as mais altas de desemprego.

É importante localizar alguns dados referentes ao perfil da juventude do Centro-Oeste de maneira a ampliar o olhar para a juventude goianiense e juventude da Região Leste. Com base nos dados da pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*, Lassance (2005) indica que:

Com 2,43 milhões, o Centro-Oeste responde por 7,01% do total nacional. A taxa de 32,8% de jovens que receberam até meio salário mínimo situa esta região mais próxima a Sul e sudeste que a Norte e Nordeste. Na região, 25,64%(15 a 19) estão matriculados no ensino médio, o que é muito próximo da média nacional. O Centro-Oeste tem uma condição educacional desses jovens aproximada à das regiões Sul e Sudeste. O sistema de ensino médio estadual responde por 21,95% das matrículas nesta idade. O ensino privado tem 3,34% dos alunos. O sistema público estadual atende 85,6% das matrículas (dados INEP, em IBGE, 2003). No Centro-Oeste, 3,3% dos jovens votantes em 2002 tinham 16 anos. Por volta de 7.3%

tinham 17. Os de 18 anos mais uma vez responderam pela grande maioria, 89,4% (p. 78).

Os dados apresentados sobre a educação dos jovens da Região Centro-Oeste são importantes para subsidiar uma análise localizada sobre os jovens da Região Leste, bem como para identificar semelhanças entre uma realidade e outra, supondo que, em determinados aspectos, a condição socioeconômica se assemelha à da conjuntura nacional.

## **2.2 A Escola e Aspectos Referentes aos Jovens Alunos**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL/MEC/CNE, 2002), no que se refere à função qualificadora, referenda uma educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Portanto, mais que uma função, esse é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. O documento, ao referir-se a função qualificadora da EJA, ressalta que “mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (p. 10).

A escola é legitimamente constituída como um espaço formal de construção do conhecimento e lócus de aprendizagem, da convivência grupal, da possibilidade dos agrupamentos, lugar no qual onde os jovens muitas vezes aprendem a lidar com os conflitos, a valorizar a solidariedade e as diferenças.

Nesse sentido, Dayrell (1996) ao analisar a escola, diz que a mesma se torna um espaço de encontro “entre iguais” quando possibilita a convivência com a diferença de um modo distinto da família e principalmente, do trabalho. Permite ao jovem, portanto, lidar com a subjetividade, oferecendo oportunidades para que os jovens falem de si, troquem idéias, sentimentos, e “potencialmente permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, e com o conflito” (p. 17).

Uma outra situação presente no interior da escola é quando os jovens são “percebidos” apenas na condição de alunos, distanciados da vivência social para além dos muros da escola. Tendo por base a hierarquia existente entre professor e aluno, o processo de ensino, no entanto, realiza-se em uma suposta

homogeneidade, e as diferenças de idade, de origem social, de ritmos, vivências sociais são desconsideradas na formulação da proposta educativa para todos. A esse propósito, afirma Dayrell (1996):

É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos alunos, professores e funcionários que dela participam (p. 5).

A escola não pode se isentar do papel de instituição socializadora, pois os jovens alunos não a procuram apenas pelo conhecimento, buscam-na também como um espaço de interação e, no caso da EJA, como um momento importante da vida cotidiana. Quando perguntadas sobre o relacionamento com os colegas na escola, as jovens negras assim se expressam:

Sou do tipo de pessoa que chega na sala e olho pra cara da pessoa e já fui com a cara daquela pessoa. Assim, eu chego, converso, vou me aproximando o máximo que eu posso. Aí, começo a fazer amizade, a escola ajuda nisso eu gosto de fazer amizades (Rosa).

Gosto dos estudos, dos alunos, acho que o que mais gosto é dos alunos e das minhas amizades. O que me ajuda mais é minha amizade. Eu gosto dos amigos, porque agente conversa, às vezes eu não gosto de ficar nas aulas por causa da bagunça. Aqui é bom, a gente conversa, paquera a noite (Esperança).

Gosto muito daqui, para mim o mais importante para mim é fazer amizades, é estar estudando, é conhecer gente nova, e saber escolher minha amizades (Jasmim).

Para Dayrell (1996), a escola é compreendida como um espaço sociocultural próprio, ordenado em dupla dimensão e, institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, há uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas, das práticas e

dos saberes que dão forma à vida escolar. A escola é um espaço pelo qual transitam grupos diversos com compreensões e experiências de vida também distintos, e os conflitos entre os sujeitos podem ser compreendidos como parte da dinâmica da escola. Para o autor, não se pode esquecer que

que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. Independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades (p. 5).

As concepções dos educadores que atuam na EJA acerca do que a vem a ser jovem tendem a alimentar as práticas escolares e podem ser um facilitador ou entrave no processo de ensino e aprendizagem e na convivência dos jovens no ambiente escolar.

Os agentes escolares que participavam da rede de relações na Escola do Cerrado, em relação à concepção do *ser jovem* e como percebem a juventude da escola, observam:

Para mim a juventude contemplaria a idade entre 18 a 25 anos, ser jovem para mim é questionar, indagar buscar novos caminhos, a juventude é cheia de indagações do que ser, o que fazer, jovem tem necessidades de buscas. A juventude é o momento decisivo é o momento em que se tomam decisões que acarreta para a vida toda (Coordenadora).

Ser jovem é ser ousado é ter sonhos, é ser contraditório, contestador e quebrar paradigmas (Professora A).

Juventude para mim não é idade cronológica, mas é ter uma mente aberta com idéias modernas e perspectivas. Às vezes tem jovens que estão velhos sem perspectiva, com idéias ultrapassadas. Ser jovem é olhar para frente e a gente tem jovem que não tem uma visão de futuro, às vezes tem pessoas idosas que tem tantos sonhos (Professora B).

Percebe-se nas concepções diferenciadas dos atores da escola que eles acreditam na juventude como uma fase de buscas e conquistas. Alguns

depoimentos, em certo momento, revelam certa “descrença” quando se referem à falta de perspectiva do jovem em relação ao futuro. A urgência para uma tomada de decisão na vida do jovem está subentendido, em todos os depoimentos, sem levar em conta a diversidade do momento vivido por essa juventude. Quanto à concepção sobre os jovens, os depoimentos dos atores da escola são significativos:

Rebelde, muito rebelde, inquieta é um momento de busca eles querem se encontrar. Falta de perspectiva de vida, alguns não têm perspectiva acho que eles precisam ter alguma, penso que a inquietação deles vem por falta de apoio (Professora A).

Cansados, sem sonhos, quer dizer, alguns, não se pode generalizar, né! Mas penso que a maioria, aqueles jovens da época do Caetano Veloso não existe mais, aqueles que pensavam em mudança já não existem mais hoje (Professora B).

Massificados, ou seja, normalmente eles vivenciam o que tá sendo induzido, eles são muito induzidos ao consumo. O jovem de hoje não é reflexivo como na década de 70, vive o externo não o interno e os valores referentes a eles fica embutido, aprisionado pela opressão/pressão do momento atual as distorções de valores social, comportamental. Ele tá um pouco perdido, hoje, na busca das minhas memórias, percebo que os jovens estão perdidos, quando se coloca dentro do social lidam com a geração como geração nova. Esse lugar do individual e coletivo deixou-os perdidos na cultura e na dificuldade de se situar (Professora C).

Observa-se uma longa distância entre a compreensão do que é ser jovem na percepção do sujeito jovem e na perspectiva do sujeito adulto que na escola exerce a função de educar as novas gerações. Pelos depoimentos os jovens são percebidos como rebeldes inquietos e, sobretudo perdidos e sem perspectivas de futuro, em situação diferente da geração das décadas de 1960 e 1970 que se caracterizavam pela politização.

Para Dayrell (2003), a proposta de transitoriedade dessa fase de vida é uma negação do presente vivido pelo jovem como espaço-tempo de formação, no qual ele vivencia questões existenciais mais amplas que somente a da passagem para a vida adulta. As imagens e os sentidos construídos a respeito do termo juventude traduzem uma disputa pelo papel que se quer atribuir à categoria juventude na conjuntura histórica atual.



Para Abramo (2005), um dos mais vários debates acerca da temática juventude, diz respeito ao sentido do termo juventude. Revela-se uma disputa pelo papel que se quer atribuir a essa categoria na conjuntura histórica atual, e o modo que deve ser assumido no foco nas políticas públicas. A autora ressalta ainda que um dos pontos de partida na discussão sobre juventude diz respeito as condições e possibilidades da participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade. E ainda, sobre os “traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política que desenvolvem para avaliar como os jovens podem vir a interferir no destino do país e também nas questões singulares que os afetam” (p. 40).

A necessidade de o adulto, como no caso dos professores da Escola do Cerrado, comparar os jovens da atualidade com aqueles de outras décadas, pode contribuir para a exclusão das possibilidades de vivenciarem suas experiências no espaço escolar no momento presente, além de negar aos jovens que eles se manifestem suas diferenças e vivências. Tais atitudes distanciam-se de uma educação que tem como princípio a inserção da escola no cotidiano dos alunos e nas relações sociais.

Diante do relato dos educadores pode-se inferir que, em alguns momentos, a relação dos jovens com as práticas escolarizadas acontece, em parte, de forma distanciada, informal, expressando a dificuldade destes atores em lidarem com a diversidade das demandas juvenis. Nesse sentido, as reflexões feitas por Abramo (1997) em relação à concepção sobre juventude para a sociedade permitem uma reflexão a respeito do trato que é dado a esse segmento no processo educativo:

A juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal com capacidade e ajuste aos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (p. 29).

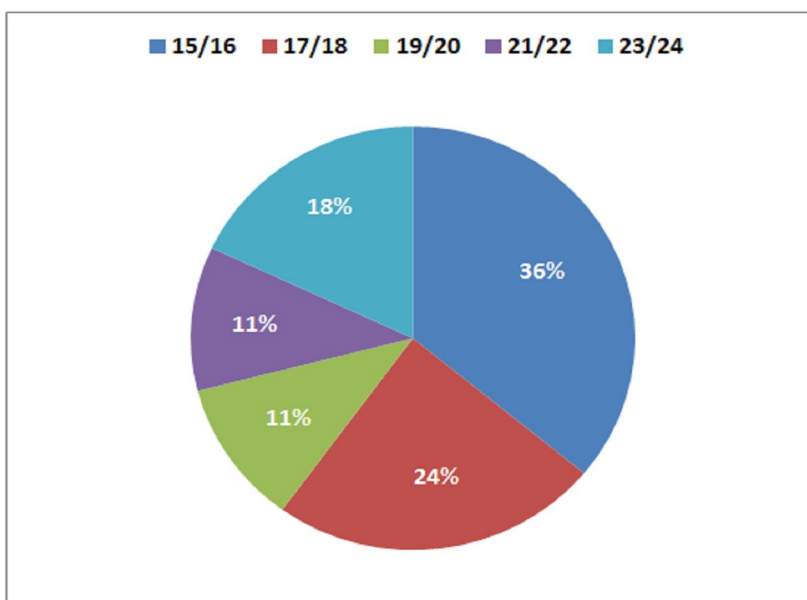
Portanto, ao admitir a escola como um espaço de oportunidades e construção do conhecimento, cabe a reflexão de que a forma como os educadores percebem os jovens faz diferença na convivência cotidiana. No espaço da escola, os

jovens não procuram somente o saber, mas outros aspectos da vida social, questões que merecem relevância em um projeto de educação de jovens e adultos.

A unidade escolar investigada possui a modalidade EJA de quinta a oitava séries contando com 147 alunos regularmente matriculados. A frequência média na escola é de 90 alunos, portanto, abaixo do número de alunos matriculados. As dez turmas iniciais reduziram-se para seis. Este fato preocupa gestores e professora provocando “especulações” acerca do fechamento da escola, em virtude da redução de alunos, problema que a escola vem enfrentando nos últimos anos. Dos alunos matriculados e frequentes, 58% pertencem ao sexo masculino, e 42%, ao sexo feminino. Em relação a matrícula e frequência, existe uma predominância do sexo masculino.

A faixa etária atendida pela escola varia de 15 a 54 anos. Considerando que a juventude se situa na faixa etária entre 15 a 24 anos de idade, pode-se constatar a predominância de alunos mais jovens. De acordo com os dados obtidos mediante aplicação de questionários, tal predominância pode ser observada na figura 1, no qual a maioria dos alunos se encontra na faixa etária entre 15 e 16 anos. Os dados revelam 36% de jovens de 15 a 16 anos, 24% de 17 a 18 anos, 11% de 19 a 20 anos, 11% de 20 a 21 anos e 18% de 23 a 24 anos.

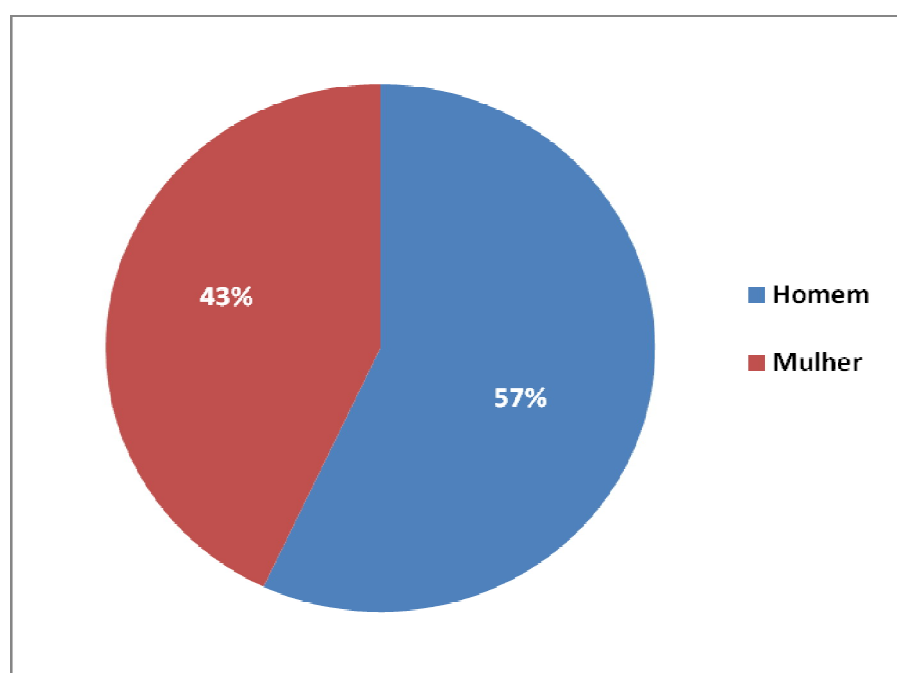
**Figura 1** - Idade dos alunos da Escola do Cerrado



Fonte: dados da pesquisa (2009).

A figura 2, que representa o gênero, demonstra que 58% do universo dos jovens pesquisados são do sexo feminino, e 42%, do sexo masculino, apontando a presença significativa de mulheres na Escola do Cerrado.

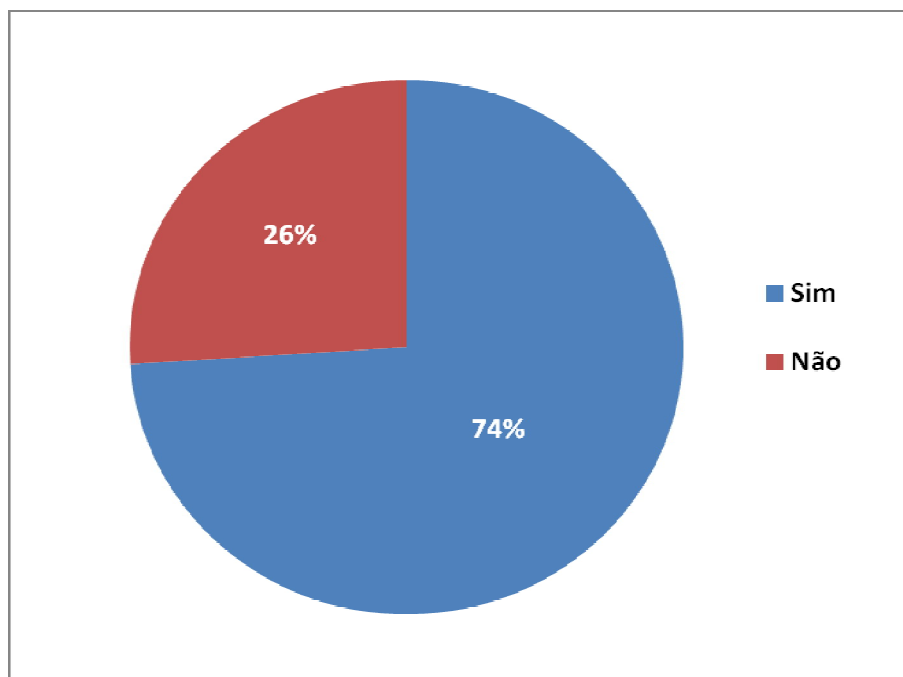
**Figura 2** - Gênero dos alunos da Escola do Cerrado



Fonte: dados da pesquisa (2009).

A presença do trabalho na vida dos jovens é percebida de maneira significativa. Conforme demonstra a figura 3, um número expressivo de jovens 74% declarou estar trabalhando, e 26%, não. Os jovens que trabalham desenvolvem suas atividades nas mais diversas áreas, tais como: auxiliar de costura, auxiliar de mecânico, babá, açougueiro, segurança, telefonista, empregado de lan house, refiladeira, serviços gerais. Dos jovens pesquisados, a presença na escola apesar do trabalho, indica o esforço em conciliar estudo e trabalho.

**Figura 3** - Trabalho dos jovens alunos da Escola do Cerrado

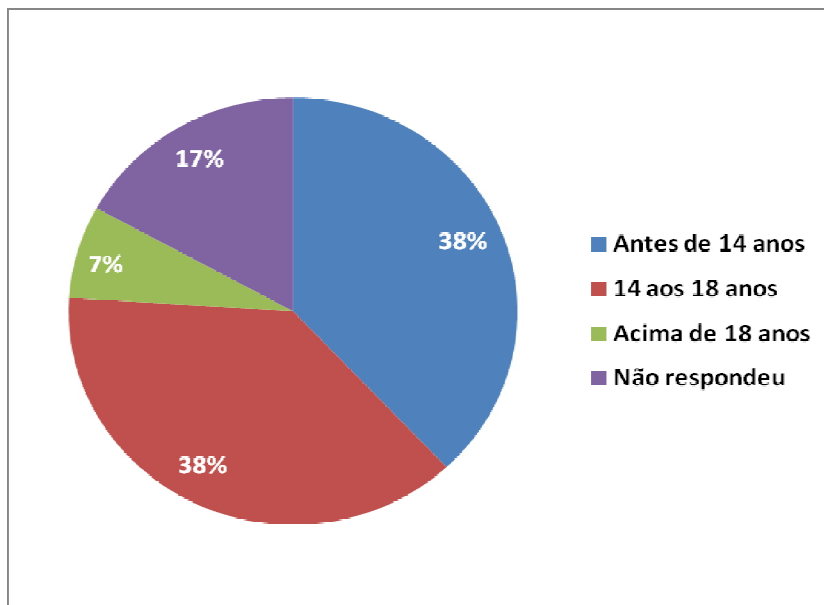


Fonte: dados da pesquisa (2009).

Os dados da figura 4 indicam que a maioria começou suas atividades antes dos dezoito anos, significando uma inserção precoce no mundo do trabalho.

O ingresso precoce no trabalho em detrimento do tempo necessário para investimento nos estudos é um dos obstáculos para a inserção socioprofissional dos jovens. Pode-se considerar precoce a entrada no mercado de trabalho dos adolescentes entre 12 e 18 anos. O trabalho educativo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no tocante ao exercício da atividade profissional, tem por objetivo a educação e não a entrada no mercado de trabalho, e nem mesmo o jovem dispõe de qualificação para tanto (BRASIL, 1990). Não é toda atividade laboral, portanto, que pode ser considerada educativa. O trabalho educativo concebido pelo ECA estimula programas sociais que podem ser desenvolvidos sob a responsabilidade de entidades governamentais ou não governamentais, desde que sem fins lucrativos, visando a educação pelo trabalho, assegurando aos adolescentes, ainda, condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada. Portanto, configura-se como trabalho educativo a “atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” (§ 1º, artigo 68, ECA).

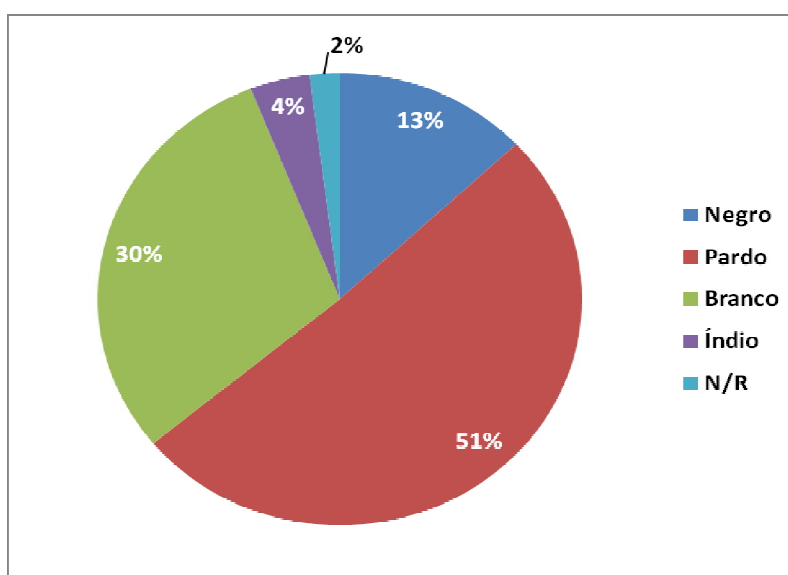
**Figura 4** - Inserção no mundo do trabalho dos jovens da Escola do Cerrado



Fonte: dados da pesquisa (2009).

A figura 5 representa a identificação por raça e etnia. Cabe ressaltar que os critérios de pertencimento racial adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que agrega pretos e pardos na categoria negros. O pertencimento racial dos entrevistados da Escola do Cerrado, conforme declaração dos jovens é 51% de pardos, 30% brancos, 13% negros, 4% índios e 2% não responderam.

**Figura 5** - Identificação por raça e etnia dos jovens da Escola do Cerrado

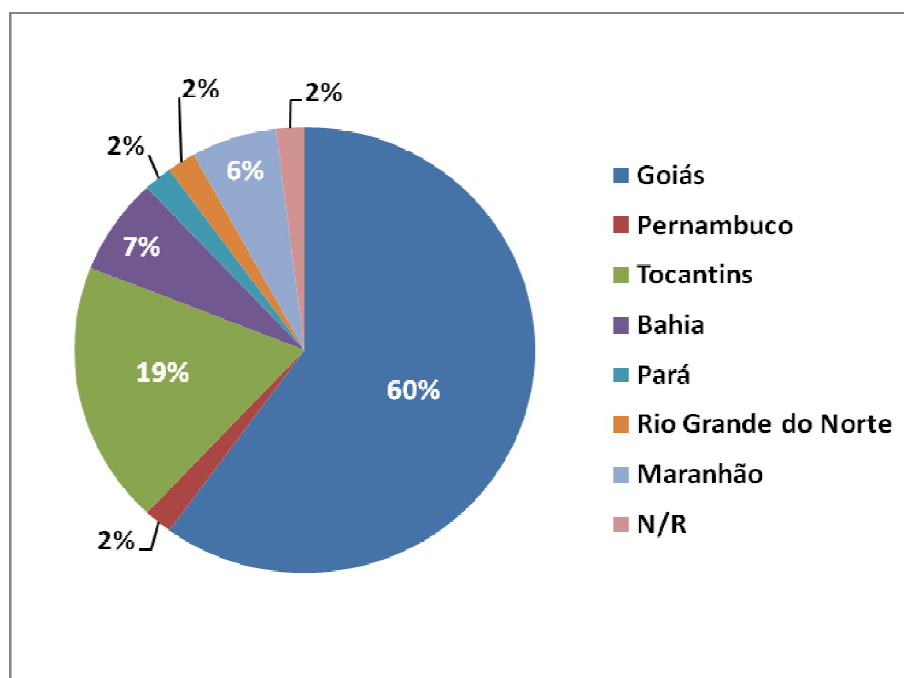


Fonte: dados da pesquisa (2009).

Pode-se afirmar que a identificação racial não é algo estático, é mais um processo de reconhecimento, de aceitação, portanto, é construído socialmente. Assim, os jovens, ao definirem-se como pardos não se reconhecem, pois tanto pardo como pretos pertencem à raça negra.

De acordo com a figura 6, a migração é um dos elementos significantes para compreender a configuração do jovem que frequenta a Escola do Cerrado, assim como para entender o seu modo de ser jovem. No universo de jovens pesquisados, 40% eram oriundos de outros estados.

**Figura 6** - Origem dos jovens da Escola do Cerrado



Fonte: dados da pesquisa (2009).

### **23 As Jovens Negras da Escola do Cerrado e o Modo de Viver a Juventude**

As seis jovens entrevistadas são, em sua maioria, filhas de trabalhadores migrantes de outros estados. Das seis, cinco são arrimos de família e ajudam os pais no sustento da casa. Três estavam trabalhando no momento da pesquisa, duas são mães e três migraram com a família do Tocantins para Goiânia, em busca de trabalho.

Duas preocupações são recorrentes nas falas das jovens negras: o trabalho e os estudos. Por meio do levantamento do perfil e da condição social em que vivem, é possível compreender que, apesar de matriculadas na EJA, essas jovens já foram e ainda são excluídas da escola e do trabalho. Embora essa exclusão não seja direta, ela se dá pela precariedade em que são inseridas no mundo do trabalho. Uma situação que evidencia a preclividade das atividades de trabalho que as jovens negras desenvolvem foi observada no período das eleições municipais de 2008, em que quatro das seis jovens entrevistadas trabalharam como “panfleteiras” e “portabandeiras” nas ruas de Goiânia, recebendo vinte reais por oito horas diárias de trabalho. A seguir, descrevem-se aspectos que caracterizam as seis jovens que foram pesquisadas.

**Jasmim** tem 21 anos, é solteira, cursa a sexta série do ensino fundamental. Trabalha como auxiliar de produção em uma confecção de roupa e tem uma filha. Mora há quatro anos em Goiânia. Proveniente do estado do Tocantins buscou a capital de Goiás para estudar e trabalhar. A família trabalha na roça, o que lhes rende uma renda de um salário mínimo mensal. Jasmim parou de estudar quatro vezes, e segundo relato, é a primeira vez que não está no serviço doméstico.

**Esperança** tem dezessete anos, é solteira, cursa a quinta série. Tem quatro irmãos homens. Nasceu no Tocantins, trabalha como babá, e sua mãe, como empregada doméstica. Os pais são separados, e ela parou de estudar uma vez.

**Rosa**, dezoito anos, cursa a sétima série, é filha adotiva. O seu primeiro trabalho foi de babá, aos quatorze anos. Estudou em cinco escolas diferentes e ficou durante três anos sem estudar. Atualmente trabalha em uma fábrica de óculos sem carteira assinada. Tentou várias vezes ingressar no Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem), mas não conseguiu e ajuda a família financeiramente.

**Violeta**, dezoito anos, cursa a oitava série. Atualmente está desempregada, mas no momento da entrevista estava esperando ser chamada para trabalhar no Cidadão 2000 pelo *Projeto Primeiro Emprego*. Começou a trabalhar aos 13 anos. Mora com o pai e um irmão e participa do Programa Bolsa Família e já participou do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). O seu pai nunca havia estudado, mas está matriculado na EJA. Violeta frequenta a Igreja Universal e nunca parou de estudar.

**Florença** tem dezessete anos. Mora com a mãe e irmãos. É mãe de uma criança de dois anos. Trabalha como babá desde os quatorze anos. Também já

trabalhou em panificadora e como caixa de supermercado. Parou de estudar uma vez.

**Flor**, dezoito anos, está desempregada e mora com a família, mãe e irmãos. Oriunda do Tocantins, a família mudou-se para Goiânia em busca de trabalho. Participava do Programa Bolsa Família. Ajuda a mãe em trabalhos domésticos, frequenta uma igreja evangélica e nunca parou de estudar.

As jovens entrevistadas representam um tipo de juventude com características peculiares. São mulheres negras, pertencentes às camadas populares, que tentam conciliar trabalho e estudo e, em razão dessas condições objetivas, vivem situações juvenis particulares e diferenciadas. Abramo (2005) define a condição juvenil como “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança abrangência social maior, referida a uma dimensão histórica geracional” (p. 42). Em outras palavras, a sociedade constrói os significados a respeito dos jovens e situação juvenil revela o modo como tal condição é vivida pelos jovens com base em recortes referentes às diferenças sociais, de classe, gênero, etnia.

Cabe destacar que a temática juventude, apesar dos vários estudos, é um campo em construção pelo tema que sugere maior investigação, sobretudo no que se refere às vivências e às culturas juvenis, e às relações raciais e de gênero.

Carrano (2000) considera simplista a possibilidade de uma sociedade definir o que venha a ser jovem, buscando estabelecer critérios para situá-los em uma determinada faixa de idade, na qual poderia estar *circunscrito* o grupo social da juventude. Embora a perspectiva da faixa etária seja bastante utilizada como critério para várias situações, legais, pesquisas, ingresso na escolarização e outros, para o autor, as idades não possuem um caráter universal Carrano afirma:

A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas. Os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos relacionamentos entre as gerações se distinguem nos tempos e espaços das sociedades (p. 2).

Segundo o autor, comumente a categoria juventude é definida de modo a vincular a idade à imaturidade psicológica. Segundo Carrano (2000), é importante “compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais” (p. 12).



Para Pochmann (2004), a juventude tem sido identificada como uma fase etária intermediária, de transição da adolescência para a vida adulta. Em virtude de sua complexidade, dependência econômica, e associada à educação e à formação próxima de uma vida familiar e profissional própria, essa fase etária vem deixando de ser um espaço de decisão privada para transformar-se em agenda de intervenção pública. Assim, para além das políticas reivindicativas de atendimento de grupos juvenis, seja na área da educação ou em outra, pode-se deter um olhar mais atento às especificidades que determinados grupos demandam da sociedade.

A própria denominação “juventudes” sinaliza tais especificidades, pois indica que há diferentes formas de viver a juventude, nas suas mais diversas manifestações e expressões. Diante do que se atribui às vivências juvenis, pode-se afirmar que juventude é uma condição constituída pela cultura, mas que é significada com vários recortes conforme a inserção dos jovens.

Para Castro (2002), a juventude deve ser tomada com um conjunto social diversificado, perfilando-se diferentes tipos em razão de pertencimento à classe social, a situação econômica, interesses, oportunidades ocupacionais e educacionais.

De acordo com Dayrell (2003), a diversidade em viver a juventude concretiza-se com base nas condições sociais (classes sociais), de gênero, e regiões geográficas, dentre outros aspectos. Os códigos culturais (etnias, identidades religiosas e valores) também ocupam espaço importante na condição juvenil. Nesse sentido, a demarcação da diferença entre condição juvenil e situação juvenil tornam-se significativos quando se adota como exemplo a juventude negra, em especial as jovens mulheres negras.

A concepção do ser jovem para as jovens negras passa pela forma como vivem a juventude, que é diversa e conflitante. O significado do ser jovem para o grupo entrevistado ressalta aspectos negativos e positivos dessa fase da vida. Os depoimentos que se seguem evidenciam o olhar das jovens negras sobre a questão:

Os que têm são pouco, os que dão para aproveitar, que tem uns que só querem saber de droga, né? Não querem saber de nada. É assim que eu vejo alguns jovens. Tem muitos jovens que trabalham, tem muitos jovens que passam muita dificuldade quando não têm os pais, quando são sozinhos. Na minha vida mesmo, eu tenho minha mãe para me sustentar só que é difícil, porque a questão de arrumar emprego é complicado (Esperança).

É a gente curtir a vida, a gente curtir a juventude nossa. É a gente ir pra balada, curtir os amigos, sair demais. É assim, porque a juventude da gente é muito rápida, passa muito rápido. Ah, eu quero curtir muito a minha juventude, os amigos, as festas, as baladas, os estudos, muita coisa, assim (Flor).

É uma pessoa mais nova e pode sair para as coisas tipo namorar. Tem certas coisas que a minha família pega muito no meu pé, dizem que eu não posso fazer várias coisas. Gostaria de ir para a festa, aproveitar muito, brincar, se divertir sem ter responsabilidade, ter alguém para sustentar a gente sem saber o que é ser ainda responsabilidade (Florença).

Queiroz, Andrade e Canezin (2007) declaram que a “a vida social é constituída por agentes e suas práticas sociais, permeadas pelas representações<sup>21</sup> ou concepções que elaboram. Os agentes são eminentemente ativos e atuantes e, na relação com as posições sociais que ocupam, produzem representações e práticas em um processo dinâmico” (p. 36). Essa afirmação torna compreensível a concepção sobre o ser jovem expresso pelas jovens negras. A primeira delas refere-se à percepção das dificuldades em viver essa fase da vida de acordo com a representação social dominante, segundo a qual ser jovem está relacionado à fruição, ao lazer e ao ato de “aproveitar a vida”. As duas outras emitem opinião acerca do modo de ser jovem de acordo com o que permeiam a concepção de: “*curtir a vida*”, isto é “*divertir-se sem responsabilidades*”, “*aproveitar o tempo curto dessa fase da vida*”. O discurso revela vínculos orgânicos com as suas condições existenciais.

Para Novaes (2006), é possível constatar mudanças nas definições sobre a juventude, pois “*jovens com idades iguais, vivem juventudes desiguais*” (p. 105). A “desigualdade” apontada pela autora é reafirmada quando reflete, sobretudo, a falta de perspectiva de futuro das jovens negras. Quando perguntadas sobre projetos futuros expressaram certa dúvida à aceitação da situação que vivenciam, e muitas vezes, entram em contradição:

Não tenho muitos planos para o futuro não, espero o que Deus me dá, estou aberta para receber futuramente. Quero me formar algum dia, me formar se tiver condições pra isso. Quero ter casa, um carro, um conforto melhor (Jasmim).

---

<sup>21</sup> A respeito das discussões sobre representações sociais, Queiroz, Andrade e Canezin (2007) afirmam que, “genericamente, são modos de pensar, são concepções de mundo, discursos, imanentemente constitutivos da forma como os agentes produzem suas condições históricas de existência” (p. 37).

Quero me divertir um pouquinho e, mais tarde, formar uma família, lá pelos trinta anos. E ajudar minha família, ajudar minha mãe porque ela trabalha muito. Quero ajudar minha avó também, ajudar minha família que precisa muito (Rosa).

Vou me formar casar, ter meu filho, minha própria família. Eu pretendo ter um filho só. Filho dá muita preocupação, eu quero ter só um mesmo, dá muita despesa, muita coisa. Eu sei por que eu cuido do meu sobrinho. Meu sobrinho dá muita preocupação e sei como é (Florença).

Algumas vezes, os planos e expectativas revelam-se na fala das jovens como elas tem dúvidas quanto aos investimentos na escola, e suas expectativas limitam-se somente à conclusão dos estudos. Tal situação é agravada por alguns fatores, dentre eles, a descrença em relação à sua escolarização, que, por sua vez, dificulta a inserção no mercado de trabalho. Também a convivência com a situação de discriminação racial é um dos indicadores de violência vivida pelas jovens negras.

## **2.4 As Jovens Negras e a Família**

A família como instituição social está constituída como um dos espaços de socialização e participação para as jovens negras, muito embora, na relação estabelecida, muitas assumam para si o importante papel na condução de suas famílias. A *pesquisa Retratos da juventude brasileira (2005)* apresenta dados da realidade a respeito do significado da família para os jovens brasileiros. Em relação às mudanças na estrutura familiar, constatadas ao longo das últimas décadas, os jovens brasileiros vivem em família: 48% moram com casal parental, 17% residem em lares uniparentais, 19% já tem filhos e convivem com eles, e outros 13% dividem o espaço doméstico com adultos mais velhos (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 377).

O valor atribuído a família é acompanhado pelas transformações na sua composição, que abarcam o crescimento da família monoparental em gerações sucessivas e o rearranjos familiares promovidos pelo divórcio e pelo recasamento. Porém, ainda de acordo com a *pesquisa Retratos da juventude brasileira* o alto índice de jovens que coabitam com seus pais, ou que logo após os vinte anos já constituíram seus próprios núcleos familiares autônomos, sugere que a família ainda

detém algum grau de influencia na formação das futuras gerações e um papel relevante no nucleamento dos laços sociais.

Estudos, como os de Sarti (2004), buscam investigar a função, o papel e a missão da família como transmissora de valores e conhecimento na sociedade contemporânea. Ao fazer referência ao jovem no contexto familiar, a autora sugere que o lugar do jovem na família é de um “*outro*” necessário. Com base nos novos discursos que “*balançam*” o discurso oficial, pela ruptura, pela inversão ou mesmo pela afirmação de tal discurso, Sarti (2004) afirma:

As reações diversas de fechamento ou de abertura ante o estranho, serão decisivas para as relações familiares e, particularmente, para o lugar do jovem, em busca de uma identidade própria, que se constrói pelas várias alteridades com as quais se confronta (p. 123).

Segundo a autora, os jovens caracterizam-se pela busca de outros referenciais, para constituir sua identidade fora da família, como parte de um processo de *individualização*, ante o mundo familiar e social.

Os estudos realizados por Canezin (2002) sobre a obra de Bourdieu apresentam contribuições significativas acerca do papel da família nas diferentes sociedades. Na reflexão feita pela autora, os estudos de Bourdieu possibilitam a compreensão da instituição familiar como “produto de convenções sociais” que, mediante símbolos, ritos, transformam sentimentos em “adequações” capazes de manter uma ordem estabelecida pela sociedade, sem desconsiderar a possibilidade de constituir-se ao mesmo tempo em um espaço de transformação social.

Para outros autores, como Islas (apud SCHEINVAR; CORDEIRO, 2007, p. 60), dois espaços vêm transformando o conceito e a prática da participação juvenil. Um deles é a família, que se apresenta mais como uma relação do que como uma instituição. E o outro, o trabalho produz um sentimento de insegurança em relação às possibilidades futuras, em face do enfraquecimento das “instituições intermediárias” de participação política tradicional (partidos políticos, sindicatos, movimento estudantil)”. Para a autora, a escola é uma das instituições intermediárias de participação política tradicional que estão *enfraquecidas*, embora os jovens ainda dela façam parte.

A respeito do vínculo jovem e família, Brandão (2006) diz que o processo de socialização do jovem na família

é permeado por um delicado equilíbrio entre a necessidade de reconhecimento e afirmação da autonomia e da liberdade juvenis (sempre relativas) e, ao mesmo tempo, dos valores parentais. É sob tal interdependência que se situam as relações entre o sujeito jovem e as instâncias de socialização aqui em destaque, ou seja, sua família e os vínculos afetivos sexuais (p. 84).

A dinâmica descrita pelo autor instaura-se nas determinações sociais, como os de gênero, classe social, geração, dentre as que repercutem na construção do jovem como sujeito, nas possibilidades de reelaboração das marcas de pertencimento social, na perspectiva da singularização pessoal.

Alguns estudos destacam que a condição juvenil na sociedade contemporânea é enriquecida por múltiplas experiências e uma vivência mais precoce de aspectos emocionais e afetivos. Também, os jovens vivem uma espécie de moratória social ou uma transição mais prolongada em que “a entrada no mundo adulto se faz cada vez mais tarde, estendendo mais o tempo de juventude, segundo etapas variadas e desreguladas, sem uma linearidade padrão” (ABRAMO, 2005, p. 44). Os jovens das camadas médias têm um prolongamento do processo de formação, seja pela complexidade dos conhecimentos exigidos pela inserção profissional segundo suas posições sociais, seja pela falta de um destino econômico assegurado pela educação. Entretanto, é preciso destacar que essa moratória social é vivida distintamente pelos jovens de camadas populares, em virtude das suas condições existenciais, o que acaba se transformando em angústia, impotência ou tempo de estigmatização social.

O prolongamento da juventude tem sido muito discutido pelos estudiosos da juventude como uma espera para as condições ideais de emancipação. A carreira escolar e as dificuldades de entrada no mercado de trabalho fazem que os jovens estendam a permanência na casa dos pais. Esse prolongamento, se olhado na perspectiva do recorte de classe social, está distanciado da realidade e da dinâmica de vida das jovens negras. A realidade desigual das jovens negras diferencia-se muito da realidade dos demais jovens pobres, que também não dispõem desse tempo de preparação sob a tutela da família.

As formas como as jovens negras significam as relações familiares é influenciada pelas mudanças na sociedade e pelos vários arranjos no papel da família. Tais mudanças afetam a vida das jovens negras, influenciando

significativamente suas decisões, escolhas e oportunidades naquilo que se define como *condições objetivas*.

Pelas informações coletadas, percebe-se que a situação familiar das jovens negras não é o que se pode definir como família “tradicional”<sup>22</sup>:

Acho assim que para o jovem se dar bem na vida, tem que procurar um trabalho, mesmo que seja sem carteira assinada. Igual eu, fiz minha ficha quando eu tinha quatorze anos, trabalhei bem cedo pra ajudar meu pai (Rosa).

Eu trabalho desde muito novinha, sempre me sustentei e ajudei minha mãe a criar meus irmãos, agora eu me sustento aqui, minha mãe não tem como me ajudar (...) sempre que eu posso eu mando alguma coisa pra eles (Jasmim).

Geralmente, as jovens negras reconhecem como importante a relação estabelecida com a família, seja ela filha biológica ou adotiva. As famílias oriundas de outros estados possuem um número maior de filhos, em comparação às de Goiás.

O papel assumido pelas jovens negras assemelha-se muito ao dos pais na condução da família, quando se trata da responsabilidade em prover financeiramente suas necessidades e dos demais. A situação familiar das jovens negras entrevistadas assume o arranjo que se descreve a seguir. Do grupo entrevistado, apenas duas vivem com os pais. As demais moram com amigos, parentes (tios), pais adotivos, e duas delas são mães.

Todas as jovens entrevistadas trabalham ou já trabalharam e são responsáveis pelo seu e pelo sustento de parte da família. Das jovens que são mães, uma delas sustenta a filha que reside no interior do estado de Tocantins, sob a responsabilidade da avó materna. É importante ressaltar que apenas uma jovem tem o pai no mercado formal de trabalho, duas estão no mercado de trabalho sem carteira assinada, uma trabalha em fábrica de roupa, e a outra, em uma loja, e as outras demais, em atividades domésticas. Na história de vida das jovens, a mãe sempre assumiu o papel de “chefe” de família, atualmente a cargo de cinco das seis jovens. As que trabalham em atividades domésticas, quando não têm trabalho “fixo”

---

<sup>22</sup> Trata-se daquela tradicionalmente constituída por uma mulher, um homem e os filhos que se relacionam em um ambiente comum. A concepção de família tradicional muitas vezes é uma referencia na relação que as jovens estabelecem com as famílias e na escola. Tais concepções, com papeis tradicional e socialmente construídos, dificultam o olhar para os novos arranjos familiares.

com contrato “verbal” de trabalho, buscam gerar renda de outras maneiras: em atividades de faxina, babá, serviços gerais, como ajudantes de cozinha e outros.

Uma contradição que se torna interessante discutir é que a figura da mãe não aparece como referência do cotidiano. Nas suas narrativas, as jovens negras relatam que assumem esse papel na casa e na relação com os demais (pai e irmãos), pois cabe a muitas delas o zelo pelo lar e a busca de trabalho para seu sustento e para ajudar os irmãos provenientes do interior, que passam a residir em suas casas. Em depoimento sobre a escolaridade dos pais, as jovens negras declaram:

Minha mãe parece que ela não terminou tudo. Meu padrasto, eu acho que ele terminou. Eu acho que minha mãe foi até a sexta ou até a quinta série. Minha mãe sustenta a família (Flor).

Meu pai nunca estudou. Agora está estudando à noite também. Só que ele estuda no Bom Jesus, ele faz a segunda série. Meu pai que sustenta a família. A minha mãe assim, nos morava junto com ela, eu, meu pai. Aí, ela bebeu demais, meu pai trabalhava, e no dia que meu pai chegou do serviço, ela foi embora (Violeta).

Para minha mãe, lá na roça tudo foi difícil. Minha mãe estudou lá no Tocantins, parou de estudar quando casou e quando os filhos nasceram depois teve que vir para cá, né! (Rosa).

Percebe-se que as famílias, sobretudo das jovens provenientes da zona rural, investiram na escola, acreditando ser ela um meio de alcançar um futuro melhor. Na afirmativa de Gilio (2000), a escola apresenta-se da seguinte forma para a família:

De um lado, os que ditam as normas a serem seguidas desconhecendo as reais necessidades do cidadão que frequenta a escola; do outro, aqueles que ainda projetam na escola a esperança de que seu filho, dispondo do estudo que não teve, consiga no mercado de trabalho opções melhores que lhes proporcionarão menos cansaço físico, melhor remuneração e maior lazer (p. 114).

Pode-se concluir que, para as famílias das camadas populares, a escola é um dos poucos investimentos concretos que conseguem assegurar para os filhos, pois acreditam ser ela uma possibilidade, que, de certa forma, permitirá o sustento dos filhos. A escola chega a ser uma aspiração, à qual os jovens e as famílias se agarram, muitas vezes com tantas dificuldades, como constatado nas declarações das jovens.

## 2.5 A Migração Presente na Trajetória das Jovens Negras

Historicamente, é difícil conceber a pobreza sem lembrar dos grandes deslocamentos da população de uma região para outra e sem deixar de estabelecer uma relação com a exclusão social. Pode-se afirmar uma ligação entre pobreza e migração como parte de uma realidade que tem como pano de fundo os problemas estruturais da sociedade brasileira. Fatores como a crise econômica, o desemprego, as transformações no mundo do trabalho e a precarização de suas relações, contribuem determinantemente tanto para o deslocamento quanto para o empobrecimento da população que migra da sua cidade de origem para os grandes centros urbanos.

Conforme dados do IBGE, censo de 2000, as regiões onde houve maior crescimento populacional na última década foram a Norte, a Centro-Oeste e o entorno do Distrito Federal. Esse crescimento, que em todos os casos é superior à média nacional, indica novos rumos dos fluxos migratórios do país. Os dados revelam ainda que nada menos de 137.669.439 habitantes residem na zona urbana, o que equivale a 81,22% do total da população brasileira.

Ainda de acordo com o IBGE (2000)<sup>23</sup>, na década de 1960, 13 milhões de pessoas trocaram o campo pela cidade, e nos dez anos seguintes, esse número elevou-se para 15,5 milhões. Tudo indica que desde 1970, quando a população rural passou a ser minoritária, até os dias atuais, mais de 40 milhões de brasileiros migraram do campo para a cidade. Conforme os dados, o equivalente a 40% dos jovens matriculados na escola pesquisada advém de outros estados. Considerando a origem dos estudantes do ensino noturno da Escola do Cerrado, verifica-se que 60% são de Goiás, 19% do Tocantins, 2% Pernambuco, 7% da Bahia, 4% do Pará, 2% do Rio Grande do Sul, 2% do Rio Grande do Norte, 6% do Maranhão e 2% não souberam responder. Esse dado torna-se elemento significativo para analisar a

---

<sup>23</sup> A migração interna corresponde ao fluxo ou deslocamento de pessoas em um mesmo território, dessa forma pode ser entre regiões, estados e municípios. De acordo com a Pastoral do Migrante quase 20 milhões de pessoas migraram entre as grandes regiões do Brasil em 2007, conforme a Síntese de Indicadores Sociais 2008, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Mais da metade dos emigrantes eram nordestinos (53,5%), que foram, em sua maioria, morar no Sudeste (66,7%), seguidos por aqueles que nasceram no Sudeste (20%) e, também majoritariamente, foram morar no Centro-Oeste (36%), atraídos pelo crescimento da região. Os dados referentes a Pastoral do Migrante foram pesquisados no endereço eletrônico a seguir: [http://www.pastoraldomigrante.com.br/index.php?view=article&id=544:migracoes-internas-no-brasil&option=com\\_content&Itemid=54](http://www.pastoraldomigrante.com.br/index.php?view=article&id=544:migracoes-internas-no-brasil&option=com_content&Itemid=54)>. Acesso em: abr. de 2009.



conformação da população que frequenta a EJA e como elemento que compõe o perfil e o modo de ser jovem dos alunos da escola do Cerrado.

A maioria dos pais das jovens entrevistadas migraram em busca de trabalho, provavelmente motivados pelo sonho de uma vida melhor. Por meio do relato das jovens negras, observa-se que as motivações para saírem de suas cidades são diversas:

Minha mãe mora na roça, e o custo de vida lá é bem difícil. Lá na minha casa, no Tocantins, só eu estudo, e minha filha mesmo não tá estudando. Lá ninguém mais estuda, são sete irmãos e só eu estudo deles, eles trabalham na roça, e meus irmãos moram todos lá (Esperança).

Meu padrasto morava em Minas Gerais. Ele conheceu minha mãe no Tocantins. Aí, de lá eles vieram para Goiânia, para trabalhar e estão morando aqui até hoje. Depois minha mãe quis trazer nois, porque nos era a caçula, agora meus outros irmãos estão morando com nois também (Flor).

Os estudos realizados por Rippel, Limberger e Golfeto (2006) sobre migração e educação apresentam como questão central a relação entre desenvolvimento e dinâmica populacional. Ao refletirem sobre o desenvolvimento como algo para além do desenvolvimento econômico de um país ou de uma região, ressaltam que alguns fatores precisam ser alcançados, dentre eles, a qualidade de vida da população, condição primeira quando se trata de cidadania. Segundo os mesmos autores,

para as Nações Unidas, desenvolvimento econômico se destina a oferecer aos povos melhores oportunidades para uma vida com dignidade, mas para que isso se faz necessário a garantia da condição essencial para o desenvolvimento que consiste na abrangência das necessidades básicas da população, tais como: nutrição, educação, emprego, distribuição de renda, oportunidades aceitáveis de melhorar suas próprias condições de vida (RIPPEL; LIMBERGER; GOLFETO, 2006. p. 31).

Os autores ainda complementam que, para que isso ocorra, além do crescimento econômico é necessário haver dignidade humana, qualidade de vida, segurança, justiça, igualdade e bem-estar social, e que um dos principais instrumentos de melhoria das condições de vida dos indivíduos é sua qualificação educacional.

Os jovens moradores da Região Leste e suas famílias, ao migrarem de seus estados de origem buscam emprego e estudo, embora, na maioria das vezes, encontrem dificuldades para manterem-se na escola, e quando acessam o mundo do trabalho acabam por ingressar em ramos de baixa remuneração, em decorrência da falta de escolaridade. Assim, os jovens chegam à Região Leste, nela se instalam, estabelecem novos territórios, constituem relações e interagem com a realidade local, o que transforma o espaço, dando-lhe novo significado, criando novas dinâmicas na convivência com outros atores. Essa situação merece atenção, já que esse espaço, segundo depoimentos dos jovens caracteriza-se por problemas sociais, de marginalização e de violência. Por isso, faz-se necessário o estabelecimento de políticas locais que ataquem tais problemas, já que o espaço geográfico da Região Leste é de todos e precisa ser entendido como lugar de humanização.

## **2.6 As Jovens Negras e a Religião**

Nos dos vários estudos sobre juventude, nota-se que a “sociabilidade juvenil” é plural, e, em meio a essa pluralidade, as pesquisas têm indicado que a forma de viver a religiosidade também o é. Nesse sentido, o pertencimento religioso dos jovens da Escola do Cerrado compõe o modo de ser jovem, e vão ao encontro da reflexão feita por Novaes (2005), ao afirmar que “somada a outros recortes, a religião pode ser vista como um dos aspectos que compõem o *mosaico* de ampla diversidade da juventude brasileira” (p. 265). Para Canezin (2007) durante o processo de socialização em determinados espaços, dentre eles a religião, os jovens são induzidos a perceber e avaliar o mundo segundo critérios e padrões determinados. As instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens, são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupo. Novaes (2005) diz que, nesse cenário apresenta-se o desafio de compreender o “quanto” “como” e “quando” o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens dessa geração (p. 265).

Novaes (2005) assinala que os jovens nascidos a partir do final da década de 1970 vivenciam, dentre outras, as tensões e os mistérios do emprego, da

violência urbana e do avanço tecnológico. Segundo Novaes, o censo de 2000 realizado pelo IBGE referenda que são três as principais mudanças que caracterizam o campo religioso no Brasil atual: a diminuição do percentual de católicos (de 83,76% em 1991, para 73,77%, em 2000), o crescimento dos evangélicos (de 9,05%, em 1991, para 15,45%, em 2000) e o aumento dos "sem religião" (de 4,8%, em 1991, para 7,4%, em 2000).

Os dados mencionados servem de referência para uma reflexão sobre a filiação religiosa dos pesquisados na Escola do Cerrado. Por meio do questionário, os jovens declaram a sua religiosidade da seguinte maneira: 27,8% da religião católica, 33,3% declararam sem religião e ou não praticantes, 27,8% disseram ser evangélicos, 8,3% não responderam, e 2,8% declararam pertencer a religião espírita.

Como se pode observar, o percentual dos jovens que se declararam católicos e evangélicos se equivalem. Nas demais alternativas religiosas, também não há diferenças a ressaltar. Diante disso, surge um instigante questionamento para os estudiosos da religiosidade juvenil: o que leva os jovens a se declararem sem religião e ou não praticantes diante dos investimentos massivos e "apelos" feitos pelas igrejas presentes nos bairros mais populosos?

Os dados apresentados pela pesquisa Perfil da juventude brasileira (2005) aponta a religião como um dos assuntos que os jovens gostariam de discutir não só com os pais, mas também com os amigos e com a sociedade. Os resultados encontrados por Brenner, Dayrell e Carrano (2005) também indicam uma participação bastante efetiva de jovens de menor renda envolvidos com atividades religiosas no âmbito do lazer. A religião como fenômeno social tem assumido um significado importante na vida das jovens negras, tendo em vista o envolvimento do grupo nos diferentes segmentos religiosos. Quando perguntados sobre o que representa a religião, elas assim se manifestaram:

Uma coisa sagrada, uma coisa assim, que só Deus mesmo que criou e eu mesmo ouço muito a palavra, leio a bíblia. Eu gosto muito da bíblia, gosto muito de religião, principalmente da evangélica (Rosa).

Oh, eu oro muito a Deus e peço pra ele um monte de coisa, eu sigo o caminho dele, e ele me ajuda, Deus me ajuda em muita coisa. Estou pedindo muito pra Deus melhorar minha família e dá um emprego melhor pro meu namorado pra *ganhar* melhor (Florença).

Pra mim é uma coisa que, é buscar a Deus, é saber assim, saber precisar de Deus na hora certa, não somente naquele momento que você fala assim. Oh, Deus! Eu acho que tem que buscar Deus, eu acho que Deus é a solução (Esperança).

O exercício da religiosidade para essas jovens negras assume uma significativa importância, pois elas atribuem à fé a solução para as situações reais. A religiosidade atua como rede de proteção frente as adversidades cotidianas que elas tem de enfrentar.

Enfim, a refletir sobre a realidade dos jovens da Região Leste, com o intuito de trazer à tona questões específicas do cotidiano, torna-se importante a discussão sobre as questões de gênero e raça como recortes na vida das jovens negras diante das demandas da escola e do trabalho. Sobre esse assunto, tenta-se discorrer no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO III**

### **JOVENS, GÊNERO, RAÇA E A ESCOLA**

O presente capítulo trata de questões referentes a gênero e raça que aparecem como componentes significativos no processo de identificações juvenis. As trajetórias de vida das jovens negras, em termos de inserção no mundo do trabalho e no espaço urbano como possibilidade de inclusão no mundo escolarizado, são mediadas pelas questões de gênero e raça. Por meio dos dados coletados, são elucidados os recortes de gênero e raça que permeiam as trajetórias de vida das jovens negras da Escola do Cerrado.

#### **3.1 Conceito de Gênero**

Segundo Louro (1998), a expressão gênero começou a ser utilizada justamente para marcar as diferenças entre homens e mulheres, não apenas de ordem física e biológica, mas em termos de representações dos papéis sociais masculino e feminino. Significa que não é propriamente a diferença sexual de homens e mulheres que delimita as questões de gênero, mas a maneira como ela é representada na cultura.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para contrapor-se à idéia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicitar o comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, com base em suas diferenças físicas.

No entanto, o conceito de gênero nem sempre foi compreendido dessa forma. Ao analisar os estudos sobre mulheres, percebe-se a relação que se faz da discussão de gênero como sinônimo do feminino.

A referência às questões de gênero, na perspectiva da construção social e histórica, reforça a relação ainda desigual e contraditória à qual as jovens e mulheres negras estão submetidas. Para Oliveira (2005)

o conceito de gênero adquire, então, um caráter político, além de histórico e analítico. Mantém-se a concepção de gênero construído sobre corpos sexuados, contudo, a ênfase dada ao fundamentalmente social destaca a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, evidencia-se que é no campo social que se constroem e se reproduzem relações entre mulheres e homens, notadamente desiguais (p. 27).

As discussões sobre gênero são definidas como relacionais, conforme a análise dos estudos feministas contemporâneos. Com isso, o conceito adquire uma característica de relação entre o feminino e o masculino e passa a ser compreendido como uma construção histórica, cultural e social que se manifesta no âmbito escolar. Assim teoriza Louro (1998): “o conceito (de gênero) pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (p. 23).

A autora, estudiosa das relações entre gênero e educação, convida a olhar de maneira mais cuidadosa para as práticas escolares que produzem “diferenças, distinções e desigualdades” (p. 57). Os silêncios, os ritos, o currículo, a forma de organização escolar, os tempos e espaços escolares, as linguagens que perpassam a ação docente produzem meninas e meninos, e em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), continuam a produzir mulheres e homens e a perpetuar relações desiguais entre elas e eles. O ambiente escolar constitui-se em espaço para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos, mas também para a veiculação das ali produzidas. Silva (1993) assegura que é preciso “ver a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e da hegemonia cultural” (p. 122).

Nessa direção, Louro (1998) reforça que

o ambiente escolar acaba reproduzindo diferenças que colaboram com práticas violentas: diferenças, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de

protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p. 57).

Evidenciar a escola como um espaço que produz não só conhecimento também distinção significa confirmar as contradições, no que diz respeito à presença das jovens negras nesse espaço.

Conforme Louro (1998), “temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (p. 64). Com, isso pode-se entender que uma ação imanente à escola, como o uso da linguagem, pode vir a ser preconceituosa e gerar discriminação. Nesse sentido Castro (1992), assegura que

a combinação de categorias como gênero, raça e geração na classe social não é uma simples operação de somas de discriminações ou de linguagens próprias e pode dar origem a sujeitos políticos mais ricos e criativos, além dos esquemas duais das identidades-alteridades e este é desafio (p. 59).

Apesar dos avanços na luta contra o preconceito e a discriminação contra as mulheres e em relação às mulheres negras, a escola ainda é um espaço que precisa ser repensado e potencializado no que se refere ao enfrentamento das discriminações, sobretudo as de cunho racial.

Ainda, o conceito de gênero adquire uma característica de relação entre o feminino e o masculino e passa a ser compreendido como uma construção histórica, cultural e social que se manifesta no âmbito escolar.

Assim, as práticas sociais e a prática educativa constituída também pelas questões de gênero são enriquecidas, no tocante à escola, quando percebidas com base nos recortes de classe e raciais.

### **3.2 Conceito de Raça**

O uso do termo raça, quando usado para referir-se a um segmento da população, provocou inúmeros questionamentos e interpretações, pois tal conceito, quando aplicado genericamente à humanidade, também causa inúmeras polêmicas, sobretudo após as descobertas feitas pela área biológica a respeito das pequenas

ou quase mínimas diferenças genéticas entre os seres humanos. Dessa forma, não mais se admite que a humanidade seja denominada e constituída por raças.

No Brasil, quando se discutem as questões relacionadas à população negra, ocorre a dificuldade em discutir cor e raça, por conta da miscigenação existente na formação da sociedade brasileira. Portanto, o conceito de raça adotado no país diz respeito à construção de uma luta que é política e social ao mesmo tempo.

A década de 1970 foi o momento em que o Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>24</sup> e os teóricos que defendiam a causa, ressignificaram o conceito de raça como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos, negros e indígenas. Muitas vezes, essas relações eram tratadas como harmoniosas, sem relação com o conceito biológico de raça cunhado no século XIX, atualmente superado. Conforme descrito no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL/MEC/CNE, 2004), o termo raça usado nesse contexto, tem uma conotação política e é utilizado com frequência nas relações sociais no Brasil para informar como determinadas características físicas (cor da pele, tipo de cabelo, dentre outras), influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade.

A utilização do conceito de raça com base na conotação política defendida permite a valorização do segmento negro e as características que os diferem de outras populações. Segundo descrito na Lei nº 10.639<sup>25</sup>, o emprego do termo étnico, na expressão etnicorracial serve para marcar as relações tensas em razão de diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, o são também em virtude da raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios daqueles de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

No entanto, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que o utiliza em um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.

---

<sup>24</sup> O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), fundado em 18 de Junho de 1978, posteriormente denominado MNU, incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista da população negra. O MNU é um aglutinador dos movimentos sociais afro-brasileiros, atuando na construção das políticas públicas e de projeto político do ponto de vista da população negra.

<sup>25</sup> A Lei Federal nº 10.639, promulgada em 2003, obriga as escolas públicas e particulares a incluírem no seu sistema de ensino básico a história e a cultura da África dos afrobrasileiros. A lei em questão tem por objetivo “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de preconceitos, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004).



Apesar disso, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo de 2000, do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste no país um imaginário etnicorracial que privilegia a brancura e valoriza sobretudo as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando outras, como a cultura indígena, a africana, a asiática.

Ainda na discussão sobre o conceito de raça, Guimarães (2002) reforça esse entendimento ao afirmar que

raça não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. Reconheço, todavia, que não há raças biológicas [...]. O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? (p. 50).

Quanto ao uso do termo, o autor afirma que o mesmo será indispensável quando, primeiro, não houver identidades raciais, ou seja, não existirem grupos sociais que se identifiquem com marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; e terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos.

Portanto, considera-se raça um conceito que vai ao encontro de uma realidade social e política em uma cultura construída na perspectiva da dominação e de exclusão de uma parcela da população das políticas públicas como direitos a serem assegurados.

Quando se trata das jovens mulheres negras, percebe-se que o racismo perpassa suas vidas e se torna um desafio, pois a vulnerabilidade e o racismo manifestados cotidianamente estão presentes em vários ambientes da sociedade: escolar, profissional. Assim, ao referir-se à mulher negra em relação a outros grupos sociais, constata-se que é um segmento que está na sociedade em condições de desvantagens em relação a outros grupos.

O uso do conceito de raça como categoria utilizada no contexto deste estudo está voltado para a importância que ele adquire no desenrolar da pesquisa, pois ele

se encontra presente nos depoimentos, gestos, sentimentos, corpos, e nas trajetórias de vida e escolar das jovens negras, sujeitos desta pesquisa.

### 3.3 As Questões de Gênero e Raça

Como observado anteriormente, o conceito de gênero e raça são construídos historicamente e estão diretamente ligados às demandas educativas e, conseqüentemente, aos processos educativos. A escola, muitas vezes, produz e reproduz ações racistas e discriminatórias que acabam por naturalizar comportamentos que se transformam e se disseminam em preconceitos, intolerâncias e, por conseguinte, em discriminação.

Ao retomar o conceito de gênero, verifica-se que, para autoras como Meneghel, Farina e Ramão (2005, p. 567), os estudos sobre gênero nas décadas de 1970 e 1980 possibilitaram a entrada de novos temas nas pesquisas sobre a mulher, alargando os modos convencionais de fazer ciência, pois nesse período, abriram-se espaços a experiências pessoais e subjetivas das mulheres. Nessa constituição, o gênero foi desenvolvido como uma categoria de análise, e, assim como classe social e raça, os três eixos são considerados uma organização de poder na sociedade.

Ainda segundo as autoras, o conceito de gênero foi utilizado em pelo menos três posições teóricas. A primeira, eminentemente feminista, atribuía as desigualdades entre homens e mulheres ao sistema de dominação patriarcal; a segunda aproximava-se do pensamento marxista<sup>26</sup>, a terceira, com base na perspectiva pós-estruturalista, inspira-se na psicanálise. De acordo com as autoras, a concepção pós-estruturalista buscou superar a noção de papéis sociais femininos e masculinos e os esquemas binários que eles implicam, avançando para um entendimento que compreende gênero como constituinte da identidade, assim como classe, raça e etnia.

---

<sup>26</sup> Segundo Cemin, Scarabel, Souza e Gomes (2001), para os marxistas, a opressão de classe tem início com a opressão da mulher no interior da família, resultante da apropriação do trabalho da mulher pelo homem, permitindo o início da propriedade privada. Portanto, o marxismo aborda a questão de gênero com base na ótica da luta de classes, ou seja, considerando o lugar que cada gênero ocupa no processo produtivo, como pressuposto da igualdade ou desigualdade entre os gêneros.

Compreende-se o termo etnia como significação de povos que representam a consciência de um grupo de pessoas que se diferencia dos outros. Essa diferenciação ocorre em razão de aspectos culturais, históricos, linguísticos, raciais, artísticos e religiosos. A etnia, portanto, não é um conceito fixo e pode mudar com o passar do tempo. O aumento populacional e o contato de um povo com outros (miscigenação cultural) pode provocar mudanças em uma determinada etnia.

A realidade social e econômica do país confirma uma escala racial que é composta em sua maioria pela população negra, que se encontra em situação de exclusão. Meneghel, Farina e Ramão (2005) asseguram:

Essa situação em relação à mulher negra, como havia sido evidenciado pelas feministas, ao mostrar o entrelaçamento entre gênero, classe social e raça/etnia, agudiza-se ainda mais, ou seja, para as mulheres negras as desigualdades são potencializadas pelas discriminações que elas sofrem, restringindo-lhes as possibilidades de inclusão social. Assim como a ausência de recorte racial na análise da do tema da violência, assim como em relação a outros agravos, tem dificultado a identificação das desigualdades a que estão expostas as mulheres negras (p. 569).

A exclusão é potencializada em vários ambientes nos quais as mulheres negras se fazem presentes e se caracteriza como um tipo de violência que independe de faixa etária.

A vulnerabilidade da população negra tem se agravado no que se refere a expectativa de vida conforme o índice de desenvolvimento de gênero, que mede as desigualdades entre homens e mulheres. Para Meneghel, Farina e Ramão (2005),

a noção de raça como concepção cultural, construída histórica e socialmente e fundamentada em uma dimensão subjetiva, é útil quando se afasta do paradigma biológico que atribui a determinantes genéticos as diferenças entre grupos étnico-raciais (p. 569).

Diante dessas afirmações, cabe indagar quais são as perspectivas das jovens negras que buscam na escolarização uma possível saída para a situação em que se encontram. E, ao investigar, em especial as jovens negras das camadas populares, verifica-se a presença de uma série de aspectos discriminatórios e de exclusão por sexo, raça, etnia e emprego.

### 3.3.1 Jovens, gênero e raça na Escola do Cerrado

Alguns autores avaliam que a escola é uma das instituições que apresenta maiores dificuldades em lidar com a diversidade juvenil, assim como com a manifestação das ações, símbolos e visões de mundo. Gomes (2006) diz que a escola é reflexo da sociedade e, por isso é marcada não somente pela exploração socioeconômica, mas também pelo sexismo e pelo racismo.

A trajetória escolar das jovens negras sujeitos desta pesquisa pôde ser observada por meio das entrevistas, as jovens negras demonstram um sentimento de desilusão e isolamento em relação à escola, em razão das situações de discriminação que ali são vivenciadas cotidianamente. Quando questionadas sobre uma lembrança ruim da escola ou sobre alguma situação em que sofreram discriminação, elas relataram:

Teve uma coisa que eu fiquei muito chateada. Meu pai me tirou da escola porque a professora me discriminou porque eu era preta. Ela ajudava a sala inteira e só tinha eu mais escura na sala e quando sempre que era para mim ela me dava mal resposta. Sempre não me ajudava, sempre fazia pouco caso e meu pai perguntava: “porque você não desenvolve na matéria de português?”. A professora nunca me ajudava, e teve um dia que ela falou: “eu não gosto de gente preta, não chega perto de mim.” sabe foi esse o dizer da professora (Rosa).

O racismo só isso, tem só aquilo, só isso de eu não consegui passar e eu tive um problema lá, meus colegas me chamavam de preta, de macaca (Esperança).

Na escola, a gente é que gente é muito discriminada. Eu tenho muito orgulho de minha cor, eu consigo andar pra frente sem olhar pra trás, sem me importar com que os outros fala, né. A gente tem que seguir a vidinha em diante como se fosse normal (Flor).

Gomes (2006), ao referir-se à relação estabelecida com os jovens no interior da escola diz que “um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para a diversidade e contemplem a questão do negro, poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos e educandas negros (as)” (p. 88). Significa compreender o processo de identidade negra desses educadores e o que reproduzem na escola, ao relacionarem-se com os alunos negros. Ao tratar das questões de gênero e raça observam-se algumas questões peculiares da condição feminina. As jovens negras têm pouco acesso à

escolarização e, em sua maioria, atuam no mercado informal e nas atividades domésticas, a desigualdade entre as raças no desempenho escolar está ligada a fatores que dificultam, desde cedo, o acesso à educação formal.

No tocante à escola, as discussões sobre gênero e raça constituem categorias indispensáveis para a análise e compreensão do fenômeno no processo educacional. Nesse sentido, ao discutir o *trinômio* raça, classe e gênero na escola, deve-se tomar como ponto de partida os estereótipos e preconceitos de classe, raça e gênero, para compreender quem são as jovens que frequentam a EJA e o que vivenciam no seu cotidiano.

Segundo Gomes (2006), faz-se necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, diante da diversidade e o posicionamento da escola acerca da superação do racismo e da discriminação racial e de gênero.

### **3.4 Trabalho e Inserção Juvenil Negra**

O trabalho faz-se presente como categoria importante de ser analisada no universo social no qual a juventude negra está inserida. Uma questão diz respeito ao tipo e às condições de trabalho no qual a mão de obra juvenil está empreendida, e como tais atividades se relacionam ou não com o processo de escolarização da juventude.

Os estudos realizados por Branco (2005) com base em informações e dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), apontam que

o desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos sofreu uma forte elevação nos últimos dez anos completados em 2003, alavancando, nessa data, cerca de 88 milhões de pessoas. Com isso, os jovens nessa faixa etária já estariam representando cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da totalidade da população trabalhadora (identificada como economicamente ativa e, portanto, em situação de atividade, ou desocupada procurando trabalho) do planeta (p. 129).

Segundo o autor, nos países em desenvolvimento a situação é bem pior já que a possibilidade de um jovem tornar-se desempregado é cerca de 3,8 vezes maior do que a de um adulto, a partir de 25 anos, comparado com os países

desenvolvidos em que a chance de um jovem ficar desempregado é de 2,3 vezes maior o que a dos adultos acima de 25 anos. Nesse sentido, quando se trata da relação trabalho e inserção da juventude no mundo do emprego ou subemprego, destacam-se as discussões feitas por Frigotto (2004) quando diz que se trata de

inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Aqui o recorte de classe e, de forma sobreposta, o de cor - ou, mais adequado, como veremos adiante, de raça evidenciam-se sem necessidade de muitas mediações (p. 181).

O lugar que as jovens negras, ou até mesmo as adolescentes negras, ocupam quando inseridas nos ambientes de trabalho ou no mundo do emprego, geralmente distancia-se do que se pode chamar de oportunidade de profissionalização ou de condição de aprendiz, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 60, da Lei nº 8.069 referente ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 1990).

O ECA regula as conquistas consubstanciadas na Constituição Federal em favor da infância e adolescência, desloca a tendência assistencialista prevalecente em programas destinados ao público infanto-juvenil, e a substitui por propostas de caráter socioeducativo, de cunho emancipatório.

A inserção muitas vezes precoce dos jovens das classes populares no mundo do trabalho, no qual persistem a exploração e as condições precárias tem uma longa trajetória e engrossa estatísticas do trabalho infantil doméstico (TID), que, como o trabalho escravo, utiliza mão de obra infantil. No entanto, a legislação proíbe qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.

Outra lei em vigor que ampara adolescentes e jovens é a Lei do Menor Aprendiz Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que determina que todas as empresas de médio a grande porte devem contratar de 5% a 15% de adolescentes (entre 14 e 24 anos incompletos) na condição de aprendiz (BRASIL, 2000).

No que diz respeito aos jovens das camadas populares, Frigotto (2004.) levanta a preocupação a respeito da vulnerabilidade desses indivíduos no que se refere à escolarização e à entrada precoce no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, faz referência aos numerosos jovens que, no campo, trabalham com a família e àqueles que pertencem ao grupo de trabalhadores sem-terra. Essas juventudes

vivenciam situações que as expõem à vulnerabilidades na relação tanto com a escola quanto com o trabalho, justificando a preocupação existente no âmbito das políticas públicas.

Pochmann (2000) constata que, a partir da década de 1990, houve um agravamento das condições de acesso ao mercado de trabalho nas faixas etárias de idade mais baixa. O desemprego juvenil, de acordo com o autor, alcança índices sem precedentes na história do país e “as ocupações que restam aos jovens são, no mais das vezes as mais precárias, em postos não-assalariados ou sem registro formal” (p. 53). Dessa forma, esse segmento social torna-se um dos mais vulneráveis da população ativa.

No entanto, o autor alerta que a crise não significa que o fenômeno do desemprego atinja de forma homogênea a totalidade da força de trabalho. Há presença de segmentos sociais mais frágeis no interior da força de trabalho, que, tradicionalmente, estão sob o maior risco do desemprego.

De acordo com G. Santos, M. Santos e Borges (2005), quando se trata de competir por vaga no mercado de trabalho, os jovens negros deparam-se com mecanismos discriminatórios, “vulgarmente denominados seletivos” como a “boa aparência”, um “bom currículo”, e que no seu caso, são quesitos “desclassificatórios” para serem admitidos no emprego. Em relação à percepção dos jovens acerca da importância do trabalho, considerando o recorte racial, constata-se que

as percepções do mundo do trabalho são diferenciados para os jovens negros e brancos. A importância do trabalho na vida dos jovens é bastante diferenciada, na média em que 41% dos negros consideram essa atividade uma necessidade de sobrevivência, fato que é destacado por apenas 38% dos jovens brancos (p. 296).

A discriminação cotidiana vivenciada pelos jovens negros e negras, nas áreas de emprego, educação, lazer, segurança, indicam que eles enfrentam maiores dificuldades do que os jovens brancos, pois em razão de implícitos recortes, como de classe e de raça

Muito se fala em oportunidades e inclusão social nos diferentes meios: programas sociais, projetos educativos, programas de qualificação para a juventude. O trabalho é afirmado como um dos direitos da juventude, mas ao mesmo tempo é negligenciado quando se trata de políticas públicas para a juventude. As transformações no mercado de trabalho distanciam cada vez mais os jovens, que

acabam buscando estratégias para a garantia de sua sobrevivência. Nesse sentido, a inserção no mercado informal constitui uma estratégia, que, muitas vezes, expõe os jovens a uma situação de vulnerabilidade, pois são excluídos de direitos trabalhistas. Nesse sentido, as jovens negras relatam:

Eu trabalhava já há muito tempo, sempre morei em casa de família, desde quinze anos eu já trabalhava, sempre trabalhei em casa de família. Esse é o primeiro emprego que não é em casa de família, trabalho em uma confecção, entrei tirando linha, fazendo acabamento depois me passaram auxiliar de produção, é pegar roupa para etiquetar (Jasmim).

Trabalho desde quatorze anos, eu sempre fui babá e agora eu trabalho em um local que faz óculos, tipo uma fabrica, é bom, atendo telefone, e anoto as coisas, anoto pedidos. Eu entro 8 e saio 17 h . Tô sem registro na carteira, acordo umas seis e trinta 6 h e 30 m (Rosa).

Eu trabalhava de doméstica, só que eu não fazia o de comer. Eu ganhava muito pouco, aí eu peguei e saí. Ganhava cem reais por mês, trabalhava de segunda a sexta, das 7h até as 5. Eu gosto de trabalhar de doméstica, e deixa eu ver assim, gosto desse negocio de Pro Cerrado, de mexer com planta eu gosto também, e de cachorro, cuidar de criança só até os três anos (Esperança).

Eu tava trabalhando de caixa no supermercado, agora eu saí e estou trabalhando de babá, sabe. Eu olho um menino, ela era minha patroa, só que ela precisou. Eu tinha saído, porque engravidei. Aí, ela pediu e eu voltei (Florença).

Para determinados grupos sociais, alguns recortes tornam-se critérios de exclusão. Ser jovem, negra e pobre faz diferença quando se trata de concluir os estudos em tempo regular e, conseqüentemente, disputar vaga no mercado de trabalho. Segundo Novaes (2006), gênero e raça são recortes que interferem diretamente no cotidiano dessas jovens:

as moças pobres podem até se beneficiar do crescimento do emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, a “boa aparência” exigida para os empregos exclui os jovens e as jovens mais pobres, e este “requisito” atinge particularmente os (as) jovens negros (as). Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de viver a juventude (p. 106).

Ao analisar a inserção das jovens negras na escolarização e o seu significado para uma suposta superação das barreiras raciais, sociais e econômicas, é indispensável estabelecer relação entre o papel da educação e a relação com o



mercado de trabalho, na preparação do sujeito para inserir-se em condições de igualdade e em condições objetivas.

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2001, as mulheres representam 42% da população economicamente ativa (PEA) no Brasil e os negros (de ambos os sexos) representam 45%. Somados, correspondem a 68% da PEA (55 milhões de pessoas). As mulheres negras, por sua vez, correspondem a 14 milhões de pessoas (18% da PEA) e, como resultado de uma dupla discriminação (de gênero e raça), apresentam uma situação de sistemática desvantagem em todos os indicadores sociais e de mercado de trabalho considerados.

De acordo com Queiroz (1996), se gênero e raça são critérios de seleção social, é de se supor que a combinação de tais dimensões atuem para criar uma situação particularmente perversa para certos segmentos sociais. A afirmativa feita pela autora torna relevante o debate sobre a questão de gênero e raça nos espaços do ensino da EJA. É papel das instituições de ensino que atuam na educação de jovens e adultos alcançar o verdadeiro significado da escolarização para as jovens negras como espaço de superação de barreiras raciais e sociais que elas mesmas enfrentam na sociedade e nas oportunidades de trabalho.

As diferenças entre os jovens de camadas populares em relação a outros jovens, quando se trata do mercado de trabalho, têm a ver com o recorte de classe. Para os jovens mais ricos, a inserção no mercado de trabalho está relacionada à necessidade de alongar o tempo de estudo, para adquirir uma melhor qualificação e preparação profissional. Para os jovens pobres, a necessidade de trabalhar cada vez mais cedo é uma realidade, porém, a falta de experiência e de qualificação dificulta o acesso ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o conceito de moratória social distancia-se da realidade das jovens negras que, mais cedo, entram ou tentam entrar no mercado de trabalho. Além disso, a relação com a família, quando se trata da sobrevivência, muitas vezes depende de o jovem assumir o papel de provedor, prestando auxílio inclusive financeiro.

Novaes (2006) aponta critérios importantes para compreensão da juventude e chama a atenção para aspectos relevantes quando se trata da condição juvenil: um deles é a expectativa de vida, e o outro, as mudanças no mercado de trabalho que acabam por alargar o que ela chama de “tempo da juventude”.

Os aspectos observados pela autora vêm ao encontro da realidade das jovens negras que trabalham em atividades mal remuneradas, exercendo atividades de baixa qualificação profissional. As atividades chamadas “laborativas”, que antecedem a formação profissional, levam os jovens ao mercado de trabalho em situação de desvantagem em relação àqueles que concluíram os estudos e se qualificaram para disputar uma vaga no mercado de trabalho.

### 3.5 Os Jovens e o Racismo

A intenção não é discorrer sobre o conceito de violência, mas refletir acerca da discriminação racial sofrida pelos jovens negros como um dos aspectos da violência. No entanto, cabe ressaltar que a discussão sobre a violência ainda é recente no campo da educação, embora apareça como um tema presente no cotidiano de educadores, famílias, visto que gera conflitos diversos.

Para muitos, a violência é aquela que faz referência somente à legislação, ou a oferecida pelos meios de comunicação, como sinônimo de morte. A violência que mata não é a principal presença na escola. Faz-se necessário, a reflexão sobre outros tipos de violência, tais como a simbólica, a física e aquela praticada contra o patrimônio escolar, dentre outras. Nesse sentido, para Castro e Abramovay (2006) violência significa

Atos reais, muitas vezes de sangue, de órgãos arrancados, de gritos, de pessoas desfiguradas: é o que dói. Mas nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam (p. 14).

Em estudos realizados sobre violência no cotidiano das escolas, Castro e Abramovay (2006) discutem a discriminação e o preconceito racial como um dos tipos de violência citados no estatuto da violência contra os direitos humanos, e que se apresentam como um desafio para a escola.

Na composição do *mosaico* que representa a juventude, ao considerarem-se as condições de vida, as oportunidades e as situações reais nas quais os jovens e

as jovens negras estão inseridos, pode-se notar que suas demandas vão além dos outros segmentos juvenis.

A tendência à homogeneização, quando se refere à juventude, torna-se inadequada para compreender as jovens negras das camadas populares, sobretudo quando a imagem da jovem negra está associada a problemas sociais, como crimes e violências, o que sustenta no senso comum os estereótipos e preconceitos. Assim, o significado do termo juventudes considera aspectos caracterizadores das várias juventudes, e o sentido da heterogeneidade está refletido nas condições de vida, na cultura e nas referências de faixa etária.

A juventude negra representa o recorte da juventude no Brasil que mais padece com os problemas estruturais no dia a dia, a falta de acesso aos direitos sociais, além de ser a mais marginalizada e culpabilizada pelos quadros de violência. As demandas da juventude negra estão para além das más condições de educação e das outras políticas públicas. Suas demandas específicas assumem um caráter subjetivo quando os jovens negros lidam com situações como o racismo, a discriminação, a violência e a estigmatização na sociedade. Convivendo com uma “segregação racial” camuflada, os jovens negros são as maiores vítimas da violência urbana e social, e sofrem com problemas como baixa autoestima e com a não aceitação da sua própria identidade racial. Nesse sentido Castro e Abramovay (2006) reforçam: “As incivildades não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança” (p. 51).

No ambiente escolar, os jovens negros são tratados de forma diferenciada, por meio de um racismo camuflado, e existe diferenciação dos alunos tanto pelos professores e como pelos próprios estudantes. O racismo faz-se presente no cotidiano escolar, nas falas dos alunos, nas omissões dos professores e até na recusa em discutir o assunto.

À medida que essa realidade vai sendo banalizada, a discriminação *silenciosa* ganha força e oprime ainda mais os jovens negros. Nesse sentido Castro e Abramovay (2006) afirmam:

A discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar o seu processo identitário e deixar mágoas, sofrimentos, muitas vezes não expressos (p. 245).

A situação real de racismo vivenciada pelos jovens negros assume diferentes formas que vão desde manifestações explícitas de violência e intolerância a ações de exclusão do ambiente escolar.

Assim, falsos *valores* são criados para justificar a atitudes racistas, e eles se espalham no inconsciente coletivo da população e produzem uma geração de pessoas preconceituosas e indiferentes a essa realidade de marginalização, que é umas das violências vividas pela juventude negra nessa sociedade. Nas entrevistas realizadas com as jovens negras da Escola do Cerrado, elas apontam que a situação de discriminação racial não ocorre apenas do lado de fora da escola. As situações de discriminação racial são vivenciadas dentro da escola e nos espaços de trabalhos. Portanto, a discriminação racial é um dos aspectos da violência presente no cotidiano dos jovens dessa unidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho resultou de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os vínculos entre escola, relações sociais de gênero e raça na constituição de jovens negras em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

Nas últimas décadas, um fato social adquiriu visibilidade nos espaços da EJA, em especial nas escolas noturnas: a presença de pessoas cada vez mais jovens, em grande parte em virtude de problemas de não permanência e insucesso no chamado ensino regular. Desse conjunto os fatores de gênero (algumas questões peculiares à condição feminina) e de raça (mulheres negras que ainda têm pouco acesso a escolarização) atingem as relações cotidianas das jovens negras, tornando-as um dos principais alvos da discriminação e do preconceito social.

Essas jovens mulheres fazem parte de um segmento populacional e de uma temática que ganhou nos últimos anos destaque em espaços acadêmicos, organismos da sociedade civil e no âmbito das políticas públicas. Inúmeros estudiosos da temática reiteram a necessidade de pesquisas que investiguem o que significa ser jovem na atualidade ou que se apreendam as múltiplas facetas do modo de viver, agir e sentir dos diferentes segmentos juvenis.

As sociedades criam e reproduzem representações acerca do ser jovem, e imagens são construídas com base em vários olhares e lugares. Estudiosos da temática chamam a atenção para a importância em utilizar a terminologia “juventudes”, em virtude da diversidade de modos de ser jovem, considerando, ainda, a condição histórica e social em que os jovens estão inseridos. Nessa perspectiva, considerou-se relevante investigar jovens da EJA, tomando como referência os recortes de gênero e raça.

Na discussão sobre jovens, a condição juvenil, a classe social, as questões de gênero e raça são elementos indispensáveis para localizar o “tipo” de jovem ou de juventude. Ao tratar de jovens de camadas populares, outros recortes acrescentam-se, como local de moradia, endereço, pertencimento a projetos sociais, e, sobretudo, jovens dos grandes centros urbanos.

Quando se investigam os jovens negros, em especial as jovens negras das camadas populares, verifica-se a presença de uma série de aspectos discriminatórios e de exclusão por gênero, raça, etnia e trabalho. O racismo constitui-se em um fator que contribui para as desigualdades sociais, ao dificultar o

acesso às riquezas materiais e espirituais, fruto do trabalho humano. Diante dessa constatação, considerou-se relevante investigar a inserção das jovens negras na EJA, na perspectiva de perceber a escola como um espaço social privilegiado de convivência com a diversidade etnicocultural. Por outro lado, para entender os nexos entre jovens negras e os processos de escolarização, é fundamental abordar questões relacionadas ao universo sociocultural em que os jovens se inserem na diversidade das condições materiais e simbólicas da sociedade.

Nesse contexto, formularam-se as seguintes perguntas: quem são as jovens negras da EJA? Como elas se situam no espaço urbano e em relação às instituições clássicas? Elas buscam a EJA como um campo específico de formação e, conseqüentemente, de inserção no mercado de trabalho? Para essas jovens, a escolarização constitui-se em uma das saídas para superação das barreiras etnicorraciais e sociais?

Constatou-se, ao longo da investigação, que as jovens negras enfrentam condições de vida bastante adversas no que diz respeito às questões de gênero/raça, condições socioeconômicas e, por conseguinte, questões educacionais e profissionais.

Para as jovens negras, a família é uma referência positiva, e a maioria dos depoimentos reforça que o esforço coletivo dos membros garante a sobrevivência familiar e expressam a “necessidade de trabalhar para ajudar a família”.

As jovens negras residem no mesmo local em que se encontra situada a escola pesquisada, pertencente à Região Leste. O Jardim Novo Mundo é um cenário onde moram e circulam jovens alunos pertencentes à Escola do Cerrado, e conforme observações e relatos das jovens negras, o bairro assume significativa importância. Para elas, o estudo, a sobrevivência e o lazer fazem parte da dinâmica da juventude residente desse bairro. Foi possível identificar que existe uma restrição socioespacial, e que a mobilidade das jovens negras em direção aos outros bairros e ao centro urbano é pouco frequente. A dificuldade de acessar determinados equipamentos culturais e a limitação em relação aos espaços de lazer, quando se trata das jovens negras moradoras da Região Leste, jovens da classe popular no contexto urbano, reflete as relações sociais de tipo desigual, que resultam em diferentes capacidades de apropriação, desse espaço urbano.

Em relação às oportunidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo considerando que o trabalho para os jovens das camadas populares se constitui em

uma das poucas oportunidades de mobilidade social, há na divisão do trabalho uma reprodução do tipo de ocupação destinada a essa parcela da juventude. “São ocupações que afetam, expressivamente, os que possuem pouca escolaridade e baixa qualificação, diante das vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho”, assinala Pochmann (2004, p. 231). No mundo do trabalho, as jovens negras vivenciam situações de exploração nas atividades precarizadas às quais se submetem, e que interferem em suas vidas cotidianas e projeções. Em alguns depoimentos, a condição de serem jovens, mulheres e negras parece justificar sua inserção precoce nos espaços de trabalho subalternos, tais como “panfleteiras” e empregadas domésticas. Assim, foi possível constatar que a inserção juvenil no mundo do trabalho acontece, geralmente em atividades sem exigências de qualificação, com baixa remuneração, sem garantia dos direitos sociais. Também, cabe ressaltar que o trabalho aparece nas falas das jovens negras como uma oportunidade de garantia da condição de dignidade humana, ao mesmo tempo que garante o acesso mínimo aos bens materiais, nos quais procuram-se afirmar como sujeitos de direitos.

A trajetória escolar das jovens negras é muitas vezes interrompida e, ao retornarem à escola, encontram dificuldades para completar a escolarização. As entrevistadas evidenciam as dificuldades que as jovens negras encontram em participar regularmente das aulas. A baixa frequência torna-se uma constante, uma vez que precisam dividir o tempo entre o trabalho, as tarefas domésticas e os cuidados com a família. A existência da discriminação referente ao tratamento as jovens negras no espaço educacional e nas poucas oportunidades de trabalho persiste. As desigualdades confirmam-se a medida que as determinações socioeconômicas de gênero e raça se sobressaem.

Pode-se apreender, por meio das entrevistas, que os saberes e experimentações das alunas negras são mais amplos e complexos do que as relações estabelecidas em sala de aula. Um fato relevante na convivência no espaço escola diz respeito à relação estabelecida entre os jovens no momento do recreio. Observou-se que esse tempo fora da sala de aula constitui um momento muito produtivo de socialização, de convívio, de experiências e de constantes trocas de saberes. Aspectos referentes à diversidade dos jovens que ali se fazem presentes expressam-se nas atividades organizadas por eles na hora do recreio, dentre elas, o

momento do lazer em que os jovens selecionam vários estilos musicais: funk, hip hop, rap, música sertaneja. A música, nos processos de identificação dos jovens, é uma das diferentes maneiras pelas quais eles criam e recriam seus grupos de pertencimento. A rede de sociabilidade estabelecida pelos jovens no interior da escola, permite, além da socialização, o acolhimento de seus projetos, de suas histórias de vida. Trata-se de um espaço em que os jovens podem expressar suas subjetividades frente a realidade social na qual estão inseridos.

Algumas particularidades fazem-se presente na constituição da identidade juvenil das jovens negras, a relação com a escola, com a família, a afirmação da condição de gênero e raça. Pode-se supor que a “estruturação” das identidades juvenis das jovens negras alunas da Escola do Cerrado tem a ver, dentre outros fatores, com a sua origem, com o universo juvenil e com a própria escola, o que, na investigação, ficou evidente nos depoimentos a respeito de cada um desses aspectos. Assim, o sentido da identidade está cada vez mais centrada nos indivíduos, que vêm adquirindo a capacidade autônoma de definirem-se, construindo sua identidade como algo que não está dado e que não surge de uma vez para sempre. Portanto, ao relacionar a discussão sobre a identidade juvenil e o papel da escola, pode-se citar Carrano (2007), segundo o qual

uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros em esferas públicas democráticas. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços e tempos. Para escutar numa relação solidária é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas (p. 115).

A pesquisa permite afirmar que as jovens da Escola do Cerrado são agentes sociais que se relacionam dialeticamente com as condições sociais em que vivem e que também assumem o papel de protagonistas quando se responsabilizam pela própria vida e por suas famílias. O lugar de origem, a condição racial, as trajetórias de escolarização e trabalho são dimensões do universo plural que dão sentido ao “processo de identização” das jovens negras, configurando seus percursos individuais, uma vez que a identidade juvenil e negra, articulada com o gênero se expressa na relação com outros atores, seja na escola, seja no trabalho ou em outros espaços sociais. Conforme relatos, as situações de discriminação vivenciadas



pelas jovens negras foram ressignificadas e contribuíram para o reconhecimento do seu pertencimento racial. No enfrentamento das situações da discriminação, as jovens negras afirmam-se diante de suas histórias de vida e do processo vivenciado por elas.

No tocante às políticas públicas para a juventude, houve avanços com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirmou um sistema de garantia de direitos para crianças e adolescentes. Nas últimas décadas, o debate volta-se para as políticas de juventude e trabalho na perspectiva de inclusão e fortalecimento da cidadania. A esse respeito, Castro e Abramovay (2005), alertam que se torna importante conhecer os jovens segundo suas próprias apresentações. O modo como representam a sociedade (suas diversas instituições e constituintes) pressupõe o reconhecimento de identidades com perfis socioculturais próprios, o que, por sua vez, tem implicações para as políticas para a juventude. Assim, as políticas públicas atuais precisam considerar as especificidades da juventude, em especial das jovens negras, clientela que tem incorporadas as especificidades de gênero e de raça. A pesquisa confirma que o processo de escolaridade é requisito fundamental para a entrada das jovens negras nos vários espaços sociais. É preciso que o poder público garanta uma educação de qualidade para a juventude, além de considerar que na EJA estão presentes as diferenças nas relações de gênero, de classe e de etnia e gênero.

A pesquisa confirmou que as jovens negras, por muitas vezes, tiveram dificuldades para permanecer na escola, pois foram submetidas às mais diversas situações para garantir sua sobrevivência e não encontraram condições de manterem-se na escola. No entanto, é indispensável, segundo Arroyo (2006, p. 23), “vê-los como alunos, tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir”.

Nesse sentido, Gomes (2005) observa a escola como um espaço específico de formação inserida em um processo educativo bem mais amplo, no qual se encontram mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, e conteúdos. No espaço escolar, há diferentes olhares “que se cruzam, que se chocam e que se encontram”. Nesse sentido, a Gomes (2005) observa:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar

identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços - institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra é forjada também durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas (p. 3).

É nesse contexto que as jovens negras vêm construindo suas trajetórias, assegurando sua condição de sujeitos de direitos e de reconhecimento nos espaços em que estão inseridas. As jovens negras relatam situações de discriminação oriundas nos vários espaços, sobretudo na escola, e, no entanto, não atribuem à escola tais situações. Nos relatos, percebe-se que sentem dificuldade em manterem-se no ensino noturno conciliando trabalho e estudo. A volta das jovens negras à escolarização indica que elas reconhecem o valor da escola para sua autonomia, e para garantir a sobrevivência em condições mínimas. Entre as expectativas e preocupações das jovens negras, a escola figura como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de autonomia familiar e possibilidade de alcance de bens materiais.

A dificuldade no acesso e permanência na EJA exige um compromisso maior de todos os atores da escola e, sobretudo das políticas da educação que devem priorizar as camadas populares da sociedade, para reverter a realidade que historicamente foi produzida pela negação ao acesso à escolarização, aos bens materiais e culturais. Garantir a democracia da escola de qualidade para todos os sujeitos jovens e adultos é um passo significativo para o eficaz direito ao exercício da cidadania. Nesse sentido, adverte Arroyo (2006, p. 28) que a “história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos”. Assim, “a re-configuração da EJA estará atrelada a essa legitimação”.

Com a intenção de compreender os vínculos estabelecidos pelas jovens negras entre aspectos considerados importantes na sua condição juvenil, pôde-se identificar uma série de fatores que fazem parte da condição objetiva de vida das jovens: dificuldades, expectativas, superação em relação às situações do cotidiano.

Nesse sentido, dentre os aspectos investigados, a escolarização na EJA está representada como um espaço de “possibilidades” para as jovens negras.

A escola também poderá ser um espaço importante de valorização da cultura africana, em especial em relação à religião de matriz africana. Torna-se fundamental advertir que dentre as contribuições da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) encontra-se o reconhecimento da importância da valorização e aceitação dos rituais e das religiões de matriz africana (BRASIL/MEC/CNE 2004). Tal destaque da Lei significa um passo na direção ao combate a intolerância religiosa, assegurando à escola um respaldo legal, que permite não só uma abordagem da religião africana no currículo assim como sua manifestação. A promoção de uma educação anti-racista, que não mede esforços para garantir igualdades de condições de aprendizagem, significa também a valorização das religiões de matriz africana, como manifestação das crenças, das lutas e de resistência da população negra. A negação das religiões de matriz africana no ambiente escolar pode indicar certa intolerância em relação a essa cultura. Ações concretas contra o racismo no cotidiano da escola podem amenizar o prejuízo que essa prática vem trazendo para alunos negros, significando assim possibilidades de aprendizagem.

A escola, segundo estudiosos, caracteriza-se também como um espaço de interação social, o que sinaliza a importância que os jovens atribuem ao pertencimento a esse espaço. Embora a escola pouco a respeito do jovem que a frequenta, e nela se evidenciam problemas, descaso, conflitos, não se descarta seu valor social e sua importância para os jovens. Afinal, a escola é também um espaço de produção de saberes, de ações e de socialização.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina; SPÓSITO Marília Pontes (orgs.). **Juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Anpocs, v. 5/6, p. 25-36, maio-dez., 1997.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). Apresentação. In: **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

ABROMAVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e sexualidades**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006. (Série Mania de Educação).

ALMEIDA, Elmir de. Jovens: políticas, públicas mercado de trabalho. **Revista Polis**. São Paulo, v. 35, p.39-70, 2000.

ANDRADE, Eliane. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (Raaab), n.11, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. **Juventude negra e exclusão radical. Políticas sociais – acompanhamento e análise**. Ipea, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bps\\_11/ENSAIO\\_Maria.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bps_11/ENSAIO_Maria.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 145-183.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 217-227, 1999, (Ciências Sociais da Educação).

BRANDAO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora In: Maria Margarida Machado. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos (II Seminário Nacional). 1 ed. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, v. 1, p. 103-118.

\_\_\_\_\_. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência nas camadas médias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.79-91.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8069/ julho 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004 **Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Relatório de Implementação, 2005.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel et al (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005, p. 175-214.

CANESIN, Maria Tereza. Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 5, n. 1, p.57-78 jan./jun., 2002.

\_\_\_\_\_. VASCONCELOS, Iolani; VASCONCELOS, Angela D. B. Jovens Estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 6, n. 2, p. 253-269, jul./dez. 2003.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos** (II Seminário Nacional). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, v. 1, p. 103-118.

\_\_\_\_\_. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**. Faculdade de Educação - UFF. Rio de Janeiro, v. 5, n.1-2, p. 11-27, maio de 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-122, abr./jun. 2003.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia das categorias sociais na produção de sujeitos políticos. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 57-74, 1992.

\_\_\_\_\_. Identidades, alteridades, latinidades. **Caderno CRH**. Salvador. v. 13, n. 32, p. 11-21, jan./jun., 2000.

\_\_\_\_\_. Alcance e limites das políticas de identidade. **Democracia Viva**. São Paulo, n. 19, p. 12-21, nov./dez., 2003.

\_\_\_\_\_. **Feminização da pobreza em cenário neoliberal (1999)**. Relatório da Comissão Externa da Feminilização da Pobreza. Brasília, 2004.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Drogas nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes**. 2. ver., Brasília: Unesco, 2003.

\_\_\_\_\_. Juventudes no Brasil. Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. In: **Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

CEMIM, Arneide Bandeira; SCARABEL, Camila Alessandra; SOUZA, Maria de Fátima Batista de; GOMES, Silvanio de Matia. Gênero e Imaginário. **Revista Eletrônica do Centro de Estudo do Imaginário Labirinto**. Universidade Federal de

Rondônia (Unir). Porto Velho. a. 1, n. 3, out./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.cei.unir.br>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

CORTI, Ana Paula; SPÓSITO, Marília. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPÓSITO, Marília (Coord.). **Estado do conhecimento: juventude**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. p. 289-317.

COSTA, Cláudia Costa. **O trabalhador-aluno da EJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) Goiânia: UCG, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

\_\_\_\_\_. Escola e cultura juvenis. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 173-189.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez., 2003.

\_\_\_\_\_. Escola e Culturas Juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). **Políticas públicas: a juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

\_\_\_\_\_.; GOMES, Nilma Lino. Formação de agentes culturais juvenis. In: **Encontro de extensão da UFMG**, Anais. 6. ed. Belo Horizonte: Proex; UFMG, p. 1- 4, 2003.

\_\_\_\_\_. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG. Observatório da Juventude. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/textos/RAP%20FUNK%20USP-pdf>>. Acesso em: ago. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina (org.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia**. Goiânia, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final do Curso - GTE: O trabalho pedagógico na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos** – Eaja. 2. ed. Goiânia, dez., 2007.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - Fumdec. **Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia**. Goiânia, 2004.

GOMES, Dinorá de Castro. O caso da Escola Municipal Flor do Cerrado: uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. (Dissertação Mestrado). Goiânia: UCG, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 39-61.

\_\_\_\_\_.; SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

\_\_\_\_\_. **Os jovens rappers e a escola: a construção da resistência**. Caxambu: Anped, 1996.

\_\_\_\_\_. **Rappers, educação e identidade racial**. Educação popular afro-brasileira. Florianópolis: Atilênde, 2002. (Núcleo de Estudos Negros).

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Kulé kulé: educação e identidade negra**. Edufal, 2005. Disponível em: <<http://www.ideario.org.br/realizacoes/neab/kule1/Textos%20kule1>>. Acesso em: 4 ago. de 2009.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin. Contribuições conceituais para o estudo das relações entre a Juventude, a família e a escola. **Educativa**, Goiânia, UCG, 2002.

\_\_\_\_\_. Juventude, educação e campo simbólico (Notas de pesquisa). **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 29-34, jul./dez., 2002.

\_\_\_\_\_. Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras. **Educativa**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 253-269, jul./dez., 2003.



\_\_\_\_\_, QUEIROZ, Edna Mendonça. Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE (Epeco), Anais do VI Epeco. Campo Grande: 2003.

\_\_\_\_\_. Estratégias educativas de jovens mulheres em processo de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Sociedade, Democracia e Educação. Caxambu, 2004. 1 CD Rom.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de juventude na região metropolitana de Goiânia.** Goiânia, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: fev. 2009.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Maria Dalva Pereira. Juventude e educação: concepções que permeiam o poder público municipal da Região Metropolitana de Goiânia (RMG). In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de juventude na região metropolitana de Goiânia:** (relatório de pesquisa). Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: dez. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos.** Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

IANNI, Otavio. O jovem radical. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da juventude.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, IBGE. Censo 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: Acesso em 25 jul. 2009.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino, (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LE MOS, Carolina Teles. **Religião, gênero e sexualidade:** o lugar da mulher na família camponesa. Goiânia: UCG, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez., 2000.

MACHADO, Juanpedro. **A dimensão racial da pobreza**. Políticas de ajuste x políticas de inclusão: gênero e raça nas políticas públicas. Porto Alegre, 2005. p. 53-62.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "Solidariedade". In: **21ª Reunião Anual da ANPED**, 1998. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/gt18/?q=book/export/html/5>> Acesso em: 20 abr., 2008.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: campanhas, movimentos, projetos, programas. Qual o lugar da EJA nas políticas públicas? In: **Reunião Anual da SBPC, 54**. Goiânia, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, maio/dez., 1997.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 567-584, set./dez. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala, galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES, Regina. Juventudes cariocas: mediação, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, Hermano. **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 119-180.

\_\_\_\_\_. Juventude e religião: marcos geracionais e novas modalidades sincréticas. In: SANCHIS, Pierre. **Fiéis e cidadãos: percursos de sincretismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 181-207.

\_\_\_\_\_. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 263-290.

\_\_\_\_\_. Os jovens e hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

\_\_\_\_\_. **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afroasiáticos**, a. 25, n. 3, 2003, p. 21-461. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.

OLIVEIRA, Guacira César (coord.). **Mulheres negras: um retrato da discriminação racial no Brasil**. Articulação de Mulheres Brasileiras. Brasília: Ministério da Justiça, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Luciana Campos. Estratégias de sobrevivência de jovens estudantes e o programa agente jovem. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UCG, 2005.

ORIONTE, Ivana. O significado do abandono para crianças das camadas populares. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Goiânia: UCG, 2004.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

PASSOS, Joana Célia. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: **REUNIÃO da ANPE**, Anais n. 29. Caxambu, 2006.

POCHMANN, Marcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. In: Juventude, educação e sociedade. FÁVERO, Osmar; CARRANO, Paulo e RUMMERT, Sonia M. (Orgs.). **Movimento. Revista da Faculdade de Educação** da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, n. 1, maio, 2000, p. 52-72.

\_\_\_\_\_. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

QUEIROZ, Edna Mendonça. O trabalho diurno/escolarização noturna: o cotidiano do jovem trabalhador. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UCG, 2001.

RIPPEL, Ricardo; RIPEL, Valderice Cecília Limberger; GOLFETO, Norma Viapiana. Desenvolvimento Regional; Migração e Educação: o caso dos chefes de família imigrantes no Oeste do Paraná: uma análise de 1950 a 2000. **Revista Gepec**. Toledo: v. 10, n. 1, p. 29-50, jan./jun., 2006.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosangela Ferreira de Carvalho. A juventude negra. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 291-302.

SARTI, Cynthia A. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES Regina; VANNUNCHI Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 115-129.

SCHEINVAR, Stela; CORDEIRO, Denise. Juventude em risco social? Dilemas e perspectivas entre as pedras das políticas públicas. **Espaço** (Ines), Rio de Janeiro, v. 27, p. 55-63, jan./ jul., 2007.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 168-178.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SEC, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Randes Ribeiro da. O racismo na educação: as representações raciais dos Jovens nos livros didáticos do ensino médio da rede pública de Goiânia. 2008. Monografia (Curso de Especialização). Goiânia: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (Faje), s./d.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-moderno. In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 122-142.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação, (MEC). **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006. p. 77-96.

SOUZA, Maria Cecília de et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1996.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

\_\_\_\_\_. **Um balanço preliminar das iniciativas públicas voltadas para os jovens em municípios de regiões metropolitanas**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 1996. p. 96-104.

VILLELA, Milú. Políticas públicas para os jovens já. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de nov. 2005. Tendências e Debates, v. 1, p. 105-123.

**ANEXO 1 - Questionário**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Instituição educacional: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

Turno de estudo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Número da chamada: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**1- Sexo:**

( ) masculino                      ( ) feminino

**2 - Idade:**

( ) 15/16 anos

( ) 17/18 anos

( ) 19/20 anos

( ) 21/22 anos

( ) 23/24 anos

**3 - Como você se considera:**

( ) negro

( ) pardo

( ) branco

( ) índio

**4 - Territorialidade**

4.1- Onde você nasceu? \_\_\_\_\_

4.2- Em que estado? \_\_\_\_\_

- Questão 4.3: só para quem veio de outro lugar para a cidade onde mora:

4.3 - Por que veio para a cidade onde mora?

( ) para estudar                      ( ) para tratamento de saúde

( ) para trabalhar                      ( ) motivos familiares

( ) outros \_\_\_\_\_

- Para todos responderem

4.4 - Em que cidade/município você mora? \_\_\_\_\_

4.5 - Há quanto tempo mora nessa cidade?

( ) menos de um ano ( ) de três a cinco anos

( ) de um a dois anos ( ) mais de cinco anos

4.6- Em que bairros você já morou em Goiânia ? \_\_\_\_\_

4.7- Cite dois aspectos em ordem de importância que você mais gosta em seu bairro? \_\_\_\_\_

4.8- Cite dois aspectos em ordem de importância que você menos gosta em seu bairro? \_\_\_\_\_

4.9- Você costuma frequentar outros bairros? Quais? \_\_\_\_\_  
Com que frequência?

## 5 - Família

5.1 - Estado civil:

( ) solteiro ( ) divorciado

( ) casado ( ) separado

( ) mora junto ( ) viúvo

5.2 - Tem filhos?

( ) sim ( ) não

- Questões 5.3 e 5.4: só para os que têm filhos

5.3 - Quantos filhos você tem?

( ) um filho ( ) três filhos

( ) dois filhos ( ) mais de três filhos

5.4 - Quem cuida dos filhos?

( ) a mãe da(s) criança(s) ( ) o pai da(s) criança(s)

( ) os avós ( ) a babá

( ) os irmãos mais velhos ( ) ficam na creche

( ) os outros familiares                      ( ) outros \_\_\_\_\_

( ) os vizinhos

( ) ficam só

5.5 - Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

( ) sozinho                      ( ) com outra família (parentes ou amigos de seus pais)

( ) com amigos                      ( ) no local de trabalho

( ) pai                                      ( ) mãe

( ) irmãos solteiros                      ( ) irmãos casados

( ) avô/avó                                      ( ) sobrinhos

( ) tios    ( ) primos

( ) com o companheiro/a e filhos

5.6 - Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

( ) duas pessoas                                      ( ) cinco pessoas

( ) três pessoas                                      ( ) mais de cinco pessoas

( ) quatro pessoas

## 6 - Aspectos sócio-econômicos da jovem e da família

6.1 - Como você se sustenta? ( enumere em ordem de prioridade)

( ) vivo com a minha própria renda

( ) sou sustentado pela família

( ) sou sustentado por parentes

( ) ajuda do governo? Qual? \_\_\_\_\_

6.2 - Você trabalha?

( ) sim    ( ) não

6.3 - Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

( ) antes dos 14 anos                      ( ) dos 14 aos 18 anos                      ( ) acima dos 18 anos

- Questões de 6.3 a 6.8: só para os que trabalham

6.3 - Que tipo de trabalho você faz hoje? \_\_\_\_\_

6.4 - Onde (supermercado, loja de roupas, feira, escola pública, etc.)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





6.14-Quem mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)?\_\_\_\_\_

6.15-Quem é a segunda pessoa que mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)?\_\_\_\_\_

6.16- Você ajuda no sustento da família?

sim  não

6.17 - Se você ajuda, como?

- dou toda minha renda para a família
- ajudo com até metade da minha renda
- ajudo com mais da metade da minha renda
- ajudo de vez em quando

6.18 - Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (por exemplo: bolsa-escola, vale-gás, bolsa-universitária, renda-cidadã, aluguel, etc.)\_\_\_\_\_

---

6.19 - Qual é a renda da sua família?

- de 200 a um salário mínimo
- um salário mínimo e meio
- dois salários mínimo
- dois salários mínimo e meio
- três salários mínimo
- três salários mínimo e meio
- mais de quatro salários mínimo

6.20 - Qual o nível de instrução do seu pai?

- sem escolaridade
- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio completo
- superior completo
- pós-graduação

6.21- Qual o nível de instrução da sua mãe?

- sem escolaridade
- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio completo
- superior completo
- pós-graduação

6.22- Qual é a atividade profissional do seu pai? \_\_\_\_\_

6.23- Ele está trabalhando?

- sim
- não

6.24 - Qual é a atividade profissional de sua mãe? \_\_\_\_\_

6.25- Ela está trabalhando?

- sim
- não

## 7 – Aspectos educacionais

Para todos responderem:

7.1- Qual período você cursa na escola (marque o nível referente ao seu curso):

Ensino Fundamental

- primeira série
- segunda série
- terceira série
- quarta série
- quinta série
- sexta série
- sétima série
- oitava série

7.2 - A sua escola fica próximo ao trabalho ?

- sim
- não

7.3 - A sua escola fica próxima à sua casa?

( ) sim            ( ) não

7.4 - Você parou de estudar alguma vez em sua vida?

( ) sim            ( ) não

• Questões 7.5 a 7.8: para os que pararam de estudar

7.5 - Se parou, quantas vezes e por quanto tempo?

( ) 1 vez. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) 2 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) 3 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) 4 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) mais de 4 vezes. Quanto tempo? \_\_\_\_\_

7.6-Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar?

---

---

7.7 - Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?

---

---

7.8 - Cite as escolas nas quais estudou \_\_\_\_\_

---

---

7.9 - Por que você escolheu nessa escola? (Enumere por ordem de importância)

( ) o ensino é bom

( ) está perto da minha casa

( ) está perto do meu trabalho

( ) pela influência dos amigos

( ) pela influência da família

( ) falta de opção

( ) outros \_\_\_\_\_

7.10 - Explique o primeiro motivo da sua lista de estudar nessa escola:

---

---

---

7.11 - O que você mais gosta na sua escola?

---

---

---

7.12 - O que você menos gosta na sua escola?

---

---

---

7.13 - Você vem todos os dias à escola?

( ) sim            ( ) não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

7.14 - Qual o seu relacionamento com a diretoria da escola?

( ) ótimo

( ) bom

( ) ruim

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

7.15 - Há dificuldades no interior da escola por causa da diferença de idade?

( ) sim            ( ) não

Porquê? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

7.16 – Você participa do *Orkut* da escola?

( ) sim            ( ) não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

## 8. Aspectos da religião

Para todos responderem:

8.1 - Você tem religião?

( ) sim ( ) não

- Questões 8.2 a 8.4: só para quem tem religião

8.2 - Em caso positivo, qual a sua religião? \_\_\_\_\_

8.3 - Você é praticante?

( ) sim ( ) não

8.4 - Qual é a igreja/templo/centro/terreiro que você mais frequênta?

Nome da Instituição:

\_\_\_\_\_

Bairro:

\_\_\_\_\_

## 9. Ser Jovem

9.1 - Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? (marque apenas uma alternativa)

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| ( ) jornal escrito               | ( ) jornal falado (TV)                 |
| ( ) jornal falado (rádio)        | ( ) revistas (Veja, Isto é, etc.)      |
| ( ) conversando com pessoas      | ( ) pelos professores, na sala de aula |
| ( ) não tem se mantido informado |  |

9.2 - Você participa de algum do agrupamento?

- |                              |                     |
|------------------------------|---------------------|
| ( ) sindicato. Qual? E onde? | ( ) esportivo       |
| ( ) grupo religioso          | ( ) grupo ambiental |
| ( ) associação de bairro     | ( ) grupo musical   |
| ( ) sindicato                | ( ) grupo esportivo |



## ANEXO 2 - Roteiro Para Entrevista

### 1 - IDENTIFICAÇÃO ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_ Entrevista nº \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Data: Goiânia , \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

### 2 - DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Nascimento: \_\_\_\_\_

Cor: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para Contato: \_\_\_\_\_ Telefone para Recado: \_\_\_\_\_

## 2 SER JOVEM

1. O que é ser jovem para você?
2. Você é jovem? Por quê?
3. Como você percebe os jovens de hoje?
4. Você se identifica com esse jovem de hoje? Por quê?
5. Você se relaciona com pessoas da sua idade, mais novas ou mais velhas? Por que?
6. Das coisas que você faz, do que você mais gosta? Por quê?
7. O que menos gosta de fazer? Por quê?
8. O que você gostaria de fazer e não consegue ou não pode fazer?
9. Por que você não faz estas coisas?
10. O que você gostaria de ter e não consegue ter ou não pode? (bem material)
11. Como você ganha o seu dinheiro?
12. Em que você gasta o seu dinheiro? ( com você)
13. Tem namorado ou namorada? (tempo, importância, quanto tempo dedica...)



14. Onde os jovens da sua idade e que moram no seu bairro costumam ir? (noite/dia)
16. Quais medos você tem?
17. Como você se sente como jovem?
18. Você tem planos para o futuro? Quais?
19. Que coisas boas acontecem na sociedade hoje?
20. Quais as saídas você vê para o jovem nos dias de hoje?

### 3 FAMÍLIA (Solteiras que moram com a família):

1. Como é sua família? Quantas pessoas são? Todos moram juntos? (Investigar relação dos pais)
2. Vocês vieram de outra cidade? Qual? Porque vieram para cá?
3. Participam de algum programa social? (ver o sentimento que o jovem tem sobre isso)
4. Seus pais trabalham? Em que eles trabalham? Eles estudaram também? Quem sustenta a família?
5. Fale do seu relacionamento com sua família, com os pais, irmãos, ou outras pessoas que façam parte de sua vida?
6. Sua família é importante na sua vida? Por quê? Como?
7. Você acha que sua família espera alguma coisa de você?
8. Você tem religião? Pratica esta religião? Faz tempo?
9. Todos da sua família praticam essa religião? (investigar conflito religioso)
10. Fale um pouco o que representa sua religião para você?
11. A religião ajuda você? Como ajuda? (se não ele e a família?)
12. Há quanto tempo você e/ou sua família participam desta religião?
13. Vocês ajudam a Igreja? Como ajudam?

### Solteiras que não moram com a família (moram com outros):

1. Com quem você mora? Há quanto tempo?
2. Todos trabalham na casa onde você mora? Estudam? O que fazem?
3. Que levou você a morar com essas pessoas? Dividem a despesa?
4. Como essas pessoas vêem o seu estudo?

5. E quanto à sua família? Onde moram? Mantêm vínculos? Contribuem para o seu sustento? Você os auxilia no sustento?

#### 4 TRABALHO

Se trabalha: (Observar serviços voluntários)

1. Onde? O que faz?
2. Onde você aprendeu a fazer o seu trabalho?
3. O que você tem aprendido aqui na escola tem ajudado na sua relação com seu trabalho?
4. Como é o seu trabalho? O trabalho exige escolaridade?
5. O seu trabalho exige conhecimentos relacionados às novas tecnologias?
6. Você já teve ou tem treinamento no trabalho?
7. Há quanto tempo trabalha? Como arranjou este trabalho?
8. Teve outros empregos antes? Perdeu o emprego? Por quê? (que tipos de trabalhos teve na vida?)
9. Desde que idade começou trabalhar? Por quê? Onde começou a trabalhar?
10. Já participou de algum programa de preparo para o trabalho? Ex: PET, Agente Jovem, Pró-jovem, Gente Cidadã
11. Já fez cursos profissionalizantes? Qual e onde?
12. O que achou desses cursos?
13. Como é seu trabalho? Sua carga horária? Como vai para seu trabalho? Quanto tempo gasta?
14. Como você faz suas refeições?
15. Você é remunerado? Acha que recebe de acordo com o que produz?
16. Tem carteira assinada? Se não tem, por quê?
17. Como você se relaciona com seu chefe? E com as pessoas no trabalho?
18. Como é o ambiente do seu trabalho?
19. O que você pensa de ser jovem e já ser trabalhador?
20. Você teve que passar por testes para este emprego? Como foi?
21. Hoje você já sabe fazer o que em matéria de trabalho? O que já aprendeu?
22. Você está satisfeito com seu trabalho? Por quê?

23. Qual o sentido do trabalho para você? O que você acha do trabalho na sua vida?Pense assim: para que ele serve? Para minha família, para mim, para ganhar dinheiro, para aprender, para crescer?
24. O que sua família diz do seu trabalho?
25. Você ajuda sua família com sua renda?
26. Que relação você consegue ver entre a escola e o trabalho?
27. O que você espera para seu futuro profissional?
28. Você acha que o curso que você escolheu vai ajudá-lo no trabalho?
29. Este trabalho atual vai ajudar você no futuro?

Para as que não trabalham:

1. Você não trabalha por quê?
2. Tem vontade de trabalhar?
3. Já trabalhou alguma vez?
4. Se já trabalhou, porque não está trabalhando no momento?
5. Há quanto tempo está sem trabalhar?
6. Você colabora com seus pais nas atividades de casa?
7. Quem te sustenta?
8. Que seus pais pensam sobre o fato de você não trabalhar?
9. Que você sente pelo fato de não trabalhar?
10. Tem planos em relação ao trabalho?

5 ESCOLA

1. Como é que você veio para esta escola? Como foi a escolha? Alguém te ajudou a escolher? Fale sobre isto.
2. Parou de estudar alguma vez? Por quê? (ver todas as situações, detalhar uma situação) Da última vez, quanto tempo ficou fora e por que voltou?
3. Fale sobre o seu relacionamento com os colegas desta escola.
4. Como você se relaciona com os professores? E com coordenadores e diretores?
5. Que você acha que esta escola te oferece?
6. Encontrou o que esperava quando veio para cá?
7. Que você espera em relação aos estudos?

8. Tem algum momento muito importante de sua vida escolar que vale a pena lembrar? Qual? Como foi?
9. Você tem lembrança de alguma coisa negativa que aconteceu nas escolas onde você estudou? E positiva?
10. Como é a sua escola?
11. O que é importante para você na escola?
12. Esta escola procura desenvolver atividades que agradem os jovens?
13. Você tem amigos na escola?
14. Como você concilia trabalho e estudos?

## 6 GÊNERO

- 1 Para você, como é ser mulher hoje? Como mulher, como você se sente?
- 2 Você acha que a mulher de hoje conquistou alguma independência em relação a geração da sua mãe?
- 2.1 O que você faz de diferente em relação a sua mãe e suas avós?
3. Quais são as melhores coisas de ser mulher?
- 3 Quais as piores coisas de ser mulher?
- 4 Na sua opinião, a situação de mulheres e homens na sociedade são as mesmas na sociedade?
- 5 quais são as principais desigualdades existentes entre mulheres e homens na atualidade?
- 6 Se pudesse escolher livremente, preferiria ter uma profissão, trabalhar fora ou dedicar-se mais às atividades com a casa e a família?
7. Qual a mulher que você mais admira é por que?
- 8 Se você pudesse mudar algo para que a vida de todas as mulheres melhorasse, qual seria a primeira mudança que você faria?

## 7 RAÇA

- 1 Para você o que significa ser negra (o)?
- 3 Você se considera negra? Comente porque?
- 2 Para você o que é ser jovem e negra hoje?

- 4 É diferente a vida de uma jovem mulher negra na escola? Fale sobre as dificuldades e facilidades se existir?
- 4 É diferente a vida de uma jovem mulher negra no trabalho?
- 5 O que você comentaria sobre as jovens negras da sua idade com relação ao futuro?
- 6 Você se sente realizada como jovem e negra? Vive a sua juventude como acha que deveria viver?
- 7 Qual o sentido de ser mulher e negra para você?
- 8 Ser jovem negra é diferente de ser jovem branca para você?
- 9 O que é bom em ser jovem e negra?
- 10 O que é ruim em ser jovem e negra?
- 11 Na sua opinião, a situação da juventude negra com relação a outros jovens na sociedade são as mesmas?
15. Você participa de algum agrupamento Juvenil específico? (político, esporte, religioso, arte e cultura, ex. hip-hop, capoeira, igreja, time de futebol, sindicato, associação de bairro, grupos de Lan House, virtual etc.).